

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE



Dipartimento di Scienze della Formazione

Corso di Laurea Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane

Il Riconoscimento e la Validazione degli Apprendimenti Esperienziali
Il Caso della Spagna e del modello Observal dell'Università di Valladolid

Relatore

Prof. Paolino Serreri

Laureanda

Antonella Pompili

Anno Accademico 2017 - 2018

Il Riconoscimento e la Validazione degli Apprendimenti Esperienziali

Il caso della Spagna e del modello “Observal”
dell’Università di Valladolid



INDICE

INTRODUZIONE	6
CAPITOLO PRIMO	7
QUADRO EUROPEO NORMATIVO SUL RICONOSCIMENTO E LA VALIDAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI ACQUISITI E DELLE COMPETENZE MATURATE NEI CONTESTI NON FORMALI E INFORMALI	
1. Introduzione	7
2. Dal concetto di Lifelong Learning alla strategia per lo sviluppo economico e sociale: il valore del riconoscimento professionale e della validazione e certificazione delle competenze	12
3. Quadro teorico ed epistemologico sull'apprendimento esperienziale	19
CAPITOLO SECONDO	28
LA VALIDAZIONE DELLE COMPETENZE IN TRE PAESI EUROPEI	
1. Il Sistema Francese	28
1.1 Introduzione	28
1.2 La Validation des Acquis Personnels e Professionnels - VAPP: il decreto del 1985	29
1.3 La Validation des Acquis Professionnels - VAP: il decreto del 1993	30
1.4 La Validation des Acquis de l'Experience - VAE: il decreto del 2002	31
2. Il Sistema Britannico	35
2.1 Introduzione	35
2.2 Evoluzione storica delle pratiche di validazione	35
2.3 Quadri di riferimento normativo	37
2.4 Metodologie, strumenti di validazione e linee guida SEEC	38
3. Il Sistema Italiano	47
3.1 Introduzione	47

3.2 La legge 92/2012	48
3.3 Il Decreto legislativo 13/2013	49
3.4 Il Decreto Interministeriale 30 giugno 2015	51
3.5 Il Decreto Interministeriale 08 gennaio 2018	56

CAPITOLO TERZO 59

IL SISTEMA SPAGNOLO DI RICONOSCIMENTO E VALIDAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI NON FORMALI E INFORMALI E DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

1. Introduzione	59
2. Il concetto di Competenza	61
3. Il sistema spagnolo di certificazione delle competenze nella formazione professionale	66
3.1 Contesto politico e normativo	66
3.2 Procedure di convalida	69
3.3 Requisiti di partecipazione alla procedura	70
3.4 Fasi della procedura	71
3.5 Strumenti della procedura	72
3.6 Requisiti per gli accompagnatori e per i valutatori	75
3.7 Informazione e orientamento	75
3.8 Principi della procedura di certificazione	75

CAPITOLO QUARTO 77

OBSERVAL, OSSERVATORIO SULLA VALIDAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI NON FORMALI E INFORMALI IN SPAGNA: STUDIO DI CASO

1. Introduzione	77
2. Obiettivi	77
3. Attività fornite	78
4. Visione, missione e valori	79
5. La metodologia	80
6. Attività di formazione per l'orientamento professionale	80
6.1. Laboratori di occupabilità	81
6.2. Bilancio delle competenze	82
7. Attività di formazione specialistica: formazione lungo il corso della vita	86
8. Attività di ricerca e investigazione	87

9. Blog dell'Osservatorio sulla validazione delle competenze	89
10. Collaborazioni	89
11. Attività di informazione sul Sistema delle Qualifiche Professionali	90
11.1. European Qualification Framework - EQF	92
11.2. Livelli delle Qualifiche Professionali	97
12. Accreditamento delle Competenze nelle Comunità Autonome	100
13. Studio di caso: il modello Observal dell'Università di Valladolid	102
 CONCLUSIONI	 107
 RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	 108
 RIFERIMENTI NORMATIVI	 111
 SITOGRAFIA	 113
 RINGRAZIAMENTI	 115

Introduzione

Il presente lavoro di Tesi tratta il tema del Riconoscimento e della Validazione degli apprendimenti esperienziali, soffermandosi in particolare sul Sistema Spagnolo di Riconoscimento e Validazione e sul modello “Observal”, uno strumento e una metodologia di buona pratica, elaborato e messo in atto dall’Università di Valladolid, a partire dal 2007.

Il lavoro si articola in quattro capitoli.

Il primo capitolo è dedicato alla descrizione del quadro epistemologico e normativo all’interno del quale si iscrive il tema, vengono quindi trattati gli argomenti relativi alla dimensione del Life Long Learning quale potenziale strategia funzionale allo sviluppo economico e sociale, le basi epistemologiche del concetto di Apprendimento Esperienziale e i riferimenti normativi europei e nazionali a supporto.

Il secondo capitolo ricostruisce i Sistemi Nazionali di Riconoscimento e Validazione degli apprendimenti esperienziali in tre Paesi europei: la Francia, il Regno Unito e l’Italia.

Il terzo capitolo analizza nello specifico il Sistema Spagnolo di Riconoscimento e Validazione degli apprendimenti professionali.

Il quarto capitolo si incentra sullo Studio di Caso relativo al modello Observal da me condotto attraverso un’analisi testuale, un’analisi sitografica e un’intervista al Prof. Luis Carro de Sancristóbal, ideatore e responsabile del progetto, tenuta presso l’Università di Valladolid nei giorni 17 e 18 dicembre 2018

Capitolo Primo

Quadro Europeo Normativo sulla validazione e certificazione delle competenze

1. Introduzione

All'inizio del nuovo millennio, di fronte alle sfide della globalizzazione e della rivoluzione tecnologica, i Leader politici dell'Unione Europea si sono riuniti a Lisbona, e nell'affermare l'effettivo passaggio dei Paesi UE alla Società e all'Economia della Conoscenza, hanno lanciato l'obiettivo di fare dell'Unione "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 sociale" entro il 2010.

Da allora si parla di "Strategia di Lisbona", ovvero di una serie di misure trasversali a più settori, che compongono un vero e proprio piano di azione per aumentare la competitività dell'UE nei confronti degli altri grandi protagonisti mondiali.

Nell'ambito della Strategia di Lisbona sono state lanciate una serie di riforme strutturali nel campo dell'occupazione, dell'innovazione, dell'economia, della coesione sociale e dell'ambiente, attraverso azioni dirette a promuovere la ricerca scientifica, l'istruzione, la formazione professionale, l'accesso ad Internet, la modernizzazione dei sistemi previdenziali, l'innalzamento del tasso di occupazione e la sostenibilità ambientale.

Nelle Conclusioni del Vertice di Lisbona, i Capi di Stato e di Governo hanno riconosciuto il ruolo fondamentale di Istruzione e Formazione per la crescita e lo sviluppo economico. In quest'ottica, hanno invitato il Consiglio Istruzione e la relativa Commissione ad avviare una riflessione generale sugli obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione, che tenesse conto delle preoccupazioni e priorità comuni. Con il Memorandum sull'Istruzione e Formazione Permanente, la Commissione risponde al mandato assegnatole dai Consigli europei di Lisbona e di Feira, vale a dire la messa in pratica del concetto di Istruzione e di Formazione Permanente. L'obiettivo del Memorandum consiste nel dare l'avvio ad un dibattito su scala europea su una strategia globale di attuazione dell'Istruzione e della Formazione Permanente a livello sia individuale che istituzionale, in tutte le sfere della vita sia pubblica e privata.

La Commissione e gli Stati membri hanno definito l'Istruzione e la Formazione Permanente, nel quadro della Strategia europea per l'occupazione, come: "ogni attività di apprendimento finalizzata, con carattere di continuità, intesa a migliorare conoscenza, qualifiche e competenze". Gli Stati membri, sostiene la Commissione, in quanto responsabili dei Sistemi d'Istruzione e Formazione

nazionali, dovranno essere, capofila di tale dibattito, che dovrà quindi svolgersi non solo su scala europea ma anche su scala nazionale. Il dibattito dovrà essere quanto più possibile vicino ai cittadini. Sulla base dei suoi risultati, la Commissione redigerà nell'autunno 2001 un rapporto. Tale rapporto sarà integrato nel quadro del "metodo aperto di coordinamento" deciso dal Consiglio Europeo di Lisbona.

Nella prima parte del Memorandum sono specificati i motivi della necessità di attuare l'Istruzione e la Formazione Permanente : "l'evoluzione verso la società e l'economia basata sulla conoscenza comporta che l'accesso ad informazioni e conoscenze aggiornate, nonché la volontà e la capacità di sfruttare tali risorse in maniera intelligente a fini personali o nell'interesse della collettività, costituiscono fattori cruciali per rafforzare la competitività dell'Europa e migliorare le capacità d'inserimento professionali e di adattamento della sua manodopera; gli europei di oggi vivono in un mondo sociale e politico complesso. Oggi più che mai, il singolo desidera essere l'artefice della propria vita, e mai come ora deve contribuire attivamente alla società e imparare ad accettare la diversità culturale, etnica e linguistica. L'istruzione, nel senso più ampio del termine, rappresenta il requisito essenziale per comprendere tali sfide ed imparare ad affrontarle. Questi due aspetti dell'evoluzione sociale ed economica contemporanea sono strettamente correlati".

Nel capitolo 2 si sostiene che: la promozione di una cittadinanza attiva e la promozione dell'occupabilità sono obiettivi interdipendenti e di pari importanza dell'Istruzione e della Formazione Permanente, ma mette tuttavia in evidenza come tutti gli Stati membri pur d'accordo sulla priorità di tale obiettivo, fino a quel momento non si sono dimostrati sufficientemente pronti ad intraprendere misure concertate.

Il capitolo 3 parte dal principio che l'ampiezza delle attuali mutazioni economiche e sociali impone un approccio radicalmente nuovo all'Istruzione e alla Formazione. L'istruzione e la formazione permanente rappresentano un concetto generico che riunisce tutti gli aspetti dell'istruzione e dell'apprendimento. La realizzazione concreta dell'istruzione e della formazione permanente esige l'effettiva collaborazione di tutti, individui e organizzazioni.

In risposta alle suddette sfide, nel capitolo 4 sono elencati sei messaggi chiave che possono servire da quadro strutturato per un dibattito aperto sulla messa in pratica dell'Istruzione e della Formazione Permanente. Tali messaggi sono il frutto di esperienze accumulate a livello europeo grazie ai programmi comunitari e all'anno europeo dell'apprendimento lungo l'intero arco della vita (1996). In ogni messaggio chiave è formulata una serie di questioni, le cui risposte dovranno aiutare a chiarire i campi d'azione prioritari. Gli obiettivi contenuti in tali messaggi rivelano la necessità per l'Europa di una strategia completa e coerente nel campo dell'Istruzione e della Formazione Permanente intesa a:

- garantire un accesso universale e permanente alle azioni d'istruzione e formazione per consentire l'acquisizione o l'aggiornamento delle competenze necessarie ad una partecipazione attiva ai progressi della società della conoscenza (nuove competenze di base per tutti che si aggiungono alle qualifiche di base tradizionali, leggere, scrivere e far di conto, relative alle tecnologie dell'informazione, alla conoscenza delle lingue straniere, allo sviluppo una cultura tecnologica, dello spirito d'impresa e delle competenze sociali;

- assicurare una crescita visibile dell'investimento nelle risorse umane per rendere prioritaria la più importante risorsa dell'Europa, cioè "la sua gente";

- sviluppare contesti e metodi efficaci d'insegnamento e di apprendimento per un'offerta ininterrotta d'istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita e in tutti i suoi aspetti (transizione verso sistemi di formazione basati sulle esigenze dell'utente e caratterizzati da frontiere permeabili tra i diversi settori e livelli, tecniche di apprendimento basate sulle TIC, insegnanti e formatori che diventeranno consulenti, tutori e mediatori);

- migliorare considerevolmente il modo in cui sono valutati e giudicati la partecipazione e i risultati delle azioni di formazione, in particolare nel quadro dell'apprendimento non formale e informale (sistemi di convalida dell'esperienza precedente che valutano e riconoscono le competenze, l'esperienza e il sapere acquisito nel corso del tempo e in diversi contesti, anche nel quadro della formazione non formale o informale;

- garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità, sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita;

- offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC.

Nel quadro di partenariati dovranno essere mobilitate risorse a tutti i livelli per la promozione della formazione permanente.

Il Memorandum si conclude mostrando, nel capitolo 5, come azioni già realizzate a livello europeo possono aiutare gli Stati membri a progredire in questo campo. Collaborare per rendere concreta l'istruzione e la formazione permanente costituisce il modo migliore per:

- costruire una società d'integrazione che offra a tutti le stesse opportunità di accedere ad un apprendimento di qualità lungo l'intero arco della vita e nella quale l'offerta d'istruzione e di formazione si basi innanzitutto sui bisogni e le esigenze del singolo;

- adattare le modalità d'offerta d'istruzione e di formazione, nonché l'organizzazione della vita professionale retribuita, affinché i cittadini possano formarsi lungo tutta la vita e organizzarsi in modo da conciliare formazione, lavoro e vita familiare;

- elevare il livello generale degli studi e delle qualifiche in tutti i settori, per garantire un'offerta di qualità e, contemporaneamente, l'adeguatezza delle conoscenze e delle competenze acquisite, alle mutevoli esigenze occupazionali, dell'organizzazione dei luoghi di lavoro e dei metodi di lavoro;

- sollecitare i cittadini, dotandoli dei mezzi adeguati, a cooperare sempre più attivamente in tutte le sfere della vita pubblica moderna, in particolare nel campo sociale e politico, a tutti i livelli della vita comune ivi compreso a livello europeo.

La chiave del successo, afferma la Commissione, sarà la consapevolezza di tutti i principali attori, della loro responsabilità comune nei confronti dell'Istruzione e della Formazione Permanente: Stati membri, istituzioni europee, parti sociali e mondo delle imprese; autorità regionali e locali, operatori professionali di ogni categoria d'istruzione e formazione; organizzazioni della società civile, associazioni e gruppi e, naturalmente, i cittadini stessi. L'obiettivo comune consiste nel costruire un'Europa nella quale ciascuno abbia la possibilità di dare pieno sviluppo alle proprie potenzialità, di sentirsi capace di apportare il proprio contributo e consapevole di farne parte.

In fine, la Commissione rilevando espressamente, la mancanza, allo stato del momento, di indicatori che riflettono, nella totalità della sua accezione, il concetto d'istruzione e formazione permanente come definito nel Memorandum, afferma che la definizione di obiettivi appropriati e di parametri di comparazione pertinenti sarà uno degli aspetti importanti del futuro dibattito.

La Commissione invita gli Stati membri ad avviare entro il primo semestre del 2001 una procedura di consultazione del Memorandum che coinvolga anche i cittadini e i principali soggetti dell'Istruzione e della Formazione permanente, a tutti i livelli. La Commissione procederà quindi alla raccolta e all'analisi dei risultati di tali discussioni e chiederà al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale, al Comitato delle regioni, alle parti sociali e ad altre parti interessate, di pronunciarsi in merito al Memorandum. La Commissione porterà avanti la messa a punto di indicatori e parametri di comparazione e individuerà esempi di buona prassi. Dispiegherà inoltre le risorse della Comunità a favore dell'istruzione e della formazione permanente. Infine, entro l'autunno 2001 la Commissione elaborerà un resoconto sui risultati del processo di consultazione in vista della formulazione di obiettivi specifici, di finalità d'azione concrete e di parametri di comparazione ai fini dell'attuazione di una strategia per l'istruzione e la formazione permanente (Rapporto sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di Istruzione e Formazione). Il

Rapporto è stato presentato dalla Commissione al Consiglio Europeo di Stoccolma nel Marzo 2001. Esso definisce tre obiettivi strategici:

- aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi d'Istruzione e Formazione nell'UE;
- facilitare l'accesso ai sistemi d'Istruzione e Formazione;
- aprire i sistemi d'Istruzione e formazione al mondo esterno.

Il Rapporto ha inoltre definito 13 obiettivi concreti, specificandone una serie di questioni fondamentali da affrontare nonché un elenco di indicatori per misurarne l'attuazione mediante il cosiddetto metodo aperto di coordinamento.

Un programma di lavoro dettagliato è stato presentato al vertice Europeo di Barcellona nella primavera del 2002, per dare un seguito alla Relazione. Il Consiglio di Barcellona ha sottolineato il rilievo dell'Istruzione e Formazione nell'Ottica del conseguimento degli obiettivi di Lisbona, integrandolo con un nuovo obiettivo generale: rendere entro il 2010 i sistemi d'Istruzione e di Formazione dell'UE un punto di riferimento di qualità a livello mondiale. Infine, il Consiglio Europeo ha invitato il Consiglio Istruzione e la Commissione a presentare al vertice Europeo di primavera 2004 una relazione congiunta sull'attuazione del programma di lavoro.

Il Consiglio Istruzione nel maggio 2003 ha individuato cinque aree prioritarie d'intervento definendone i livelli di riferimento e la scadenza temporale entro il 2010:

- diminuzione degli abbandoni precoci (non superiore al 10%);
- aumento dei laureati in matematica, scienze, e tecnologia (aumento del 15% e diminuzione dello squilibrio fra sessi);
- aumento dei giovani che completano gli studi secondari superiori (85% della popolazione ventiduenne);
- diminuzione della percentuale dei quindicenni con scarsa capacità di lettura (20% rispetto al 2000);
- aumento della media europea di partecipazione ad iniziative lifelong learning (12% della popolazione adulta in età lavorativa 25/64 anni).

In ultimo, la relazione congiunta Consiglio Istruzione - Commissione (Istruzione e Formazione 2010) presentata al Consiglio di Bruxelles a marzo 2004 nell'illustrare i progressi compiuti e i ritardi nel processo di cooperazione, individua tre leve su cui basare l'azione futura, per rispettare gli obiettivi e i tempi di Lisbona:

- concentrare le riforme e gli investimenti nei settori chiave;
- fare dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita una realtà concreta;
- costruire l'Europa dell'Istruzione e della Formazione.

2. Dal concetto di Lifelong Learning alla strategia per lo sviluppo economico e sociale: il valore del riconoscimento professionale e della validazione e certificazione delle competenze

Nei processi di riforma europea, il tema dell'apprendimento permanente è sempre coniugato alle strategie per lo sviluppo della mobilità geografica e professionale dei cittadini. L'esigenza di concatenare i temi dell'apprendimento con quelli della mobilità nasce dalla constatazione che secondo la visione Istituzionale Europea, a partire dal 2000 in poi non sia più sostenibile una prospettiva in cui la condizione di apprendimento per un individuo sia tutta concentrata nelle prime fasi di vita, ma piuttosto che tale condizione sia praticata lungo tutto l'arco della vita stessa di un individuo: non solo e non soltanto come pratica di alternanza di momenti di lavoro a momenti di apprendimento ma anche e soprattutto come prassi costitutiva delle esperienze individuali. L'apprendimento risulta parte costitutiva del lavoro svolto da un individuo ed è quindi necessario valorizzarlo e riconoscerlo come tale anche attraverso specifici atti certificativi. Il dibattito internazionale degli ultimi 15 anni si è spinto ancora più avanti formulando l'equazione che la qualità del lavoro, e con esso la qualità dei risultati del lavoro in termini di beni e servizi, passi soprattutto per la qualità dei processi di apprendimento che l'individuo instaura nelle sue molteplici esperienze di vita e di lavoro. Apprendimento e lavoro dunque non solo procedono insieme ma è necessario che procedano insieme in un processo di integrazione che sappia valorizzare simultaneamente le attività svolte da una comunità e le competenze possedute dai singoli individui. Occorre quindi sviluppare modelli e strumenti in grado di saper istituire un dialogo tra i due fattori, società ed individuo, sperimentandone i possibili livelli di scambio.

Nell'ambito della tematica della trasparenza delle competenze e delle qualificazioni, va in questa direzione, la Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio del dicembre 2004 relativa alla previsione di un Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass), l'obiettivo principale è stato proprio quello di chiarire da parte di ciascun paese agli altri paesi membri, il contenuto anche in termini di competenze, delle qualificazioni rilasciate dai sistemi di apprendimento

Nel processo europeo di costruzione di uno spazio unitario dell'apprendimento funzionale alle strategie di sviluppo della mobilità e dell'apprendimento permanente, si è lavorato molto nei primi anni duemila, sul valore d'uso delle competenze. La trasparenza infatti, non prevede che le competenze e le qualificazioni ottenute dai cittadini europei in un determinato paese membro siano riconosciute in maniera diretta (valore di scambio) da un altro paese europeo, ma che sia piuttosto il sistema dell'apprendimento del paese ricevente ad assegnare eventualmente e successivamente, un valore a tale qualificazione (valore d'uso che può divenire valore di scambio ma solo dopo che

il sistema ricevente ritiene di avere le necessarie garanzie per attribuire appunto valore alle qualificazioni rispetto al proprio sistema).

Con le Raccomandazioni del Parlamento e Consiglio dell'aprile 2008 sulla costituzione EQF, e del giugno 2009 sull'istituzione del sistema ECVET, si chiarisce come la certificazione di una qualificazione (un titolo di studio, un' attestazione, una certificazione delle competenze) attraverso il rispetto di alcuni principi di ordine tecnico e procedurale (assegnazione dei livelli EQF, descrizione delle qualificazioni in termini di risultati di apprendimento (learning outcomes), unitizzazione delle qualificazioni per il riconoscimento dei crediti, pari dignità ai contesti di apprendimento che possono essere formali, non formali ed informali) possa avere nell'ambito del sistema dell'apprendimento, un valore di scambio e mantenere nel contempo un valore d'uso rispetto al sistema lavoro.

Secondo questa impostazione, una certificazione rilasciata dal sistema dell'apprendimento ha dunque un valore d'uso rispetto al lavoro. Viceversa, una certificazione ottenuta come convalida delle competenze apprese nel lavoro può costituire un credito verso il sistema dell'apprendimento e quindi avere valore di scambio (e non può invece costituire un automatismo verso il riconoscimento diretto negli inquadramenti contrattuali) al fine di poter ottenere qualificazioni in esso rilasciate secondo una logica compiuta di Lifelong learning.

Nella strategia Europa 2020, i paesi dell'UE si sono impegnati a migliorare la qualità e l'efficacia degli investimenti a favore dello sviluppo delle competenze dei cittadini e a realizzare a questo fine una profonda riforma dei sistemi di offerta. In particolare, tale processo di riforma si riferisce a due elementi chiave:

ampliamento dei processi di apprendimento ad ogni fase (life long) e ogni contesto (life wide) di vita;

centralità della persona e quindi dell'ampio patrimonio di risorse da lei possedute con particolare riguardo alle competenze e alla possibilità della loro certificazione.

La strategia europea è di lungo periodo, iniziata da Lisbona 2000, è stata via via rafforzata nel corso degli ultimi anni a causa della crescente situazione di crisi economica e occupazionale che ha reso sempre più urgente e prioritaria l'innovazione dei sistemi di apprendimento, la loro qualità e trasparenza anche rispetto al mercato del lavoro.

Notevole è l'insieme degli strumenti messi a punto in questi ultimi anni dal Parlamento Europeo e dalla Commissione in tema di trasparenza dei Titoli e delle qualifiche, della qualità dei percorsi di Istruzione e formazione e dei contesti di apprendimento:

Decisione 2241/2004/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass);

Direttiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 07 settembre 2005 relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali;

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente 2006/962/CE abrogata e sostituita nel maggio 2018 dalla Raccomandazione 2018/c18/01;

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) abrogata e sostituita nel maggio 2017 dalla Raccomandazione 2017/C 189/03;

Rapporto CEDEFOP 2009 European Guidelines for Validating Non - Formal and Informal Learning;

Rapporto OCSE 2009 Recognising Non - Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices;

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET);

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQARF);

che rappresentano nel loro insieme un sistema integrato di opportunità di apprendimento volto a soddisfare le strategie di lifelong learning.

Dal punto di vista dei diritti del cittadino, questo processo favorisce l'apprendimento lungo il corso della vita, il riconoscimento delle competenze dovunque e comunque acquisite, la mobilità per studio e per lavoro, che implica altresì la possibilità di viaggiare in Europa con un patrimonio di conoscenze e titoli trasparente e riconoscibile al fine di appartenere ad una vera e propria comunità europea di apprendimento e di lavoro.

In questo contesto, l'EQF assume un'importanza fondamentale come cornice di riferimento condivisa per il concreto esercizio del diritto dei cittadini europei a veder riconosciuti i propri percorsi formativi e le esperienze di vita e di lavoro in tutto il territorio comunitario.

La comunità istituzionale e scientifica anche a seguito della pesante crisi economica e occupazionale che ha investito l'Europa tutta negli ultimi 10 anni, è

sempre più convinta che non sia più sufficiente promuovere costantemente l'apprendimento lungo tutto il corso della vita, ma occorra necessariamente renderlo visibile, valorizzarlo, farlo entrare a far parte della cultura Europea attraverso un processo di comunicazione e di attribuzione di significato condiviso che favorisca i processi di crescita sociale e professionale assicurando agli individui e al sistema produttivo resilienza e flessibilità nei confronti degli eventi critici.

In questa prospettiva di reazione alla crisi, competenze pregiate e spendibili spesso sono invisibili ed è per questo che la stessa Commissione Europea invita in maniera pressante i paesi membri, ad allestire ed attivare sistemi in grado di far emergere e porre in valore le competenze che gli individui maturano nelle esperienze di lavoro, ma anche nel volontariato e nell'esercizio della cittadinanza attiva così come nella vita privata.

La strategia Europea di promozione attiva di questa prospettiva è proseguita a partire dal 2004 su più fronti.

Con il documento Common European Principles for the identification and Validation of Non – Formal and Informal Learning, i paesi UE condividono alcuni principi guida che tutti si impegnano a rispettare per sviluppare sistemi e pratiche di validazione dell'apprendimento.

Tali principi guida per la validazione sanciti nel 2004 sono:

la validazione deve essere attuata su base volontaria;

la privacy dell'individuo deve essere rispettata;

l'accesso alla validazione deve essere equo e garantito per tutti;

gli stakeholders devono partecipare alla definizione dei sistemi e dei dispositivi di validazione;

i dispositivi devono prevedere meccanismi di orientamento e di consulenza per gli individui;

i dispositivi devono rispondere a requisiti di qualità;

il processo, le procedure e i criteri utilizzati per la validazione devono essere chiari, trasparenti e garantiti da criteri di qualità;

i dispositivi di validazione devono legittimare e garantire gli interessi e la partecipazione di tutti gli stakeholders coinvolti;

il processo di validazione deve essere imparziale ed evitare i conflitti d'interesse;

coloro che gestiscono la valutazione devono avere specifiche competenze e preparazione professionale.

Per favorire la convergenza di approcci e metodologie, negli anni seguenti la Commissione e il CEDEFOP hanno elaborato l'European Inventory on Validation of Non – Formal and Informal Learning (CEDEFOP 2005) strumento che raccoglie, illustra e mette in condivisione i diversi sistemi, processi, dispositivi e approcci alla convalida, in uso nei diversi contesti europei. L'Inventory ha anche permesso di evidenziare in che modo i principi comuni sono stati applicati e recepiti nei diversi contesti europei e come i diversi contesti nazionali si sono orientati e attivati rispetto al concetto di validazione degli apprendimenti non formali e informali.

Secondo l'ultimo aggiornamento dell'Inventory, gli Stati membri secondo il livello di implementazione e sviluppo di strategie nazionali finalizzate alla validazione degli apprendimenti non formali e informali possono essere suddivisi in due gruppi: 16 paesi hanno elaborato una strategia formalizzata in materia di validazione delle competenze derivanti da esperienza, mentre 13 sono ancora in fase di elaborazione o di sperimentazione di tale strategia. Più specificatamente alcuni paesi come Danimarca, Svizzera, Svezia, Polonia, Norvegia e Olanda stanno applicando dispositivi di validazione in stretta connessione con il mercato del lavoro per fronteggiare la crisi economica e la disoccupazione, altri come Slovenia, Romania, Portogallo, Lituania, Irlanda, Belgio, Bulgaria si sono concentrati sui sistemi di validazione degli apprendimenti per la popolazione adulta, altri ancora come Francia, Regno Unito, Finlandia, hanno legato il sistema di validazione degli apprendimenti di esperienza a dispositivi strutturati per il riconoscimento delle competenze in funzione dell'acquisizione di una qualifica professionale. Ci sono poi Stati membri come Germania, Spagna e Belgio in cui la struttura federalista dei sistemi di Governo ha reso molto eterogeneo e differenziato l'approccio alla validazione, con effetti diversificati sull'implementazione dei dispositivi. Lo studio ha anche evidenziato come l'applicazione dei diversi dispositivi di validazione degli apprendimenti non formali e informali sia legata non solo ad aspetti tecnico metodologici ma soprattutto a scelte politico strategiche relative allo sviluppo socioculturale di un paese e ai suoi orientamenti in materia di educazione, istruzione e formazione professionale, lavoro.

Lo scambio di informazioni realizzato tramite l'Inventory, ha portato il CEDEFOP nel 2009, alla redazione delle European Guidelines for Validating Non Formal and Informal Learning. Tali linee guida forniscono un riferimento ed una lista di punti per lo sviluppo di metodi e sistemi di validazione degli apprendimenti non formali e informali nei diversi Stati membri. Le linee guida non hanno carattere di obbligatorietà ma possono essere utilizzate dai singoli paesi sulla base delle diverse e specifiche necessità. Esse ribadiscono e sottolineano anche l'importanza del collegamento tra il concetto e le esperienze di validazione degli apprendimenti non formali e informali con altri dispositivi e strumenti europei per la trasparenza del sistema di istruzione e formazione.

Contestualmente alle linee guida redatte dal CEDEFOP nel 2009 anche il Rapporto *Recognising Non Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices* dell'OCSE fornisce ulteriori approcci strategici e metodologici al tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali.

Nello specifico, secondo il Rapporto, i temi chiave su cui deve basarsi un processo di validazione sono: la visibilità, vale a dire la possibilità di rendere visibili e trasparenti apprendimenti ovunque e comunque realizzati, e la documentazione, ovvero la necessità di documentare tali apprendimenti con prove tangibili (titoli, qualifiche formali, attestazioni, testimonianze, ...). Nel Rapporto si specificano i principali elementi di contesto caratterizzanti il processo di validazione degli apprendimenti non formali e informali sia a livello Europeo che Internazionale:

la validazione dell'apprendimento non formale ed informale fornisce ai risultati dell'apprendimento grande visibilità e quindi un valore aggiunto all'interno del mercato del lavoro e questo sia per quanto attiene all'incontro tra domanda e offerta, sia per quanto attiene alla mobilità professionale dei lavoratori all'interno delle imprese;

la validazione deve prevedere specifiche fasi di processo per poter avere un valore formale: identificazione e documentazione, autovalutazione e assesment, validazione dell'apprendimento attraverso il confronto dell'apprendimento con parametri standard e referenziali formalizzati, e, infine, certificazione. Solo attraverso questi passaggi definiti, la validazione può avere un valore formale;

la validazione degli apprendimenti non formali e informali garantisce specifici benefits: benefici di ordine economico (relativi alla riduzione dei costi relativi alla formazione formale perché riduce i costi necessari per acquisire una qualifica, inoltre si riducono i tempi di accesso al mercato del lavoro da parte di persone realmente qualificate); benefici di ordine educativo (sviluppo di autostima e consapevolezza delle proprie competenze e di un approccio lifelong learning), benefici di ordine sociale (la validazione aumenta le opportunità di accesso equo e trasparente ai diritti civili, all'istruzione e al mercato del lavoro per le persone più svantaggiate, i giovani disoccupati e i lavoratori anziani che non hanno avuto opportunità di istruzione e formazione adeguate), benefici di ordine psicologico (aumento dell'autostima e della motivazione individuale);

la validazione degli apprendimenti non formali e informali risulta ancora non abbastanza diffusa e sviluppata a causa sia della problematicità legata alla promozione e diffusione dei dispositivi, sia dei costi che prevede, non sempre facilmente giustificabili: la sfida dei decisori politici secondo il Rapporto OCSE sta proprio nel trovare il giusto equilibrio tra benefici e costi e soprattutto nel valorizzare i vantaggi che tale dispositivo è in grado di generare per gli individui, per il mercato del lavoro, per la crescita nel suo complesso.

In questo contesto il 20 dicembre del 2012 è stata pubblicata la Raccomandazione del Consiglio Europeo sulla validazione dell'apprendimento non formale e informale, che sollecita gli Stati membri a impegnarsi per:

istituire entro il 2018 sistemi nazionali per la validazione dell'apprendimento non formale e informale, offrendo ai cittadini la possibilità di validare conoscenze, capacità e competenze acquisite indipendentemente dal contesto di apprendimento al fine anche di facilitare il conseguimento di una qualificazione completa o parziale;

prevedere nei sistemi nazionali di validazione dell'apprendimento non formale ed informale i quattro elementi su cui si basa la validazione (individuazione, documentazione, valutazione in base a criteri standard concordati, certificazione dei risultati di apprendimento);

garantire che l'informazione sulle opportunità di validazione sia accessibile a tutti (in particolare ai gruppi svantaggiati) e che la validazione sia economicamente accessibile e sostenibile, che siano stabiliti meccanismi per la garanzia di qualità per la valutazione (metodologie e strumenti, valutatori qualificati);

promuovere l'uso degli strumenti europei comuni per la trasparenza quali Europass, Youthpass, e creare sinergie tra la valutazione ed i sistemi di riconoscimento dei crediti utilizzati nell'ambito dell'educazione formale e dei sistemi formativi, quali ECTS e ECVET;

coinvolgere nello sviluppo dei meccanismi di validazione le parti sociali e le altre parti, tutti gli organismi potenzialmente interessati (organizzazione dei datori di lavoro, sindacati, camere di commercio, industria e artigianato, enti nazionali coinvolti nel riconoscimento delle qualifiche professionali, servizi per l'impiego, organizzazioni giovanili, operatori socioeducativi, istituti d'istruzione e formazione, e organizzazioni della società civile);

incentivare i datori di lavoro, le organizzazioni giovanili e della società civile a promuovere e facilitare l'identificazione e la documentazione dei risultati di apprendimento acquisiti nel lavoro o nel volontariato;

incentivare gli istituti di istruzione e formazione a facilitare l'accesso all'istruzione e alla formazione formali e accordare esenzioni in base ai risultati di apprendimento acquisiti in contesti non formali e informali.

L'Advisory Group dell'European Qualification Framework, tavolo tecnico di coordinamento per l'implementazione dell'EQF è designato all'accompagnamento e monitoraggio delle azioni proposte dai singoli Stati membri; particolare rilevanza riveste l'investimento in termini di osservazione di tutte le attività svolte e la verifica puntuale dell'impatto e dei benefici dei sistemi di validazione. Già nella Raccomandazione è stato incluso un documento relativo alla valutazione

dell'impatto dei sistemi nazionali di validazione a livello europeo in termini di costi benefici.

3. Quadro teorico e epistemologico sull'apprendimento esperienziale

Il tema del riconoscimento (individuazione), validazione (valutazione/convalida) e certificazione (attribuzione di valore legale con rilascio di un titolo) degli apprendimenti acquisiti e delle competenze maturate nei contesti non formali e informali di lavoro (professionali) e di vita (personali), e, più in generale, esperienziali, si colloca all'interno del quadro teorico e metodologico del Lifelong learning.

Adottare la prospettiva dell'apprendimento lungo tutto il corso della vita, implica affermare, che l'apprendimento, rappresentando un processo potenzialmente permanente, caratterizza tutte le fasi (Lifelong) della vita umana e risulta necessario in molteplici contesti (Lifewide) della stessa.

Implica altresì riconoscere, in considerazione del carattere pervasivo della conoscenza nella società contemporanea (Learning Society), che un alto profilo culturale di carattere critico e riflessivo, relativo a capacità, conoscenze e competenze ovunque acquisite, risulta fondamentale per consentire la partecipazione di tutti gli individui alla vita sociale e ai processi di sviluppo culturale ed economico.

La prospettiva dell'apprendimento a tutte le età focalizza inoltre l'attenzione delle scienze umane verso una parte sempre più rilevante della vita umana che è l'adulthood stimolando una lettura delle diverse dimensioni che contribuiscono a costruire l'esperienza adulta e che la ridefiniscono rispetto ad epoche passate, introducendo così una rivoluzione nel concetto stesso di educazione degli adulti. Esso non può più essere considerato come l'insieme delle attività o delle pratiche aggiuntive (educazione continua) rispetto a quelle sviluppate nelle fasi specializzate nello sviluppo e nell'apprendimento, ma piuttosto come la creazione delle condizioni per l'ottimizzazione e la crescita di competenze vecchie e nuove, come un percorso attraverso cui realizzare il proprio unico e esclusivo vissuto, la propria identità, anche attraverso un continuo rimettersi in gioco, per conquistarsi un nuovo inizio.

Quindi la prospettiva del Lifelong learning offre una lettura nuova e diversa di un tema cruciale per la qualità dei processi di sviluppo di tipo personale, culturale, sociale e economico, quale quello dell'accesso e della permanenza nei sistemi formali d'istruzione e formazione.

Il Lifelong Learning viene così a definire, come sostiene Alberici, un orizzonte di senso, una politica, una teoria, un metodo (Alberici, 2008). Il paradigma culturale a cui ci si riferisce è quello che intende l'apprendimento e la formazione quali mezzi e fini del cambiamento per elevare i livelli di civiltà e democrazia

(Dewey, 1949), e quali leve generative per l'espansione delle potenzialità e delle libertà individuali e per la qualità dello sviluppo dei sistemi sociali (Bauman, 2006; Delors, 1997; Sen, 2001)

Il diritto all'apprendimento per tutto il corso della vita poggia su opportune politiche e strategie organizzative, ma anche sulla ricerca e definizione di adeguate teorie e metodologie scientifiche volte a promuovere la domanda di apprendimento e quindi ad ampliare la partecipazione alle attività educative e formative.

Eliminare le barriere d'accesso, facilitare il rientro in formazione e innalzare i livelli complessivi d'istruzione degli esseri umani, costituiscono argomenti che aprono problematiche pedagogiche come quelle di equità e uguaglianza sociale sul piano del diritto all'apprendimento.

A questo fine, almeno dal punto di vista formale, viene riconosciuto il valore strategico dell'integrazione tra i sistemi d'istruzione, formazione e lavoro per sostanziare il diritto di ciascun individuo ad apprendere durante il corso della vita.

Si fa riferimento al movimento di riforma dei cicli secondari superiori e ai principi comuni europei per la validazione degli apprendimenti non formali e informali che si collocano all'interno di una cornice normativa internazionale frutto di un processo politico in divenire.

Il nuovo scenario economico e sociale enfatizza gli apprendimenti individuali e le forme e le sedi dove questi avvengono. Da qui, un'attenzione crescente del mondo dell'educazione e del lavoro ai luoghi non formali e informali d'apprendimento. Nel dibattito nazionale ed internazionale cresce sempre più l'attenzione alle competenze acquisite non solo nei canali formali d'educazione ma anche nelle imprese o nei luoghi di lavoro in generale, nel volontariato e comunque nelle esperienze di vita.

Il tema della validazione dell'apprendimento esperienziale acquisisce una vocazione "prismatica" relativa principalmente alla condizione dell'essere adulti nella società della conoscenza (Alberici, 2002), vengono cioè a delinearsi funzioni legate al fenomeno delle transizioni biografico – identitarie e professionali (Lichtner, 2008), che esprimono progetti e bisogni di autorealizzazione, di valorizzazione di talenti invisibili, di crescita personale, di avanzamento professionale, di ricollocazione professionale. Emergono di conseguenza una pluralità di soggetti potenzialmente interessati e coinvolti nelle pratiche relative al riconoscimento, validazione e certificazione:

- Individui di diversa estrazione e provenienza, interessati alla mobilità sociale, professionale e geografica (migranti, donne disoccupati e occupati);

- Governi, per quanto attiene alle politiche sociali, economiche e formative;
- Istituzioni educative e formative, chiamate a rispondere alla domanda di apprendimento permanente espressa da pubblici multipli;
- Organizzazioni produttive e sociali, interessate alla valorizzazione delle risorse umane e allo sviluppo di apprendimento organizzativo.

Dal punto di vista degli individui coinvolti, il riconoscimento, convalida e certificazione degli apprendimenti esperienziali agisce su una dimensione olistica di benessere e di potenziamento generale dei soggetti nella misura in cui contribuisce ad aumentare i livelli di autoefficacia, autostima e di conoscenza del proprio potenziale personale. Questo effetto si produce innanzitutto grazie alla realizzazione dell'obiettivo di veder riconosciuto formalmente attraverso l'ottenimento di una qualifica il patrimonio di conoscenze acquisite nei contesti di vita e di lavoro, ma anche grazie al processo riflessivo che viene messo in atto dal dispositivo nel momento in cui l'individuo assume la consapevolezza di disporre di capacità e di abilità tacitamente possedute e quindi portatrici di nuove possibilità (Evans, 2007).

Dal punto di vista dei Governi, si aprono questioni di carattere economico e sociale. Sotto il profilo economico, la globalizzazione dei processi produttivi rende sempre più complesso governare i cambiamenti del mercato del lavoro relativamente al tema del rispetto dei diritti e della promozione dell'innovazione. Il sostegno a politiche di sviluppo di sistemi per il riconoscimento, la validazione e la certificazione degli apprendimenti e delle competenze esperienziali può contribuire alla scoperta di talenti non dichiarati, il sostegno allo sviluppo delle risorse umane, il miglioramento complessivo in termini di conoscenze e competenze della forza lavoro funzionale anche allo sviluppo economico. Sotto il profilo sociale la valorizzazione delle competenze è correlata all'aumento del profilo culturale della popolazione, all'acquisizione di livelli superiori di coscienza critica, all'avanzamento del processo democratico di un paese, all'estensione del grado di partecipazione civica degli individui, alla cittadinanza attiva.

Dal punto di vista del Sistema Educativo e Formativo, l'apprendimento permanente costituisce un inedito e complementare compito istituzionale che si affianca e si integra con le missioni tradizionalmente riconosciute, implicando il riconoscimento di una nuova domanda di formazione espressa in particolar modo dagli adulti (Alberici, Catarsi, Colapietro, Lo Iodice, 2007; Di Rienzo, 2009). L'attivazione di dispositivi relativi alla validazione stimola così processi di innovazione e qualificazione dell'offerta formativa, di individualizzazione degli apprendimenti (Di Rienzo, 2009), con implicazione sulla definizione di moduli didattici (Domenici, 1998) per la riduzione della rigidità dei curricula (Kamp, 2007). Inoltre, un approccio fondato sulle competenze (Zaggia, 2008), orienta i sistemi, in

base alle direttive data dall'UE, verso la definizione di standard, come i Quadri Nazionali delle qualifiche e l'adozione di criteri di descrizione dei risultati di apprendimento (CEDEFOP, 2009).

Dal punto di vista delle organizzazioni produttive e sociali, il tema della convalida e l'utilizzo dei dispositivi associati permette una più profonda conoscenza della forza lavoro, delle competenze e dei talenti non sempre desumibili dalle qualifiche formali. Programmi di sviluppo della carriera e della formazione continua dei lavoratori se impostati sulla base di metodologie e procedure che si richiamano al riconoscimento dell'apprendimento esperienziale, anche nel senso di valorizzazione delle comunità di pratica, sono più efficaci (Alessandrini, 2007).

Il quadro relativo alla diffusione dei dispositivi di riconoscimento, convalida e certificazione degli apprendimenti e competenze esperienziali, a livello internazionale ed in particolare in ambito europeo, presenta elementi di eterogeneità e quindi lineamenti non ben definiti. Sono evidenti, come sostiene Perulli, discrepanze in termini di previsioni legislative, politiche, apertura dei sistemi formativi e organizzativi, dispositivi metodologici, prassi (Perulli, 2007).

Questo accade perché l'Ue nell'indicare le direttive nazionali di ciascun Paese membro, lascia autonomia ai quadri di riferimento legislativi riguardo alle politiche emergenti per il Lifelong Learning, limitandosi a esortare il perseguimento di strategie condivise passibili di essere assunte a modello, dal punto di vista normativo, come metodologico, e evidenziare delle precondizioni necessarie all'applicazione del principio del riconoscimento e convalida dell'apprendimento non formale e informale a livello comunitario e nei singoli paesi. Tali precondizioni sono:

- La nozione di percorso nell'acquisizione degli apprendimenti e la necessità di rintracciare tali percorsi realizzati nei diversi contesti professionali attraverso vari dispositivi: il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali, il CV europeo e le altre componenti di Europass.
- La ricerca di articolazioni tra i diversi contesti di sviluppo degli apprendimenti, attraverso la definizione di strumenti ponte tra un sistema e l'altro.
- La nozione di Learning outcomes come centrale nella definizione dei curricula formativi, come precondizione per il riconoscimento di apprendimenti non formali e informali in contesti formali.
- La garanzia della qualità, legata al principio della tutela dei diritti dell'individuo e ai principi di trasparenza ed affidabilità dei titoli, anche quelli acquisiti attraverso il processo di riconoscimento e convalida

(M.Feutrie, "Validation des aquis et Europe", in L. Ben Moussi – Le Gall, Validation des Aquis de l'Experience a l'Université, Paris, L'Armattan, 2008, pp 207 – 208)

Conoscere ed approfondire ciò che in campo Europeo si è già da tempo consolidato, tanto da poter parlare di "esperienze" significative, dal lato delle metodologie e delle normative riferite al riconoscimento alla convalida e alla certificazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali, può rappresentare una fase politica di una possibilità di trasferibilità di strategie condivise. I criteri oggettivi che sostengono il riconoscimento, la convalida e la certificazione di tali apprendimenti e che consentono agli adulti di richiederli al sistema formale, costituiscono un patrimonio d'investimenti che potrebbe rendere l'Europa più competitiva e dinamica. Puntare quindi sugli apprendimenti esperienziali di vita e di lavoro, rappresenta una sfida tra le istituzioni formative e il mercato del lavoro.

Considerato che la ricerca costituisce l'elemento principe dell'innovazione, l'acquisizione e l'ampliamento della conoscenza rispetto ai quadri teorici e metodologici, alle sperimentazioni, alle buone pratiche e ai sistemi politici e istituzionali, risulta un passaggio indispensabile per promuovere il cambiamento e l'avanzamento culturale. Per questo motivo vengono di seguito presentate quelle esperienze significative che, sia nel campo della riflessione che in quello della realizzazione di pratiche relative al riconoscimento alla validazione e alla certificazione degli apprendimenti non formali e informali, sono considerate a livello europeo più significative: l'esperienza francese, quella britannica e quella spagnola. Viene altresì effettuata una ricognizione sullo stato delle cose a livello italiano. Infine, viene presentato uno studio di caso su una "buona pratica", un modello innovativo realizzato in Spagna presso il dipartimento di pedagogia dell'Università di Valladolid denominato "Observal", Osservatorio sulla validazione degli apprendimenti non formali e informali in Spagna", che ho effettuato attraverso un'analisi documentale e sito grafica e il metodo dell'intervista e dell'osservazione partecipata, recandomi di persona nella realtà dove viene effettuata.

Prima di entrare nel vivo dell'argomento trattato, non possiamo prescindere dall'effettuare un'analisi epistemologica delle teorie che sostengono e legittimano scientificamente il concetto di apprendimento esperienziale.

Epistemologia dell'apprendimento esperienziale

L'ambito di studi relativo al riconoscimento e alla validazione degli apprendimenti non formali e informali (apprendimenti esperienziali), assume come orizzonte teorico a sostegno della propria riflessione, due assunti che ne costituiscono le premesse epistemologiche.

Il primo assunto, e referente culturale di base, è la questione relativa al rapporto tra pensiero teoretico e pensiero pratico su cui si è sviluppato il discorso nel corso dei secoli, a partire da Aristotele che ha posto il problema nei termini di separazione e distinzione gerarchica.

Su questo campo in epoca più recente il punto di svolta concettuale è rappresentato dalla teoria dell'esperienza e dell'indagine di Dewey, che contribuirà alla nascita e allo sviluppo delle ricerche successive, in particolare della scuola riflessiva (Argyris, Schön, 1998; Bruner, 1990) e situazionale – culturale (Lave, Wenger, 2006).

Dewey pone le premesse per riformare il rapporto tra teoria e pratica, tra mente e corpo sostenendo che il pensiero è incorporato nell'esperienza. In questo senso, la ricerca e la conoscenza accademica, così come la pratica organizzativa, sono delle forme d'indagine in cui è fondamentale il rapporto circolare e complementare tra teoria e pratica, tra ragionamento ed azione. Ed è proprio il processo d'indagine, svolto secondo determinate modalità, definite riflessive, che comporta come risultato l'apprendimento. Quindi la conoscenza non può essere scissa dell'esperienza e dalle situazioni(contesti) in cui si realizza l'azione.

Il secondo assunto è la prospettiva costruttivista (Telfener, Casadio, 2003). L'interpretazione radicale del costruttivismo, sostiene che la realtà di per sé non esiste ma viene inventata (costruita). Nell'ottica del costruttivismo, significati, concetti e conoscenza chiamano in causa la responsabilità del soggetto che assume centralità nel processo di costruzione di significato, il quale prende forma in situazione. Dal punto di vista costruttivista, la conoscenza non è determinata in modo assoluto né è un rispecchiamento oggettivo della realtà esterna e indipendente dal soggetto. Il soggetto gioca un ruolo attivo, costruisce il proprio mondo che è il risultato di operazioni volte a "fare" significato, che si svolgono in un contesto relazionale situato. La logica di azione si avvicina alla forma della ricerca azione perché si tratta di indagini che vengono svolte nella (nel corso dell'esperienza) e sulla (retrospettivamente rispetto alle esperienze passate) situazione d'esperienza.

Nell'organizzazione cognitiva dell'esperienza subentra un processo di scambio, di negoziazione di condivisione sociale dei significati.

In questo quadro di riferimento, i concetti di continuità dell'esperienza e di potenzialità apprenditiva lungo il corso della vita acquistano una specifica visibilità.

Come sostiene Alberici, si tratta di una prospettiva che mette al centro i soggetti nella loro dimensione individuale di vita, di lavoro, caratterizzati da uno sviluppo dotato di dinamismo e di plasticità che dura tutta la vita e che rende scientificamente sostenibile la possibilità, la necessità e il desiderio di apprendere in tutte le età (Alberici, 2002).

Tale orientamento colloca la formazione (e l'apprendimento) nell'ambito delle dinamiche di sviluppo e cambiamento, crescita e trasformazione dei soggetti, donne e uomini della società contemporanea, i cui processi collocati nella dimensione del corso della vita, sono caratterizzati da fasi di continuità, discontinuità e molteplici transizioni.

In un'ottica di costruttivismo sociale, la metodologia è quella qualitativa, di tipo riflessivo, biografico e narrativo.

L'adozione di metodologie biografiche consente di focalizzare l'attenzione sui processi costitutivi e generativi della conoscenza attraverso pratiche narrative di ricostruzione dell'esperienza.

Diventa così centrale il concetto di apprendimento esperienziale oggetto di numerosi studi, in particolare dell'area che si riferisce all'"Experiential Learning", indagata principalmente da Peter Jarvis (1987; 1992) e David Kolb (1984): l'apprendimento è inteso come processo di cambiamento attraverso cui assegnare significati alle esperienze vissute nei diversi contesti di vita e sociali.

L'apprendimento esperienziale è un apprendimento non certificato che fa riferimento a conoscenze e competenze acquisite attraverso esperienze di vita e di lavoro che non sono formalmente attestate dai sistemi educativo – formativi di accreditamento (Evans, 2000).

In un senso diverso ma complementare, gli studi sull'apprendimento riflessivo (Schön, 1993; 2006) e situato (Lave, Wenger, 2006) contribuiscono alla costruzione di prospettive di riferimento che arricchiscono il quadro di riferimento.

Il concetto di pratica è sempre collegato alla dimensione sociale dell'agire nelle organizzazioni, poiché i processi operativi e quindi anche formativi sono sempre situati e socialmente determinati nei contesti.

La dimensione della riflessività, integrandosi con quella della pratica consente all'agire di divenire consapevole e significativo. Ciò può consentire di trasformare le acquisizioni dell'esperienza e dei modelli dell'azione stessa quando i contesti e i processi individuali in situazioni dinamiche lo richiedono.

Come sostiene Tomassini, è in termini di riflessione che si realizza la continua osservazione, auto osservazione e interrogazione dei soggetti sul senso delle proprie pratiche, sulla loro destinazione, sulla possibilità che da esse sorgano effetti inattesi (Tomassini, 2008).

L'esperienza è quindi costitutiva del processo di costruzione di significato e della creazione di conoscenza. Perché ciò avvenga è necessario un esperimento sul campo, un dialogo, una conversazione riflessiva (Schön, 1993) che permetta una sorta di integrazione cognitiva ed emotiva con l'ambiente.

In questo quadro si innesta il concetto di competenza.

Se, come hanno evidenziato Alberici e Serreri, focalizziamo l'attenzione sugli studi che hanno operato un capovolgimento e un radicale cambiamento sul rapporto tra teoria e pratica (Alberici, Serreri, 2009), la competenza non può essere ridotta ad un sapere tecnico ma va riferita al processo soggettivo e intersoggettivo di costruzione dei significati in situazione. È dunque un concetto intrinseco al processo di elaborazione di conoscenza e pensiero riflessivo, e di uso della stessa conoscenza. La competenza rimanda quindi ad una capacità strategica di agire sui processi di apprendimento e di organizzare modelli d'azione (Alberici, 2008). La competenza quindi è da intendere come una qualità emergente del processo di generazione, costruzione e condivisione dei significati all'interno di contesti caratterizzati da problemi complessi che richiedono l'uso consapevole di strumenti e artefatti culturali.

Schön, a sua volta, si pone in maniera critica nei confronti del valore di verità scientifica, tradizionalmente riconosciuto al concetto di sapere prodotto (sapere accademico), sollevando la questione epistemologica sulla natura della teoria su cui poggia il concetto di conoscenza.

In "The reflective turn" del 1991, Schön osserva, seguendo Popper, che i tradizionali criteri di validità di un enunciato o di una teoria che sono: la corrispondenza con i fatti e la coerenza interna, possono in qualche modo essere soggetti a un circolo vizioso, in quanto l'accordo con i fatti dipende da quali fatti si decide di osservare tralasciandone altri e la coerenza dipende dai propri schemi di riferimento, dal quadro teorico all'interno del quale ci si muove. La conclusione per Schön è che non esiste una sola descrizione valida dei fenomeni ma che bisogna accettare una pluralità di descrizioni.

La seconda critica di Schön è relativa al principio della razionalità tecnica, secondo cui da enunciati di carattere generale si deducono conseguenze più particolari (principio di causa /effetto), e poi tale sapere viene applicato nelle realtà professionali permettendo di risolvere i problemi posti dalla pratica. Questo non avviene, per la complessità della pratica, che pone problemi non prevedibili e richiede logiche diverse capacità interpretativa, di saper affrontare l'incertezza, di

capire ciò che è preferibile, di operare scelte. Il Sapere tecnico secondo Schön non prepara a questo: capacità e saperi adeguati a questi compiti si costruiscono, quando ci si riesce, attraverso la pratica, cioè nel corso dell'attività professionale. L'impotenza pratica del sapere accademico evidenziata da Schön mette in questione la natura stessa della teoria, visto che il terzo criterio di validità degli enunciati scientifici è secondo lui il "pragmatismo", cioè la risposta alla domanda: Does it work? (Funziona?). Schön in questa sua analisi si ricollega al pragmatismo di Dewey. Lo scopo del pensiero (e quindi della teoria), secondo Dewey, non è rispecchiare (mirror) in modo esatto un mondo esterno, fornirci cioè una replica di ciò che già esiste, il pensiero è uno strumento per ottenere risultati, il suo scopo è guidare l'azione permettendo una visione più ampia delle condizioni e delle conseguenze dell'azione. L'azione guidata dal pensiero (teoria) ottiene risultati pratici ma ha soprattutto le caratteristiche di un'azione ragionevole, corrisponde ad un habitus, un modo di agire che tiene conto dei problemi di carattere generale e quindi fa scaturire nuovi problemi teorici da affrontare. Quando Schön si propone di affrontare "l'epistemologia della pratica", di fatto mostra proprio la ragionevolezza della pratica, che grazie alla riflessività si intellettualizza: è un sapere in azione, una teoria in pratica.

Capitolo secondo

Il Riconoscimento e la Validazione degli Apprendimenti Esperienziali in 3 Paesi Europei

1. Il Sistema Francese

1.1 Introduzione

Il riconoscimento, la convalida e la certificazione degli apprendimenti pregressi e delle competenze in Francia hanno sollevato numerose questioni alla società civile, al mondo universitario e al mondo del lavoro.

Per gli studenti adulti costituisce potenzialmente un potente fattore di sviluppo e valorizzazione personale e professionale, la possibilità di essere riconosciuti sul piano sociale e professionale disponendo di una prova legittima e certificata del livello di competenza acquisita. Assume inoltre un significato specifico, quello di veder riconosciute le proprie conoscenze, anche quelle acquisite per via esperienziale, dall'università cioè dall'istituzione che per definizione è depositaria del sapere.

Per l'università francese si tratta di raccordarsi ai sistemi d'istruzione superiore europei e agli obiettivi di valorizzazione nei curricula non solo delle competenze di base ma anche delle competenze culturali e professionali finalizzate a favorire l'occupabilità, l'integrazione sociale e lavorativa dei laureati. Inoltre, l'università francese si è messa in condizione di sviluppare un sistema di formazione permanente e continua acquisendo così un nuovo ruolo che si aggiunge a quelli tradizionali della didattica e della ricerca, quello della certificazione di apprendimenti acquisiti in contesti esterni all'accademia, in primo luogo sul posto di lavoro. In questo senso l'università francese si è assunta il rischio relativo alla credibilità e alla legittimità sociale dei titoli che rilascia. Infatti, accogliere adulti in percorsi formativi flessibili e snelliti a partire dal riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi "equivale" a riconoscere che gli apprendimenti acquisiti in sede informale e non formale sono "equivalenti", ai saperi disciplinari sviluppati in sede accademica. Per sopperire a questo rischio l'Università francese si è dotata di strumenti di regolazione, di messa in trasparenza e di garanzia dei titoli che vengono rilasciati attraverso questa via: oltre alla formazione accademica e a quella professionale si aggiunge la formazione esperienziale.

Per il mondo del lavoro, per le imprese, la questione che i lavoratori possano veder riconosciuti e legittimati attraverso un titolo accademico gli apprendimenti pregressi, ha degli effetti non solo sulla definizione dei titoli dei lavoratori tradizionalmente determinati dai percorsi di formazione iniziale, ma anche sulle traiettorie di carriera e sulle retribuzioni. Il vantaggio principale per le aziende consiste nella valorizzazione del capitale umano in un'ottica di competitività e di gestione del cambiamento, ma anche, attraverso la progettazione di azioni di

formazione continua e permanente condivise con l'università, di gestione delle competenze e di risparmio sui costi interni di formazione continua.

Attualmente, i dispositivi di riconoscimento e convalida degli apprendimenti utilizzabili per l'istruzione superiore sono due:

il decreto 906 del 23 agosto 1985 dal titolo " Condizioni di convalida degli studi, esperienze professionali o apprendimenti personali in vista dell'accesso ai differenti livelli dell'istruzione superiore" che dispone e regola la VAPP "*Validation des acquis professionnels et personnels*";

il decreto 590 del 24 aprile 2002 relativo alla convalida dell'esperienza da parte dell'istruzione superiore che dispone e regola la VAE, "*Validation des Acquis de l'Experience*", che abroga il precedente decreto del 1993 riguardante la VAP "*Validation des Acquis Professionnels*".

1.2 La Validation des Acquis Personnels e Professionnels – VAPP: il decreto del 1985

Il decreto del 1985 viene elaborato in applicazione della Legge di indirizzo (Loi d'orientation) del gennaio 1984, che assegna all'università uno statuto di autonomia attribuendole espressamente una terza funzione oltre le due tradizionali della didattica e della ricerca, quella della formazione continua.

Il decreto del 1985 garantisce di accedere a tutti i livelli dell'istruzione superiore a coloro che non possiedono il titolo necessario.

Il candidato non in possesso del "baccalaureat" deve aver interrotto gli studi di formazione iniziale da almeno due anni e deve aver almeno 20 anni di età al momento della data prevista per la ripresa degli studi.

Sono oggetto di convalida:

qualsiasi formazione seguita dal candidato presso un organismo pubblico o privato, senza riguardo alle modalità, alla durata e alle procedure di valutazione eseguite;

l'esperienza professionale acquisita nel corso dell'attività lavorativa, stipendiata o non, le esperienze di stage;

le conoscenze e le attitudini acquisite in contesti informali.

Il decreto dà la facoltà di accedere ad una formazione di livello universitario, dopo la convalida da parte del preside dell'università, a seguito del parere favorevole della commissione pedagogica sul dossier presentato dal candidato.

Questo decreto rappresenta una volontà istituzionale di promuovere l'accesso all'istruzione superiore, e in particolare, è rivolto ad un pubblico adulto che avendo interrotto il percorso di formazione iniziale, è privo di diploma. Inoltre,

esprime la necessità di armonizzare a livello nazionale le procedure di accesso alla formazione iniziale che prima del 1985 erano delegate alle singole facoltà. Vengono quindi abrogate una serie di disposizioni che dal 1966 regolavano l'attribuzione di equivalenze tra esperienza professionale, di studio e apprendimento personale e le conoscenze universitarie disciplinari, riportando la questione a livello di Ateneo.

1.3 La Validation des Acquis Professionnels - VAP: il decreto del 1993

Il decreto n. 538 del 27 marzo 1993, in applicazione della legge del 1992 sull'istruzione superiore, introduce delle innovazioni importanti verso la convalida dell'apprendimento esperienziale.

Esso prevede la possibilità di riconoscere dispense di una parte delle prove di esame a coloro che possono documentare almeno cinque anni di attività professionale pertinente con il corso di studi universitari che intendono seguire. Sono valutati prevalentemente gli apprendimenti professionali.

Nel decreto, è prevista per la prima volta una figura nuova, il Jury, che opera in sede di valutazione.

Questo organismo, con il compito di deliberare riguardo alla domanda di valutazione, è nominato dal responsabile del corso di studi, ed è composto da professori universitari e da professionisti (i professionisti con solo potere consultivo). La decisione del *jury di convalida* così composto, viene trasmessa sotto forma di parere al *jury del corso di studi* che prende la decisione finale. Gli esami eventualmente riconosciuti sotto forma di dispensa sono validi dopo l'iscrizione all'università del candidato.

Questo decreto risponde ad una volontà politica di sviluppare la formazione professionale continua i cui obiettivi sono in questo momento superiori a quelli della formazione permanente. Ciò sia incentivando gli adulti a ritornare all'Università, sia sviluppando percorsi di studio maggiormente collegati con il mondo del lavoro.

Questo decreto rappresenta quindi una prima estensione del campo di valutazione dell'università dai saperi acquisiti all'interno dell'ambito accademico a competenze e conoscenze sviluppate nell'ambito del lavoro e della formazione professionale.

La legge di modernizzazione sociale dell'aprile 2002 introduce con il diritto alla convalida dell'apprendimento esperienziale, un diritto individuale alla formazione permanente, trasferibile e garantito a tutti.

Nel settembre del 2003, tutte le sigle sindacali fanno propria questa volontà del legislatore, firmando un accordo nazionale interprofessionale, introducendo nel precedente accordo del 1970 il Diritto Individuale alla formazione -DIF che ha come obiettivo:

sviluppare il livello di qualifica e occupabilità dei lavoratori;
favorire l'occupazione;
favorire la mobilità sociale.

1.4 La validation des acquis de l'expérience - VAE: il decreto del 2002

Il decreto del 2002 rende possibile l'attribuzione per intero di un titolo di accademico attraverso la convalida dell'esperienza, comprendendovi anche le attività di volontariato (e quindi non remunerata) e le attività di militanza nel sindacato o in una associazione, sempre che queste siano attinenti con il contenuto del corso di studi per cui se ne chiede la convalida. Inoltre, la durata dell'esperienza da convalidare viene ridotta da cinque a tre anni. Il decreto del 2002 abroga e sostituisce il precedente decreto del 1993.

Viene quindi introdotta una terza modalità di accesso alle qualifiche professionali o dell'istruzione, oltre ai percorsi della formazione iniziale e professionale e dell'apprendistato viene riconosciuto il percorso dell'esperienza.

I membri del jury di convalida vengono nominati dal responsabile del corso di studi a cui si riferisce la richiesta di convalida degli apprendimenti esperienziali. Il jury è composta per la maggioranza da docenti, ma anche da professionisti le cui competenze sono tali da riconoscere il valore e la natura degli apprendimenti, soprattutto di quelli professionali, mantenendo una rappresentanza paritaria tra uomini e donne. Il jury di convalida inoltre assume un ruolo decisionale, deliberando sull'attribuzione e sull'estensione della convalida. Attraverso la delibera il jury di convalida attribuisce al richiedente le conoscenze e le capacità che egli dichiara di possedere. Il candidato esercita questo suo diritto individuale alla convalida nell'ambito di un "congedo di convalida dell'esperienza" previsto dal decreto, pari a 24 ore o tre giorni lavorativi consecutivi. Gli organismi paritari, i fondi interprofessionali partecipano al finanziamento del procedimento di convalida e della retribuzione del candidato durante la sua assenza dal lavoro.

Con l'introduzione del dispositivo VAE il legislatore persegue l'obiettivo di riformare il sistema di certificazione al fine di renderlo più trasparente e più coerente.

La Legge di modernizzazione sociale del 2002 prevede la costituzione di una commissione nazionale delle certificazioni (CNCP) incaricata di definire un Repertorio nazionale delle certificazioni professionali (RNCP).

Il decreto del 2002 stabilisce che sono oggetto di valutazione accademica gli apprendimenti esperienziali del candidato senza tuttavia dare definizione di questi "Acquis de l'expérience"; mentre la legge di modernizzazione sociale del 2002 specifica che "vengono prese in considerazione per la convalida, l'insieme delle competenze professionali acquisite nell'esercizio di un'attività remunerata, non

remunerata, o di volontariato, in rapporto diretto con il contenuto del diploma d'istruzione o del titolo professionale”.

Le fasi del processo di Validation des acquis de l'expérience – VAE

Il percorso di convalida dell'apprendimento esperienziale secondo il disposto del decreto n. 590 del 24 aprile 2002 è responsabilità dell'organo certificatore e si articola in cinque fasi principali:

- l'informazione;
- l'accoglienza e consulenza attraverso il primo colloquio individuale, nel quale viene data una prima definizione del progetto formativo di convalida;
- la procedura di ammissibilità;
- l'accompagnamento all'elaborazione del dossier;
- il colloquio davanti al jury e la convalida totale o parziale.

L'informazione

La persona che voglia ricevere informazioni sulla procedura VAE può rivolgersi ai diversi organismi di informazione e orientamento. Inoltre, chiunque può informarsi presso i Point Relais Conseil (PRC) che sono una rete di organismi per l'informazione, accoglienza e consulenza sulla VAE, nata dopo il 2002. La funzione della PRC è quella di facilitare l'accesso alla Validation des acquis de l'expérience. In questi centri è possibile ricevere la consulenza di un “Conseiller” VAE.

L' accoglienza: il colloquio individuale per la scelta del percorso di convalida

È una fase molto importante e delicata perché viene individuato il percorso di convalida tra VAPP e VAE e il tipo di certificazione per cui presentare domanda.

La procedura di ammissibilità

L'adulto che desidera far convalidare gli apprendimenti della propria esperienza presenta una domanda di ammissibilità presso l'università che rilascia il titolo accademico che la persona ha scelto. Tale domanda è corredata da un dossier di candidatura in cui il candidato deve dimostrare:

- di possedere almeno tre anni di attività remunerata o non remunerata o di volontariato;
- che tale esperienza è in rapporto diretto in termini di conoscenza e capacità, con i contenuti del curriculum accademico per cui si chiede la convalida.

La decisione di ammissibilità presa dal responsabile del corso di laurea dell'università, ha il solo effetto di autorizzare il candidato a proseguire la

procedura di convalida, non comporta nessuna previsione sul successo né sull'estensione della convalida, che può essere presa solo dal jury di convalida, è esaminata nel tempo massimo di due mesi, e viene comunicata al candidato che dopo l'iscrizione all'università può presentare una domanda di convalida corredata del dossier di VAE.

L'accompagnamento all'elaborazione del dossier di validazione

La preparazione del dossier necessita di accompagnamento da parte dell'Università che consiste in incontri individuali, riunioni collettive, laboratori pedagogici, e altro. La durata dell'accompagnamento non è fissata dal decreto ma in media è di 24 ore durante il quale il candidato beneficia di un periodo di congedo specificatamente dedicato che viene remunerato dagli organismi paritetici che sostengono anche il costo del processo di validazione.

Il dossier elaborato dal candidato rappresenta il punto di partenza per la valutazione del Jury in merito alle conoscenze e capacità che il candidato dichiara di aver acquisito. Il dossier deve esplicitare in riferimento al titolo accademico richiesto, le conoscenze, le competenze e le attitudini che egli ha acquisito attraverso l'esperienza. Esso comprende i documenti che dimostrano tale esperienza, la durata delle differenti attività nelle quali il candidato l'ha acquisita, le attestazioni che corrispondono alle formazioni seguite e ai titoli ottenuti precedentemente. Il dossier si basa su un principio dichiarativo, vale a dire che il candidato "dichiara" quali sono le capacità e conoscenze che vuole vedere convalidate in relazione al titolo richiesto.

Il dossier si compone di almeno tre parti (livret):

- la prima parte o dossier di ammissibilità, riguarda la domanda: il candidato espone le motivazioni di adesione alla richiesta di procedura VAE, descrive il proprio percorso di formazione, quello professionale o le attività di volontariato in relazione al titolo richiesto, accompagnate dalle prove documentali che dimostrano la veridicità delle proprie affermazioni (attestazioni del datore di lavoro o del responsabile dell'attività di volontariato, buste paga, mansionari). Il Conseiller in questa fase deve verificare che la domanda corrisponda al requisito dei tre anni di anzianità nell'attività o nel volontariato;
- la seconda parte o livret 2, riguarda l'esperienza di cui si richiede la convalida. Il candidato elabora questa seconda parte solo dopo aver ricevuto comunicazione dell'esito positivo della procedura di ammissibilità. Deve descrivere in maniera precisa ed esaustiva, le principali attività e compiti svolti in modo da poter dimostrare il possesso delle competenze necessarie ad esercitare tali funzioni;

- la terza parte o livret 3, è opzionale e contiene le informazioni complementari che il candidato può allegare ritenendo che possano fornire ulteriori elementi aggiuntivi per la comprensione del suo percorso esperienziale, ad esempio la storia di vita professionale.

Ogni Università sceglie quale forma di dossier adottare in particolare per quanto attiene al Livret 2: un portfolio, un bilancio di competenze, una scheda di rilevazione degli apprendimenti in relazione alle attività lavorative, utilizzando o meno strumenti di scrittura biografica, e altro.

La disamina del dossier da parte del jury e la convalida totale o parziale

Il jury di convalida esamina il dossier e i documenti allegati. Il jury deve essere composto da una maggioranza di docenti/ricercatori e da persone che svolgano un'attività diversa dall'insegnamento e che siano competenti per poter stimare la natura degli apprendimenti presentati, in particolare di quelli professionali. I membri del jury sono nominati dal presidente della facoltà a seconda delle loro competenze, attitudini e qualifiche, applicando il principio di pari rappresentatività tra uomini e donne. I professionisti membri del jury non possono appartenere alla stessa impresa o organismo dove il candidato ha prestato la propria attività, così come non può far parte del jury il conseiller che ha seguito il candidato nella elaborazione del dossier. Il professionista che fa parte del jury deve essere informato del contenuto del titolo accademico a cui si riferisce il processo e essere in possesso della tecnica di deduzione delle conoscenze e capacità mobilitate dal candidato a partire dalle attività descritte. Per questo motivo, il Ministero dell'Educazione organizza attività di formazione per gli operatori della convalida, solitamente della durata di un giorno.

Il jury in seguito all'esame del dossier e dopo il colloquio sostenuto con il candidato, si pronuncia in termini di convalida parziale o totale o di rigetto della stessa.

In alcuni casi il jury può richiedere di osservare lo svolgimento di una prestazione lavorativa in una situazione di lavoro reale o simulata. Questo accade più frequentemente per i titoli dell'insegnamento superiore a carattere professionalizzante (Titres) e meno per i titoli accademici (Diplomes). In caso di convalida parziale, il jury determina le conoscenze e capacità mancanti che saranno oggetto di un successivo controllo, senza tuttavia fissare nessun termine temporale entro il quale far riconoscere le conoscenze e capacità per ottenere la convalida totale.

2. Il Sistema Britannico

2.1 Introduzione

Il quadro Istituzionale Britannico si presenta piuttosto frammentato a causa della mancanza tra gli stati membri, di una legislazione comune in materia di riconoscimento dell'apprendimento informale e non formale (ECOTEC, 2007; CEDEFOP European Inventory, 2016). Le pratiche di validazione dell'esperienza, che emergono per lo più da un approccio dal basso, si inscrivono nell'ambito di una serie di quadri di riferimento elaborati nell'ambito della formazione professionale e in quello accademico dove tradizionalmente prevale una forte autonomia che ha prodotto una proliferazione di metodologie differenti.

Ciascuna area geografica del Regno Unito ha o prevede l'implementazione di quadri di riferimento per le qualifiche: In Scozia ed in Galles, tali sistemi sono pressoché completi e includono misure per il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali (Credit and Qualifications Framework). In Inghilterra ed Irlanda del Nord invece, si assiste ad un processo di riforma dei quadri di riferimento ancora in corso e, le attuali metodologie per riconoscere le esperienze informali e non formali assumono le forme più disparate come ad esempio l'APL (Accreditation of Prior Learning) quale metodologia specifica per il settore pubblico dell'Istruzione Superiore e delle Further Education (FE), la RARPA (Recognising and Recording Progress and Achievement), quale metodologia specifica del settore pubblico dell'Educazione degli Adulti.

2.2 Evoluzione storica delle pratiche di validazione

Secondo alcuni autori, nel Regno Unito, la diffusione delle pratiche di convalida delle esperienze presenta dinamiche e ragioni differenti. Secondo Evans, la validazione delle esperienze e degli apprendimenti affonda le radici nell'attività del Learning from Experience Trust negli anni 80. I primi tentativi di introduzione dell'APEL nelle Università del Regno Unito risalgono al 1979. Si tratta della traduzione inglese del modello americano PLA (Prior Learning Assessment), che ben presto influenza le politiche relative all'ottenimento delle qualifiche professionali sia in Inghilterra che in Scozia. Ne sono un esempio il sistema inglese e scozzese delle qualifiche, nei quali si sottolinea che il riconoscimento di crediti per una qualifica non dovrebbe essere indipendente dal modo, dalla durata e dal luogo di apprendimento. Secondo Colley, le pratiche APEL hanno origine nei movimenti femministi degli anni 70 dove le rivendicazioni riguardavano la richiesta di riconoscimento degli apprendimenti che le donne potevano aver acquisito nel loro lavoro casalingo quotidiano. Garnett, Portwood e Costley sostengono che lo sviluppo delle pratiche APEL è riferibile a due vie parallele, che tuttavia mai si intersecano: l'era espansionistica dell'istruzione superiore negli anni 80/90 e l'ambito dell'istruzione professionale rappresentata dall'istituzione del National Vocational Qualification Framework. Storan afferma che l'introduzione delle pratiche APEL nel Regno Unito è una risposta ai cambiamenti demografici e alla

crescente domanda di personale qualificato: all'inizio degli anni 80 si assiste nelle università ad una carenza delle matricole 18enni per cui si è intravista la possibilità di fornire istruzione superiore a persone precedentemente non coinvolte in questo tipo di formazione, cioè gli adulti.

Più in generale come sottolinea l'OECD nel 2007, l'APEL ha ricevuto una forte spinta dalla politica governativa del Regno Unito, fondata su incentivi all'istruzione superiore per favorire l'accesso del 50% della popolazione compresa tra i 18 e 30 anni entro il 2010.

In questo contesto, il riconoscimento degli apprendimenti informali e non formali è un mezzo per generare prove per l'accreditamento di unità di conoscenze e competenze comprese nella qualifica richiesta. L'enfasi sulla costruzione delle prove comporta due conseguenze: la prima è positiva e riguarda la completa integrazione dei processi di accreditamento (APA) nei processi per il riconoscimento delle qualifiche che conferisce all'accreditamento una nuova e superiore legittimazione, la seconda meno favorevole è la riduzione dell'accreditamento a semplice prova di possesso da parte di una persona di competenze con conseguente perdita di attenzione verso l'aspetto riflessivo e costruttivo del portfolio e il supporto ai candidati.

La Politica europea del Life Long Learning ha contribuito a dare ulteriore impulso allo sviluppo dell'APEL nel Regno Unito. Il Processo di Bologna del 98 che istituisce l'Area Europea per l'Educazione Superiore, è anche per il Regno Unito uno stimolo per il supporto finanziario a misure e attività a sostegno della partecipazione della popolazione adulta all'educazione superiore, sostenuta altresì dalle successive Raccomandazioni della Commissione Europea relative alla valorizzazione dell'apprendimento in contesti e forme diverse da quelle formali. Nell'area della formazione professionale, la Dichiarazione di Copenaghen del 2002 che afferma la priorità di sviluppare un sistema di principi per la validazione dell'apprendimento non formale e informale allo scopo di favorire la comparabilità tra i diversi sistemi europei, pone le condizioni per creare quadro concettuale europeo per il riconoscimento dell'apprendimento formale e informale che tenga conto della formazione professionale, dell'istruzione secondaria, post secondaria e superiore.

Nel Regno Unito, come sostiene il Rapporto 2003 del DIES (Department for Education and Skills), la formazione professionale e quella universitaria hanno per molto tempo percorso vie parallele senza mai incontrarsi. Infatti, sebbene la quasi totalità delle istituzioni universitarie applichino procedure APEL a livello istituzionale o dipartimentale, diversi aspetti risultano ancora problematici. Tra questi si evidenziano: la resistenza degli ambienti accademici e delle corporazioni professionali, la scarsa conoscenza e comprensione delle procedure da parte di imprenditori e fruitori potenziali, la lunghezza e difficoltà della procedura, le

aspettative più elevate per gli studenti APEL piuttosto che per quelli che frequentano regolarmente i corsi, costi e finanziamenti più complessi. Si evidenzia quindi una incongruenza tra le politiche e la prassi concreta.

Le conclusioni del Rapporto DIES 2003 sono poco incoraggianti per i sostenitori del riconoscimento dell'esperienza nel Regno Unito:

le procedure APEL sono piuttosto comuni nelle forme informali, ma non sono trasparenti, non vengono promosse facilmente, hanno un impatto piuttosto conservatore e sono concentrate in certi tipi di istituzioni e in alcuni corsi. Nella versione formale invece, la procedura risulta minoritaria e di poco impatto sui processi accademici dell'istruzione superiore: sia per quanto attiene il processo di ammissione, sia di insegnamento e apprendimento che di valutazione e riconoscimento delle qualifiche nei termini di pratiche, norme e valori dell'istituzione. Non viene promossa, viene confinata a segmenti particolari del curriculum, specialmente in ambito infermieristico, ed è un concetto poco teorizzato nell'ambito degli studi sull'apprendimento come in sociologia o negli studi delle politiche sociali.

2.3 Quadri di riferimento normativi

Nell'intento di colmare la distanza esistente tra il settore dell'istruzione /formazione e quello dell'istruzione superiore, a partire dai primi anni 2000 ha inizio nel Regno Unito un processo di riforme e dialogo intersettoriale che sfocia nel Qualifications and Credit Framework per Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord (QCF) e nel Higher Education Credit Framework for England (HECFE). Il sistema britannico di riconoscimento dei crediti si basa sull'unità di credito, che equivale a 10 ore di apprendimento, e che misura l'impegno medio di uno studente nell'ottenimento di un determinato livello di preparazione. I livelli di difficoltà sono 8 per il QCF e 4 per l'HECFE, il quadro di riferimento universitario. I tipi di certificazione previsti sono 3 e sono classificati in base al numero dei crediti necessari per conseguirli: l'Award, o riconoscimento, per il quale sono necessari da 1 a 12 crediti, il Certificato che si consegue con un minimo di 13 e fino a 36 crediti e il Diploma che necessita di 37 crediti e oltre.

Il nuovo quadro di riferimento nasce con lo scopo di rendere più ampio e flessibile il sistema delle qualifiche e di riconoscere una più vasta gamma di apprendimenti. L'unità di credito infatti permette di certificare anche limitate unità di apprendimento facilitando così le persone nella costruzione del portfolio e della qualifica da raggiungere. Un secondo obiettivo è quello di migliorare il riconoscimento di conoscenze e competenze maturate in contesti non formali e informali. In Scozia, nel 2001 è stato istituito lo Scottish Credit and Qualification Framework (SCQF), allo scopo di consentire ai datori di lavoro e alle persone di conoscere tutta la gamma delle qualifiche scozzesi e il modo attraverso cui si collegano tra loro. A differenza di quanto avviene nel resto del Regno Unito, in

Scozia il quadro di riferimento è valido per l'istruzione superiore e per le qualifiche di livello inferiore (OECD, 2007).

2.4 Metodologie, strumenti di validazione e linee guida SEEC

Secondo la Rassegna OECD del 2007, nel Regno Unito attraverso il nuovo sistema delle qualifiche è stato adottato un approccio che rovescia la tradizionale suddivisione tra apprendimenti acquisiti in contesti formali, non formali e informali. Infatti, il riconoscimento si basa sugli esiti (learning outcomes), piuttosto che sulle modalità o i luoghi (achievement) ove gli apprendimenti e le competenze vengano acquisiti. Questo approccio rende più sfumata la distinzione tra apprendimenti formali e informali o non formali, con evidente influenza sul riconoscimento. Poiché la responsabilità per la validazione degli apprendimenti esperienziali è demandata alle singole università è evidente che anche le metodologie e gli strumenti utilizzati non è standard, sebbene il portfolio tende ad imporsi specialmente nell'ambito delle procedure APEL.

Emerge tuttavia nel Regno Unito una procedura piuttosto diversificata, a partire dagli scopi dell'APEL: nel Galles la storia e lo sviluppo delle procedure di accreditamento tengono conto delle influenze europee, in Inghilterra e in Irlanda del Nord di quelle nordamericane e di un approccio molto pragmatico sia in riferimento agli obiettivi che alle procedure. In Scozia è in vigore un approccio più centrato sulla persona, gli scopi che il processo di validazione comporta sono centrati sulla valorizzazione dell'individuo e non soltanto sui crediti riconoscibili. Gli sviluppi del QCF, tuttavia tendono a ricondurre anche l'impostazione scozzese al modello di controllo predominante in Gran Bretagna.

In sintesi, nel Regno Unito non ci sono procedure univocamente accettate e la pratica del riconoscimento dei crediti è ancora poco stabilizzata, da un lato a causa della eccessiva burocratizzazione che scoraggia i candidati come accade in Inghilterra, da un altro per la mancanza di risorse e la resistenza degli ambienti accademici a promuovere questa forma di accesso all'università proprio di quella fascia di popolazione che maggiormente potrebbe avvantaggiarsene come in Scozia e nel Galles. In Irlanda del Nord il dibattito intorno all'APEL ha fatto emergere alcune aree di criticità come il rischio di utilizzo meccanicistico e mercantilistico del sistema dei crediti aprendo la strada a nuove modalità di attenzione per coloro erogano o beneficiano di questo servizio. Ci si interroga cioè sulla carenza teorica alla base dei metodi utilizzati che finiscono per ignorare la natura situata dell'apprendimento e delle competenze in palese contraddizione proprio con le esperienze e i luoghi differenti in cui i candidati hanno maturato le stesse.

Pur in presenza di un quadro frammentato, è tuttavia possibile evidenziare alcuni metodi e strumenti utilizzati in maniera comune nelle regioni britanniche, quali il portfolio, le riflessioni scritte e il riconoscimento di crediti ottenuti da forme pregresse di apprendimento.

Il rapporto SEEC del 2002 costituisce una sintesi dell'indagine condotta sulle pratiche APEL nelle Università inglesi che appartengono all'omonimo consorzio ed ha tratto le informazioni relative, da documenti normativi che contengono regolamenti e procedure e da manuali per il personale accademico e per gli studenti.

Nei regolamenti delle università che appartengono al consorzio SEEC è possibile rintracciare notizie riguardanti: la porzione di crediti acquisibili tramite la procedura APEL rispetto al totale dei crediti richiesti per una qualifica, regole applicabili a livello di laurea breve o specialistica, politiche e procedure istituzionali in vigore nell'università rispondente.

Delle 27 Università che hanno risposto al sondaggio, la gran parte ha sviluppato una propria politica APEL a livello di dipartimento o corso di studi. Solo poche applicano regole unitarie a livello centrale, ma anche in queste le procedure e i processi sono decentralizzati a livello dipartimentale. Non tutte le strutture universitarie forniscono opportunità APEL, sono soprattutto le facoltà a carattere sanitario, di scienze della formazione, di Business e Management, e le facoltà che ospitano programmi di aggiornamento professionale continuo, di servizi sociali, di giurisprudenza, di tecnologia e di life long learning. Si evidenzia come le università non utilizzano l'APEL soltanto per riconoscere gli apprendimenti ma anche come base per il reclutamento e l'orientamento (advice and guidance) e per i servizi di sostegno agli studenti. A livello formale le pratiche APEL sono in genere inserite in documenti ufficiali riguardanti corsi offerti o da validare e monitorare per quanto attiene alle politiche di insegnamento e apprendimento, nei programmi di collaborazione e in quelle di aggiornamento professionale. Non esiste una regola univoca neanche per quanto attiene alla quantità dei programmi di studio passibili di accreditamento tramite procedura APEL: si va da alcune università che riconoscono il minimo di credito corrispondente a coprire un Award di livello 1 (livello minimo di qualifica dell'QCF) ad altre che riconoscono un intero corso di studi, passando per quelle che concedono fino al 50% di un titolo. Solitamente la quota APEL da accreditare è inversamente proporzionale al livello della qualifica: per un master si può accreditare fino al 33%, per una laurea breve fino al 66%. Un altro elemento interessante è il giudizio di ammissibilità: l'accREDITamento APEL avviene sulla base di un giudizio sintetico di approvazione o non approvazione e raramente il candidato riceve voti. Questo comporta che i crediti APEL vengono di solito esclusi dal calcolo dei crediti totali di titoli che richiedono una votazione, ad esempio i titoli post lauream, penalizzando i candidati APEL nel prosieguo dei loro studi.

I manuali delle università per studenti e personale accademico contengono sia le procedure adottate per l'accREDITamento degli apprendimenti esperienziali che esempi di portfolio per la presentazione delle esperienze. In genere il manuale contiene gli obiettivi che le singole università si propongono raggiungere offrendo

questa modalità di validazione, un glossario dei termini tecnici adottati e una descrizione del processo di riconoscimento dei crediti pregressi nell'ambito del regolamento di ateneo. Contiene altresì le informazioni pratiche sulla porzione di crediti acquisibili e sulla procedura da seguire per il riconoscimento, nonché l'esplicitazione dei costi del processo e delle modalità di calcolo di tali costi che può anche risultare inferiore a quelli del corso di studi tradizionale. Questa possibilità è stata una delle motivazioni che ha sollevato il dibattito sulla qualità dell'istruzione e ha messo in guardia circa il pericolo di una dequalificazione della formazione universitaria attraverso pratiche APEL se le procedure di accreditamento non sono rigorose. I manuali contengono anche le schede per la registrazione dei candidati e consigli sulle modalità di compilazione del portfolio, che rimane lo strumento più diffuso. Tuttavia, va rimarcato che non esiste una procedura standard e che quindi anche quando i documenti hanno struttura e titoli simili, approcci e scelte relative all'APEL possono essere molto differenti. Si evidenziano comunque una serie di elementi decisionali suddivisi in fasi di processo che ciascuna università impegnata nel riconoscimento delle esperienze pregresse deve considerare nell'avviare una politica APEL nel Regno Unito (Fonte SEEC, 2002):

- la porzione di corso universitario da esonerare;
- le modalità di valutazione e votazione (ammissione/non ammissione, voti, percentuali di successo);
- le modalità di classificazione della porzione di studi accreditata via APEL nel certificato degli esami sostenuti;
- le modalità del processo di validazione e revisione;
- le modalità di garanzia della qualità del processo APEL;
- la struttura del comitato di revisione e della relativa rendicontazione.

Le fasi del processo di riconoscimento dell'esperienza pregressa proposte dal SEEC sono:

- pubblicità e marketing delle pratiche APEL, reclutamento
- ricezione delle richieste di informazioni;
- ricezione delle domande di iscrizione alla procedura APEL;
- counseling e tutoraggio;
- consulenza sulla preparazione del portfolio;
- valutazione del portfolio;
- decisioni finali e ratifica.

Per ogni fase SEEC fornisce una serie di principi guida con le relative indicazioni procedurali e, le informazioni utili ai fini amministrativi, statistici e di controllo di qualità. Inoltre, per ogni stadio vengono identificate le figure di riferimento coinvolte nel processo, a livello amministrativo e accademico, e i rispettivi ruoli, obiettivi e formazione più idonea per l'erogazione del servizio di accreditamento.

Nel Regno Unito le Università si dotano di un dipartimento per il marketing e la pubblicità istituzionale e le pratiche di APEL vengono solitamente menzionate nelle strategie condotte da questi dipartimenti. Un elemento fondante queste strategie è la scelta del pubblico verso cui dirigere le comunicazioni APEL. Esso viene identificato con gli studenti futuri, ma anche con quelli che frequentano o frequenteranno corsi brevi e il personale interno, soprattutto quello amministrativo. Alcuni Atenei poi si rivolgono principalmente a specifici gruppi di utenti. In questa fase il messaggio comunicativo è volto a suscitare curiosità e conoscenza intorno alla procedura APEL, descrivendo i benefici promessi e fornire informazioni sulle modalità d'iscrizione. I mezzi utilizzati spaziano dal sito web istituzionale a opuscoli, da manuali per lo studente e per il personale interno a materiali informativi dell'ufficio orientamento. Il personale dell'università addetto ai primi contatti con l'utenza deve essere adeguatamente formato a riguardo.

L'incaricato alla ricezione delle domande di certificazione APEL dovrà avere un ruolo ben delineato con responsabilità definite. L'istituzione dovrà decidere come far giungere a questa figura le richieste di informazioni e la domanda vera e propria. Ad esempio, dopo l'iscrizione all'università il candidato potrebbe scoprire il servizio tramite un docente o un tutor che dovrebbero conoscere in modo approfondito i meccanismi in modo da poter anche consigliarne un percorso. Sarebbe poi utile ai fini statistici, centralizzare una serie di informazioni come il numero e tipo di richieste ricevute e i dettagli di contatto del richiedente, e periodicamente controllare i tempi di risposta alle richieste ricevute.

A seconda del tipo di utente potenziale APEL, le domande andranno poi indirizzate ad una figura diversa: nel caso di studente già iscritto al direttore de corso, nel caso di matricole al direttore di dipartimento o preside della facoltà, nel caso del lavoratore di un'azienda all'ufficio marketing di ateneo. Anche lo schema di domanda potrà differire a secondo dell'utenza e l'incaricato alla ricezione delle domande dovrà aver avuto una formazione che consenta una prima valutazione degli elementi della domanda che consenta di stabilire se il candidato possa procedere nel percorso oppure se debba integrare la documentazione prodotta o ancora non possa procedere. Una prima risposta alla domanda, che potrebbe contenere anche il numero di crediti potenzialmente ottenibile, dovrebbe pervenire al candidato entro una settimana. Nel caso di candidati con scarsa probabilità di veder riconosciuta l'esperienza sulla base della documentazione prodotta, l'incaricato APEL dovrà fare in modo di respingere la domanda senza scoraggiare del tutto il richiedente, specie se si tratta di persona che rientra in formazione. In caso di accettazione della domanda l'incaricato APEL si occuperà di spiegare al candidato i passaggi successivi della procedura. L'incaricato APEL poi assegna il candidato ad un tutor/consulente e ad un valutatore APEL all'interno dell'università. A questo stadio è quindi molto importante prevedere sia la formazione dell'incaricato APEL che quella dello staff amministrativo che dovrà

registrare la domanda, il pagamento della tassa d'iscrizione, l'esito e le annotazioni dei vari soggetti universitari che seguiranno l'iter del candidato. Le informazioni da archiviare comprendono quindi anche il giudizio iniziale sull'ammontare dei crediti ottenibili. Anche il libretto personale del candidato dovrebbe contenere l'informazione relativa alla richiesta APEL.

Le figure del tutor/consulente e del valutatore APEL normalmente non coincidono. Il tutor consulente accompagna il candidato nel percorso di validazione e di produzione delle evidenze da inserire nel portfolio. Il Tutor e il candidato dovranno fissare un primo incontro di discussione delle procedure che potrà essere individuale o di gruppo. Il tutor riunisce il gruppo per illustrare i passaggi della preparazione del portfolio. E' molto importante che il candidato sia accolto in maniera coinvolgente, soprattutto se si tratta di studenti che rientrano in formazione che potrebbero presentare delle difficoltà a parlare in pubblico. La sessione di gruppo potrebbe essere condotta secondo una scaletta di contenuti che potrebbe prevedere:

- introduzione del tutor, presentazione dei candidati, e breve discussione sulle aspettative reciproche;
- introduzione dell'istituzione e presentazione delle procedure APEL;
- ruoli e responsabilità di tutor e candidati;
- analisi dei concetti di crediti e delle tariffe applicate ai crediti, dei livelli di crediti e dei descrittori per le qualificazioni;
- evidenze del raggiungimento di determinati risultati di apprendimento per crediti specifici e definizione di propri obiettivi/esiti di apprendimento per crediti generali;
- modulo APEL;
- definizione di un patto formativo individuale con copia per lo studente e per il tutor;
- definizione di data e luogo per l'incontro individuale successivo del quale deve essere chiaro lo scopo e il materiale che ciascun candidato deve produrre.

In questa fase è importante che il tutor abbia la facilità di firmare il patto formativo in modo da evitare di allungare il processo con ulteriori approvazioni da parte dell'incaricato APEL. Il ruolo del tutor implica una conoscenza esperta delle pratiche APEL, del sistema dei crediti, del work - based learning, di ruoli e responsabilità dei tutor e dei valutatori. In particolare, il tutor deve conoscere a fondo le procedure APEL praticate dalla sua istituzione, inclusi tempi, costi e regole per l'accreditamento in vigore presso la sua università. Sarà compito del tutor infatti spiegare ai candidati la quantità di crediti esigibili a ciascun livello, i moduli di studio per i quali l'APEL non è applicabile, e la regolazione amministrativa dell'APEL, cioè come l'università registra i crediti accumulati attraverso la

procedura, come viene valutata l'evidenza presentata e l'impatto di queste misure sulla carriera dello studente. Per assicurare la qualità del processo, in questo stadio sarà opportuno predisporre un format di patto formativo, una scaletta del primo incontro per il tutor, una scheda studente per la spunta dei materiali ricevuti e sulla raccolta dei dati qualitativi sull'utilità del primo incontro con il tutor, un eventuale rapporto dell'incaricato APEL. Si dovrà predisporre inoltre un archivio dei patti formativi siglati per il successivo riscontro degli addetti al controllo di qualità.

Durante il primo incontro collettivo, il responsabile del processo APEL fornisce per iscritto al candidato il nominativo e i contatti del Tutor al quale sarà affidato. Il candidato deve contattare il Tutor per concordare il percorso di preparazione del portfolio. Il primo incontro individuale con il tutor potrebbe svolgersi secondo la seguente scaletta: presentazioni reciproche, esame della domanda con una prima valutazione della forza delle argomentazioni descritte dal candidato, definizione condivisa del patto formativo, discussione su stile, forma, e formato del portfolio delle evidenze o prove di competenze, discussione sul processo di valutazione, definizione del calendario degli incontri successivi. Lo studente dopo il primo incontro dovrà conoscere, le modalità di riconoscimento dei crediti sia per quanto attiene alla quantità che al livello. E' necessario cioè che il candidato comprenda come si stabiliscono gli esiti degli apprendimenti pregressi e come si identificano le competenze per le quali si producono le evidenze. Quindi è importante che il tutor spieghi cosa costituisce evidenza e la necessità che essa sia valida, affidabile e aggiornata, in modo che il candidato possa iniziare a produrre le proprie evidenze e a collocarle in modo ordinato nella richiesta di riconoscimento. Tale processo viene definito "mappatura delle competenze" rispetto agli esiti degli apprendimenti inseriti nella richiesta di accreditamento. Il candidato può quindi iniziare a spiegare quali parti della propria esperienza intende portare come evidenza di apprendimento e il tutor può stimolare la riflessione in modo da far emergere altre prove delle competenze acquisite. Il Tutor può anche cominciare a valutare la domanda iniziale del candidato indicando in quali aree è necessario rinforzare le evidenze. Si procede quindi alla redazione del patto formativo. Nel portfolio il valutatore controlla le evidenze, ponendole a confronto con la richiesta di riconoscimento e i relativi esiti di apprendimento, quindi è opportuno che il candidato chiarisca questo parallelismo. Un portfolio tipo generalmente secondo Garnett et al. (2004), include le seguenti informazioni:

- dati del candidato,
- curriculum vita,
- descrizione della mansione attuale,
- richiesta di riconoscimento, articolata in termini di esiti degli apprendimenti con l'identificazione delle unità di programma per le quali si richiede l'esonero, il numero e il livello dei crediti richiesti,

- evidenze (prove) del raggiungimento dei livelli per i quali si richiedono i crediti.

Nella richiesta di accreditamento viene indicata la quantità, il livello e la denominazione dei moduli di studio dei quali si richiede l'esenzione dei crediti, gli esiti degli apprendimenti pregressi e le evidenze prodotte per ciascun esito di apprendimento indicato. Le evidenze prodotte possono assumere diverse forme, dall'elaborato scritto inserito nel portfolio, a fotografie e artefatti. La richiesta si conclude con un commento trasversale relativo a tutti gli esiti indicati.

Importante è sottolineare che per tutte le richieste ciò che viene effettivamente valutato non è l'esperienza fatta dal candidato di per sé, bensì gli apprendimenti e le competenze acquisite attraverso tale esperienza. Per questo si richiede al candidato di riflettere sulla propria esperienza in modo coerente rispetto al livello per il quale si richiede l'accREDITamento.

Durante la compilazione del portfolio, la cui produzione viene frazionata per consentire al candidato un lavoro più leggero e non sentirsi oberato dalla quantità degli adempimenti richiesti, il tutor può fornire commenti e una valutazione formativa sulle parti completate. Poi tutor e candidato si incontreranno più volte per pianificare il lavoro della seduta successiva entro i termini stabiliti dalle linee guida dell'università per la consegna finale del portfolio. Le linee guida debbono riportare esempi di evidenze ammissibili e le modalità di valutazione del portfolio. In questa fase sono coinvolti principalmente il tutor e il candidato ma il candidato deve sapere che il tutor e il valutatore sono due figure differenti. In alcune istituzioni il tutor di un candidato può fungere da valutatore per un altro candidato.

La formazione di tutor e valutatori deve essere specificatamente rivolta al processo APEL e alle sue articolazioni all'interno dell'istituzione specifica. In alcune università il tutor possiede anche una conoscenza specialistica materie per le quali il candidato richiede l'accREDITamento mentre in altre può essere affiancato da uno specialista della disciplina.

Il tutor manterrà un dossier con tutte le comunicazioni intercorse con il candidato, e in alcune università è previsto che periodicamente egli debba riferire al titolare APEL in merito al percorso del candidato.

Una volta completato il portfolio, il candidato lo consegna alla segreteria APEL, che gli rilascerà apposita ricevuta. La maggiorparte delle università del circuito SEEC richiede per la valutazione dei crediti ammissibili solo la compilazione del portfolio ma talune prevedono anche una discussione finale.

Ai fini del controllo di qualità della procedura APEL, la produzione del portfolio è di regola sottoposta a controllo, per questo motivo vengono mantenuti in archivio le note del tutor stilate durante tutti gli incontri, le note di valutazione

formativa fornite, le schede per la valutazione della qualità del supporto ricevuto compilate dal candidato e la relazione finale del titolare APEL.

Inoltre, sempre ai fini del controllo di qualità vengono prodotte delle analisi statistiche sui tempi di risposta al candidato, sul tempo intercorso per fornirgli le valutazioni formative, sugli scostamenti rispetto ai tempi di risposta istituzionalmente previsti.

Il processo di valutazione del portfolio ha inizio quando il tutor sottoscrive il portfolio che il candidato ha la responsabilità di consegnare alla segreteria APEL ottenendo apposita ricevuta. Nel frattempo, il dossier del candidato passa dal tutor all'amministrazione. Per pianificare il carico di lavoro dei valutatori viene predisposto un periodo nel quale i candidati possono provvedere alla consegna del portfolio.

Ogni Istituzione elabora una propria procedura per la valutazione del portfolio riguardo alle modalità di presentazione degli elaborati che possono avvenire semplicemente in forma cartacea o prevedere una presentazione orale in presenza, il ricorso ad un secondo valutatore, il ruolo dell'esaminatore esterno.

Il titolare APEL notifica all'esaminatore la richiesta di valutazione, trasmettendogli il portfolio del candidato e il dossier studente predisposto dal tutor. Si prospettano quindi al valutatore due situazioni:

- Il candidato richiede dei crediti da scalare da moduli o singoli esami da sostenere,
- il candidato richiede l'esenzione totale di una parte rilevante del corso di studi, ad esempio tutto il primo anno.

Il valutatore dovrà assicurarsi:

- nel primo caso, che il candidato abbia accumulato sufficienti competenze previste dai moduli o esami da sostenere,
- nel secondo caso, che il candidato abbia raggiunto il livello richiesto per passare all'anno o al livello successivo.

L'evidenza del portfolio si valuta sulla base di equivalenza con i contenuti e le competenze attese (learning outcomes) previsti dall'esame o dal corso di studi ma non sulla base di una corrispondenza puntuale (mapping), ciò che interessa comprendere è il livello raggiunto dal candidato.

Il valutatore quindi scorrerà gli elementi del portfolio e vi annoterà eventuali aspetti carenti o mancanti, in modo da consigliare possibili azioni compensative, come ad esempio una discussione in presenza.

Completata la valutazione il valutatore ritorna il portfolio e il dossier del candidato all'amministrazione APEL per la trascrizione della data di valutazione.

Dopo la ratifica della valutazione da parte del Consiglio APEL di dipartimento o di facoltà, il titolare APEL comunica la decisione al candidato e al tutor.

Nel caso di discussione in presenza, la comunicazione al candidato avviene da parte del responsabile APEL e deve contenere: gli elementi da approfondire, una scaletta dell'incontro, i partecipanti con i rispettivi ruoli. Al termine dell'incontro il candidato riceverà l'esito per iscritto dopo approvazione da parte del Consiglio APEL di dipartimento o di facoltà e il portfolio rimarrà agli atti presso il titolare APEL.

In questo percorso, il ruolo del secondo valutatore è quello di controllo di qualità del processo e non di rivalutazione, per questo motivo in caso di disaccordo tra i due valutatori, il titolare APEL comunicherà al primo gli elementi da approfondire e terrà in considerazione il caso per la formazione iniziale e continua degli esaminatori.

Al termine della valutazione la documentazione di processo viene archiviata presso l'amministrazione APEL e include: il modulo di valutazione, il rapporto del controllo qualità, la scheda finale di valutazione della procedura da parte del candidato.

La conferma della decisione finale avviene in ciascuna istituzione SEEC in modo differente. La maggiorparte degli atenei prevede una commissione generalmente insediata a livello di facoltà o di dipartimento, composta da:

- titolare o manager APEL,
- tutor e valutatori APEL,
- rappresentanti degli ambiti disciplinari all'interno della facoltà,
- responsabile della qualità all'interno della facoltà,
- un esperto APEL da un'altra facoltà dell'Ateneo;
- un esaminatore esterno.

I componenti della commissione, compreso il rappresentante esterno, sono esperti di procedure APEL dell'istituzione e devono conoscerne principi e regolamenti.

Al termine della seduta la commissione redige un verbale, copia del quale viene inviata ai rappresentanti istituzionali che devono essere al corrente della decisione assunta.

Il provvedimento della commissione prima della sua ratifica viene comunicato al candidato dal titolare APEL.

L'amministrazione APEL mantiene copia del verbale e annota i destinatari ai quali viene inviato (Stringher, 2010, pp77-85;100-120).

3. Il Sistema Italiano

3.1 Introduzione

In Italia c'è da molti anni un dibattito e un sostanziale accordo tra tutte le istituzioni e gli attori sociali sull'importanza in linea di principio di poter certificare competenze e validare apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali. Tuttavia, alcune barriere storiche si sono frapposte per lungo tempo al raggiungimento di questo obiettivo:

- il valore legale dei titoli ottenuti attraverso l'educazione formale e i percorsi formativi;
- la debolezza della formazione continua e dell'educazione e formazione degli adulti, che in Italia non è diffusa e consolidata come in altri paesi europei;
- la pluralità delle istituzioni coinvolte in questa materia a livello nazionale, regionale, e locale.

A questo bisogna aggiungere un pregiudizio culturale del nostro paese, abituato a considerare tradizionalmente "sapere", solo quanto trasmesso da scuola e università. Per perseguire una strategia di innalzamento e valorizzazione delle competenze occorre una visione meno influenzata da culture idealiste e più connesse ai processi reali di conoscenza che riconosca il valore e la pari dignità delle competenze apprese nelle esperienze di lavoro e di vita rispetto a quelle acquisite nei percorsi formali. Lo sviluppo della cultura della competenza è necessario anche nel nostro paese per un'autentica valorizzazione del lavoro che risulta impossibile senza un pieno riconoscimento del sapere prodotto nelle esperienze di lavoro e dei processi di crescita delle persone in esse realizzato. Per questo le competenze devono essere intese non come mero saper fare applicativo, inferiore alle conoscenze trasmesse attraverso gli insegnamenti disciplinari, la definizione europea considera infatti le competenze come una capacità della persona di utilizzare sapere, saper fare e saper essere. Il sapere disciplinare è solo una delle risorse che la persona mobilita per poter risolvere i problemi nelle situazioni concrete e ottenere risultati attesi rispetto alla funzione che svolge. La persona competente utilizza oltre ai saperi disciplinari, anche capacità tecniche e pratiche, e capacità personali. In questa prospettiva la competenza è un risultato di apprendimento più compiuto non deriva solo da un insegnamento specifico ma da un percorso cognitivo complesso compiuto dalla persona in più contesti: formali, non formali e informali. Il riferimento a questa visione alta della competenza è fondamentale perché da essa derivano conseguenze rilevanti per tutte le forze sociali e politiche che si pongono l'obiettivo di valorizzare il lavoro: al centro del processo di apprendimento delle competenze c'è la persona non le organizzazioni che erogano l'offerta formativa, c'è il soggetto che svolge un ruolo attivo nel processo di sviluppo delle proprie competenze. Nel contesto di lavoro questo significa da un lato che il lavoratore è protagonista dei processi di apprendimento

delle competenze, anche quindi di quelle utilizzate dalle imprese per realizzare le proprie funzioni strategiche, e dall'altro che le competenze non appartengono né sono impartite dall'impresa ma appartengono alle persone che lavorano. Appartiene quindi al campo del lavoro uno dei fattori strategici per la competitività delle imprese visto che livello e qualità delle competenze rappresentano fattori decisivi per innovare processi e prodotti. L'innovazione non è quindi una prerogativa esclusiva dell'impresa, i processi innovativi passano da un canale più ampio e sono alimentati da soggetti sociali che producono competenze diffuse e sviluppano civismo e cultura della responsabilità. Sono questi infatti i contesti sociali e territoriali ricchi di risorse etiche e cognitive che determinano innovazione da cui poi le imprese traggono frutto ma che non sono prodotti dalle imprese. Quindi il riconoscimento del contributo fondamentale ai processi di innovazione fornito dalle competenze di cui i lavoratori e i territori sono portatori delinea nuovi spazi per relazioni sindacali e negoziazioni territoriali finalizzate a valorizzare il lavoro e ad affermare il diritto all'apprendimento permanente dei lavoratori e dei cittadini.

In questi anni le istituzioni nazionali, regionali, il MIUR, il ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, le parti sociali, le associazioni datoriali a livello nazionale e le loro rappresentanze regionali hanno in più occasioni cercato di stabilire un insieme di standard di riferimento per condividere e armonizzare le pratiche di certificazione delle competenze e per promuovere iniziative di validazione degli apprendimenti non formali e informali. Negli ultimi anni la crisi economica ha acuito la disparità tra domanda e offerta di competenze e la questione della manutenzione e valorizzazione delle competenze ha assunto una connotazione prioritaria anche nei programmi politico – istituzionali.

3.2 La Legge 92/2012

La legge di riforma del mercato del lavoro n. 92/2012 (Legge Fornero), avvia un concreto percorso di carattere sistemico e normativo, prevedendo un insieme di disposizioni per l'apprendimento permanente tra cui la definizione di un Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze e Validazione degli Apprendimenti non formali e informali.

Il testo della legge individua i temi della Validazione degli Apprendimenti non formali e informali e del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze, quali due elementi fondamentali per assicurare e concretizzare l'Apprendimento Permanente in funzione del mantenimento delle condizioni di occupabilità dei cittadini.

Per la prima volta in Italia, queste materie sono affrontate in modo complessivo e secondo la prospettiva indicata dall'UE, innescando il processo di definizione di regole nazionali e standard, utili a stabilire le caratteristiche e i soggetti coinvolti nei processi di certificazione, al fine di garantire trasparenza e

spendibilità alle competenze comunque acquisite e ampia accessibilità ai servizi di validazione e certificazione.

3.3 Il Decreto Legislativo 13/2013

Il decreto legislativo n.13/2013 attua le previsioni della legge 92/2013. Il ruolo fondamentale di questo decreto è quello di definire un insieme di regole generali, comuni a tutte le istituzioni italiane competenti per assicurare l'esercizio del diritto al riconoscimento sociale e istituzionale di tutte le loro competenze comunque e ovunque apprese.

Il decreto al Capo II riunisce gli articoli relativi agli standard del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze richiamati dall'art. 68 comma 1°, della legge 92/2012.

In particolare:

L'articolo 4., stabilisce che gli strumenti regolativi del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze, sono gli standard minimi nazionali che, nel rispetto delle competenze costituzionali dei soggetti pubblici coinvolti, danno forma ai livelli essenziali delle prestazioni o ai requisiti per l'abilitazione o l'accreditamento di quanti saranno impegnati nella realizzazione dei servizi di validazione e certificazione. Prevede e definisce quindi tre tipologie di standard:

- standard di processo;
- standard di attestazione e registrazione;
- standard di sistema.

L'articolo 5., dà la definizione della prima tipologia di standard (tre in tutto: di processo, di sistema, di attestazione), quelli relativi al processo di validazione e certificazione. Tale processo è articolato in tre fasi: identificazione, valutazione e attestazione, funzionali ad un corretto esercizio tecnico della funzione di validazione e certificazione in linea con tutti i principali orientamenti europei e comunitari. Nell'ambito di ciascuna fase è previsto il caso in cui siano da trattare apprendimenti maturati in contesti non formali e informali, caso che prevede una particolare attenzione alla ricostruzione dell'esperienza della persona e alla metodologia di accertamento e valutazione.

L'articolo 6 definisce l'ambito e i requisiti minimi per l'attestazione di qualificazioni e competenze nell'ambito del Sistema Nazionale di Certificazione. Si precisa che questo aspetto rappresenta un punto di particolare rilievo rispetto alle attuali difficoltà del nostro Sistema di Qualificazioni poiché è finalizzato a migliorare la trasparenza, la leggibilità e la portabilità nazionale delle informazioni riportate nei certificati e attestati. Al comma 4 in particolare, sono definiti gli elementi informativi minimi da indicare in tali documenti e si stabilisce la tracciabilità nel

tempo di tali informazioni attraverso la registrazione in conformità alla struttura informativa del Libretto Formativo del Cittadino (LFC).

L'articolo 7 declina gli standard minimi di sistema che sono necessari per assicurare ovunque servizi omogenei e di qualità pur nella diversità dei soggetti istituzionali responsabili dell'erogazione. Tali standard riguardano le condizioni di fruizione dei servizi, l'informazione ai cittadini, i requisiti professionali degli operatori preposti, la presenza di un adeguato sistema informativo pienamente interoperabile, il diritto di accesso agli atti e di tutela della privacy, l'attendibilità delle procedure valutative, l'affidamento dei servizi a terzi in regime di abilitazione o accreditamento con il mantenimento della responsabilità e titolarità dei servizi stessi.

Si specifica poi che Il Sistema Nazionale di Certificazione ha tempo 18 mesi per essere compiutamente implementato attraverso un Comitato Tecnico Nazionale composto da tutte le autorità nazionali e regionali competenti ovvero gli "Enti Pubblici Titolari" delle qualificazioni (MIUR, Regioni, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e Ministero dello Sviluppo Economico).

Nel periodo successivo, tutte le Regioni italiane, che rappresentano il punto principale di snodo sul territorio dei servizi per il lavoro e la formazione professionale, hanno affrontato all'interno del loro sistema lavoro e formazione, il tema della certificazione e validazione delle competenze contestualizzandolo e differenziando strumenti ed approcci. Questo ha comportato differenti fasi di avanzamento delle politiche e delle pratiche regionali in materia. Alcune di loro hanno affrontato la questione per piccoli passi partendo da specifiche filiere e tipologie formative, altre sono giunte ad una formalizzazione di strategie attraverso specifiche delibere e atti normativi che comprendono la validazione all'interno del sistema regionale senza tuttavia aver messo in atto indicazioni programmatiche e altre ancora, dopo aver formalizzato e normato specifici dispositivi di validazione degli apprendimenti non formali e informali hanno avviato concrete azioni volte alla messa a regime del sistema anche testando sul campo la validità degli approcci strategici e metodologici definiti. Questo dimostra come la produzione di norme nazionali in grado di realizzare una cornice di regole a tutela dell'attendibilità delle procedure e quindi delle pari opportunità abbia rappresentato una necessità imprescindibile. Vi sono stati poi altri approcci di contesto settoriale che sono divenuti negli ultimi anni vivaci laboratori di creazione e sperimentazione di interessanti pratiche di validazione delle competenze esperienziali: in ambito aziendale ad esempio sono state evidenziate pratiche di valutazione e validazione delle competenze che prevedevano una integrazione di obiettivi e benefici tra azienda e lavoratore; in programmi transnazionali come Lifelong Learning dove un gran numero di iniziative ha lavorato proprio sulla tematica della validazione dell'apprendimento da esperienza; in numerose iniziative del terzo settore

dedicate a persone particolarmente fragili come i migranti e le persone in mobilità o a target specifici come i volontari delle organizzazioni non governative.

In analogia con il lavoro svolto dal CEDEFOP a livello europeo, si può affermare che il modello italiano emerge dalla visione d'insieme di tutte queste pratiche, così come quello europeo declinato nelle Guidelines del 2009 emergeva dall'European Inventory on Validation of Non Formal and Informal Learning proposto a partire dal 2004 al 2010. In questo senso è possibile identificare in tutte le buone pratiche italiane i seguenti fattori di successo:

- una preliminare impostazione progettuale sulle finalità della validazione e sul fabbisogno dei destinatari;
- chiarezza sul valore da attribuire agli esiti della valutazione nei confronti del sistema istituzionale in cui si opera;
- l'allestimento di una partnership di gestione del processo formata da più attori, pubblici e privati i cui ruoli debbono essere definiti in termini di competenze;
- l'assunzione dichiarata e trasparente di un riferimento a standard o repertori delle competenze da validare;
- sostenibilità economica del processo di validazione;
- un percorso metodologico articolato in 4 fasi:
- accoglienza, informazione;
- identificazione delle competenze collegate ad un repertorio;
- valutazione tramite dossier di evidenze e assessment;
- attestazione.

3.4 Il Decreto Interministeriale del 30 giugno 2015

Al fine della implementazione del Repertorio Nazionale dei Titoli di Istruzione e Formazione e delle Qualificazioni professionali così come previsto dal decreto 16 gennaio 2013, n. 13, **definisce** il Quadro Operativo Nazionale delle Qualificazioni Regionali (QNR), che costituisce la parte del Repertorio Nazionale dei Titoli di Istruzione e Formazione e delle qualificazioni professionali, inerente alle Qualificazioni Regionali, e che rappresenta il riferimento unitario sia per la correlazione delle Qualificazioni Regionali e la loro progressiva standardizzazione, che per l'individuazione, la validazione e la certificazione delle qualificazioni e delle competenze anche in termini di crediti formativi in chiave europea.

Nel decreto viene specificato che:

il Quadro operativo Nazionale delle Qualificazioni, organizzato secondo la classificazione dei settori economici e professionali espressa dai codici statistici nazionali ATECO e CP Istat, declinati in termini di descrizione dei settori di attività

e, per ogni attività, di descrizione dei contenuti di lavoro che le compongono, rappresenta il riferimento per i repertori delle qualificazioni regionali. In questo senso, le qualificazioni regionali e le relative competenze inserite nei repertori regionali, per poter essere riconosciute a livello nazionale debbono essere referenziate al QNQ in termini di indicazione di codici statistici nazionali e di sequenza di descrittori della classificazione dei settori economico professionali;

l'identificazione e la descrizione delle qualificazioni e delle relative competenze dei Repertori Regionali debbono essere coerenti con il principio della correlazione delle qualificazioni al fine della progressiva standardizzazione delle stesse a livello nazionale;

le qualificazioni regionali debbono essere referenziate al Quadro Comune Europeo delle Qualificazioni per l'Apprendimento Permanente (EQF) al fine dell'inclusione delle stesse nel processo nazionale di referenziazione al quadro EQF.

Quindi, al fine della correlazione e del riconoscimento delle qualificazioni regionali sull'intero territorio nazionale, il Quadro Operativo Nazionale delle Qualificazioni rappresenta:

riferimento professionale, in termini di contenuti di lavoro declinati secondo una sequenza descrittiva;

riferimento per il riconoscimento e la spendibilità delle qualificazioni e delle competenze regionali a livello nazionale ed europeo;

riferimento prestazionale per le valutazioni nei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze.

Il decreto prevede inoltre che il Quadro Operativo Nazionale delle Qualificazioni, sia accessibile e consultabile pubblicamente in maniera telematica attraverso il sito istituzionale del Ministero del Lavoro e delle politiche Sociali, che comprenda l'interoperatività con i repertori regionali e il collegamento alla sezione dedicata alla "Certificazione delle Competenze" dei siti istituzionali delle Regioni e Province autonome di Trento e di Bolzano.

Il decreto definisce i criteri generali per la correlazione tra le qualificazioni regionali al fine del loro riconoscimento a livello nazionale:

- innanzitutto, viene specificata la natura delle qualificazioni regionali e le modalità attraverso cui possono essere conseguite. Possono essere composte da una sola competenza o aggregati di competenza e possono essere conseguite attraverso la certificazione di competenze acquisite in un contesto di apprendimento formale o una procedura di certificazione a seguito di un processo di individuazione e validazione di competenze comunque acquisite;

- le qualificazioni regionali afferiscono al Quadro Operativo Nazionale delle Qualificazioni attraverso l'associazione ad almeno una delle aree di attività;
- sono oggetto di certificazione solo le competenze di una qualificazione associata al Quadro Operativo Nazionale delle Qualificazioni;
- sono oggetto di individuazione e validazione le competenze di qualificazioni associate al QNQ o non associate ad esso, purché contenute in repertori approvati e pubblicati;
- le qualificazioni regionali che in termini di competenze presidiano le attività di lavoro di un gruppo di correlazione individuate nell'ambito di un'area di attività sono considerate automaticamente equivalenti limitatamente alle attività presidiate;
- le qualificazioni regionali che non presidiano tutte le attività di lavoro di un gruppo di correlazione, sono correlate altre qualificazioni regionali limitatamente alle attività presidiate e le relative competenze sono riconosciute alla persona su sua richiesta;
- la correlazione tra qualificazioni regionali è un processo orientato alla progressiva standardizzazione nella prospettiva di implementazione del Repertorio Nazionale dei Titoli di Istruzione e Formazione e delle Qualifiche professionali. A tal fine le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano adeguano le competenze della qualificazione ai propri Repertori in base alle attività previste dalle aree di attività di riferimento.

Quindi il decreto definisce i riferimenti operativi per gli standard minimi di erogazione del servizio ai fini dell'individuazione e validazione e certificazione delle competenze, suddividendoli in standard minimi di processo, standard minimi di attestazione e registrazione, standard minimi di sistema.

Il decreto individua **standard operativi minimi di processo** per:

l'individuazione e la validazione delle competenze, inteso come servizio finalizzato al riconoscimento da parte di un ente titolato, delle competenze comunque acquisite dalla persona, attraverso una ricostruzione e valutazione dell'apprendimento formale, non formale e informale. Il processo può concludersi con il rilascio di un "Documento di Validazione", con valore di atto pubblico e di attestazione, o proseguire con la procedura di certificazione delle competenze, sempre che la persona ne faccia richiesta. Gli standard minimi individuati riguardano le tre fasi in cui viene suddiviso il processo:

- **per la fase di identificazione:** ricostruzione delle esperienze della persona, messa in trasparenza delle competenze acquisite, elaborazione del "Documento di trasparenza";

- **per la fase di valutazione:** esame tecnico del “Documento di trasparenza” ed eventuale valutazione diretta tramite audizione, colloquio tecnico o prova prestazionale;
- **per la fase di attestazione:** stesura e rilascio del “Documento di Validazione”.

Il decreto individua **standard operativi minimi di processo per:**

la certificazione delle competenze, inteso come servizio finalizzato al rilascio di un “Certificato”, da parte di un ente titolare, delle competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali e informali. Il Certificato costituisce attestazione di parte terza e ha valore di atto pubblico. Gli standard minimi individuati riguardano le tre fasi in cui viene suddiviso il processo:

- **per la fase di identificazione:** ammissione alla procedura di certificazione tramite formalizzazione del raggiungimento degli esiti di apprendimento, nel caso di apprendimenti acquisiti in un contesto formale; acquisizione del “Documento di Validazione”, in caso di apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali.
- **Per la fase di valutazione:** valutazione diretta e sommativa realizzata tramite colloqui tecnici o prove prestazionali, con la presenza di una commissione o di un organismo collegiale che assicuri il rispetto dei principi di terzietà, indipendenza e oggettività del processo.
- **Per la fase di attestazione:** stesura e rilascio del “Certificato”.

Il decreto stabilisce requisiti standard di processo, anche per l’accesso ai servizi di individuazione e validazione delle competenze presso le Regioni e le Province Autonome di Trento e di Bolzano: possono accedere, le persone che dimostrino o auto dichiarino di aver maturato esperienze di apprendimento in qualunque contesto formale, non formale e informale, purché adeguate e pertinenti ad una o più qualificazioni comprese nei repertori di rispettiva titolarità. In fase di accesso ai destinatari del servizio sono assicurate misure di informazione e orientamento.

Infine, il decreto definisce che le Regioni e le Province Autonome di Trento e di Bolzano disciplinano le modalità di organizzazione delle prove di valutazione, a comprova del possesso delle competenze da validare o da certificare.

Gli standard minimi operativi relativi all’erogazione dei servizi di attestazione e registrazione previsti dal decreto riguardano:

- la redazione del “Documento di trasparenza delle competenze” con valore di attestazione di parte prima, che deve contenere le seguenti informazioni minime: dati anagrafici della persona, le competenze

individuare potenzialmente, quale oggetto di validazione, le esperienze di lavoro e di apprendimento formale, non formale e informale relative alle competenze individuate come passibili di validazione;

- il controllo di conformità agli standard minimi del “Documento di Validazione”, con valore di atto pubblico e di attestazione di parte seconda;
- Il controllo di conformità agli standard minimi del “Certificato” con valore di atto pubblico e di attestazione di parte terza;
- La Registrazione del “Documento di Validazione” e del “Certificato”.

Gli standard minimi operativi di sistema per l'individuazione e la validazione e la certificazione delle Competenze

Nella regolazione e nell'organizzazione dei servizi di individuazione validazione e certificazione delle competenze le Regioni e le Province Autonome di Trento e di Bolzano assicurano il rispetto dei seguenti standard minimi operativi di sistema:

garantiscono nel termine di dodici mesi dall'entrata in vigore del decreto l'operatività di uno o più repertori di qualificazioni e l'adozione di un quadro regolamentare unitario relativo all'organizzazione, alla gestione, al monitoraggio alla valutazione e al controllo dei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze coerenti con le disposizioni di cui al decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013 e con i riferimenti operativi di questo decreto;

garantiscono la pubblicazione su proprio sito istituzionale di una sezione dedicata alla “Certificazione delle Competenze” che contenga le seguenti informazioni:

- descrizioni dei servizi e delle relative procedure;
- normativa nazionale di riferimento e collegamento attivo al QNQ;
- normativa regionale di riferimento e relativa modulistica;
- collegamento attivo al repertorio o ai repertori di qualificazioni regionali di rispettiva titolarità assicurando il riferimento ai codici delle aree di attività, dei gruppi di correlazione o delle singole attività associati a ciascuna qualificazione;
- indicazione degli uffici responsabili del procedimento e rispettivi contatti;
- elenco degli enti titolari all'erogazione dei servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze;
- assicurano per il personale addetto all'erogazione dei servizi, l'idoneità dei requisiti tecnici e del presidio delle seguenti funzioni:

- accompagnamento e supporto all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze;
- pianificazione e realizzazione delle attività valutative con riferimento agli aspetti procedurali e metodologici;
- realizzazione delle attività valutative per gli aspetti di contenuto curricolare e professionale.

Assicurano nell'organizzazione dei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze il rispetto dei principi di collegialità, oggettività, terzietà e indipendenza;

garantiscono nell'organizzazione territoriale dei servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze il rispetto degli indirizzi definiti dalla legge 92/2012 e dell'accordo in sede di conferenza unificata del 10 luglio 2014;

garantiscono idonee forme di coinvolgimento e partecipazione delle parti economiche e sociali a livello territoriale.

3.5 Il Decreto Interministeriale dell'8 gennaio 2018 Istituisce

Il Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ) quale strumento di descrizione e classificazione delle Qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze di cui al decreto legislativo del 16 gennaio 2013, n. 13. Il QNQ rappresenta il dispositivo nazionale di referenziazione delle qualificazioni italiane al Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) con la funzione di raccordare il sistema italiano delle qualificazioni con i sistemi degli altri paesi europei. Il QNQ ha anche l'obiettivo di coordinare e rafforzare i diversi sistemi che concorrono all'offerta pubblica di apprendimento permanente e dei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze.

Il decreto descrive la struttura del Quadro Nazionale delle Qualificazioni.

Struttura del Quadro Nazionale delle Qualificazioni.

In linea con il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF), il Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ), si sviluppa:

su tre dimensioni descrittive delle competenze in termini di: Conoscenze, abilità, autonomia e responsabilità. Tali dimensioni si articolano in descrittori che esplicitano funzionalmente le suddette dimensioni delle competenze, al fine di adeguarle al Sistema nazionale di certificazione delle competenze.

Su otto livelli che esprimono la crescente complessità degli apprendimenti rispetto alle tre dimensioni della competenza.

Le dimensioni, i descrittori e i livelli della competenza sono sviluppati in coerenza e continuità con il Quadro Europeo delle Qualifiche: ciascuno degli otto livelli del QNQ trova una corrispondenza nel livello omologo dell'EQF e, gli attestati

rilasciati ai sensi dell'art. 8 del decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013, indicano la referenziazione della qualificazione al livello corrispettivo EQF.

Il decreto descrive i criteri generali del processo di referenziazione delle qualificazioni al QNQ

Per "Referenziazione" si intende il processo istituzionale e tecnico che associa le qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze a uno degli otto livelli del QNQ. La referenziazione delle qualificazioni italiane al QNQ garantisce la referenziazione delle stesse all'EQF.

La referenziazione al QNQ, sulla base della comparazione tra le competenze previste per il rilascio di una qualificazione e le dimensioni e i descrittori, è obbligatoria per tutte le qualificazioni ai fini della validazione e certificazione nell'ambito del Sistema Nazionale della Certificazione delle Competenze.

Si intendono già referenziate al corrispondente livello del QNQ, tutte le qualificazioni associate al EQF nell'ambito del primo processo di referenziazione di cui all'accordo Stat/regioni del 20 dicembre 2012;

ai fini dell'accessibilità, della trasparenza e della permeabilità delle qualificazioni alla referenziazione al QNQ, i descrittori dell'Atlante del Lavoro e delle qualificazioni sono associati ai livelli del QNQ in quanto riferimenti unitari per il processo di correlazione ed equivalenza tra le qualificazioni;

le qualificazioni referenziate al QNQ e rispondenti agli standard minimi previsti dal DL n. 13 del 16 gennaio 2013, sono inserite nell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni nell'apposita sezione "Repertorio Nazionale dei titoli di Istruzione e Formazione e delle Qualificazioni Professionali";

le qualificazioni che non possono essere associate ai codici statistici di riferimento dei settori economici ATECO e della classificazione delle professioni CP ISTAT, referenziate al QNQ sono classificati nel Repertorio con la dicitura "Qualificazioni di Istruzione e Formazione Generale", ai soli fini dell'orientamento al lavoro o della prosecuzione dello studio o della formazione;

fermo restando il valore di atto pubblico riservato esclusivamente alle attestazioni rilasciate dagli enti pubblici titolari, le qualificazioni internazionali rilasciate da organismi differenti dagli enti pubblici titolari, possono essere referenziate al QNQ, e inserite nell'Atlante delle Qualificazioni e delle Professioni nell'apposita sezione denominata "Qualificazioni referenziate al QNQ non ricomprese nel Repertorio Nazionale.

Infine, il decreto definisce la procedura di referenziazione delle qualificazioni al QNQ.

Le procedure di referenziazione sono gestite dal Punto nazionale di coordinamento EQF presso ANPAL, avvalendosi dell'INAPP per la valutazione indipendente delle proposte di referenziazione.

Il Punto nazionale di coordinamento dell'EQF provvede di volta in volta al coinvolgimento attivo lungo tutto il processo dell'ente titolare o altro organismo previsto, che presenta istanza di referenziazione.

Il processo di referenziazione si articola in quattro fasi:

Avvio: l'ente pubblico titolare o altro organismo previsto presenta istanza al Punto Nazionale di coordinamento EQF, completa degli elementi descrittivi e connotativi della qualificazione, ivi compresa una proposta di referenziazione della qualificazione al livello EQF;

istruttoria: il Punto nazionale di coordinamento EQF istruisce l'istanza di referenziazione della qualificazione;

valutazione indipendente: a cura dell'INAPP, che redige un parere obbligatorio non vincolante;

approvazione e pubblicizzazione: il Punto Nazionale delibera la referenziazione della qualificazione al QNQ e il conseguente inserimento nel Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualifiche professionali o nell'apposita sezione "Qualificazioni referenziate al QNQ non ricomprese nel Repertorio Nazionale";

Il Punto Nazionale provvede altresì a coordinare le procedure di aggiornamento del Repertorio nazionale dei titoli di Istruzione e Formazione e delle qualificazioni professionali.

Al fine di assicurare l'accessibilità, la trasparenza e la tracciabilità del procedimento, sull'Atlante del lavoro e delle Qualificazioni è aperta una sezione per la presentazione delle istanze, il monitoraggio e il controllo degli esiti del processo.

Il Punto Nazionale di Coordinamento EQF provvede ad adottare, sulla base dei criteri minimi per la referenziazione delle qualificazioni italiane al QNQ, una "Guida operativa all'analisi preliminare, descrizione e referenziazione delle Qualificazioni al QNQ", finalizzata ad offrire a tutti i soggetti interessati elementi di supporto informativo, formativo e operativo per la definizione delle qualificazioni.

L'ANPAL informa semestralmente il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, sull'andamento delle attività relative al processo di referenziazione delle qualificazioni al QNQ.

Capitolo terzo

Il Sistema Spagnolo di Riconoscimento e Validazione degli apprendimenti non formali ed informali e di certificazione delle Competenze

1. Introduzione

In Spagna, l'affermarsi di un sistema di convalida degli apprendimenti e di certificazione delle competenze e, l'ampio processo di modernizzazione del sistema di istruzione e formazione, assume significato alla luce della prospettiva del lifelong learning. Nell'ambito del dibattito teorico e politico spagnolo il termine stesso LLL assume progressivamente un significato diverso rispetto ai termini analoghi in uso ma non del tutto coincidenti quali educazione permanente e formazione ricorrente.

A partire dalla prima metà del XX secolo le conferenze UNESCO hanno messo in evidenza il ruolo centrale dell'educazione permanente per lo sviluppo democratico e per la convivenza, indicando l'educazione degli adulti come una leva fondamentale e l'educazione non formale e informale come strumento di base per l'innalzamento del profilo culturale e per migliorare la qualità dei sistemi formativi. Il Rapporto Delors per l'UNESCO del 1996 sull'educazione per il XXI secolo costituisce un passaggio chiave: afferma l'educazione come una procedura permanente lungo tutto il corso della vita delle persone e il concetto di competenza all'interno di una visione complessa dei saperi e dei processi conoscitivi, che permette di conciliare la teoria con la pratica. La visione dell'UNESCO, di carattere più propriamente utopica, ha trovato la sua traduzione operativa nell'ambito della Comunità Europea nel termine di LLL. Il concetto di educazione permanente da questo punto di vista è, in senso finalistico, rivolto allo sviluppo dell'individuo in tutti i suoi aspetti, come soggetto autonomo, come cittadino, come membro attivo della società per la partecipazione politica, culturale, per la produzione e per il tempo libero. Durante l'ultimo decennio del Novecento la Comunità europea ha intensificato le azioni d'intervento e sensibilizzazione a sostegno del LLL per definire e migliorare le condizioni di attuazione del concetto di educazione durante tutto il corso della vita e per facilitare il riconoscimento e la certificazione degli apprendimenti e delle competenze comunque acquisite, attraverso la previsione di meccanismi di collegamento tra i diversi contesti del sistema formativo.

Il Libro Bianco "Insegnare e apprendere", sull'educazione e la formazione, del 1995, rappresenta la prima significativa iniziativa atta a dimostrare l'impegno e l'appoggio dell'UE ai programmi di apprendimento permanente.

Dopo Lisbona 2000, l'educazione permanente viene stabilita nel quadro della società della conoscenza e viene definito il concetto di competenza di base. Da quel momento l'apprendimento nel corso della vita e il concetto di learning outcomes, sono divenuti elementi chiave nelle politiche europee di educazione e formazione.

Il Memorandum sull'Istruzione e la formazione permanente, ha avuto un'importanza significativa nel sistema spagnolo per l'organizzazione dei diversi livelli di formazione: quella reglata (regolata dalla Ley Organica de *Educación* del 2006 che disciplina i diversi livelli del sistema educativo, di competenza del Ministero dell'Educazione) , quella occupazionale e quella continua (che fanno riferimento alla formazione al di fuori del sistema educativo, di competenza del Ministero del Lavoro, ulteriormente riformate dal RD 395/2007 che le sostituisce istituendo la formazione professionale per l'impiego .

A partire dal 2000, le politiche a favore dell'apprendimento acquisiscono un forte stimolo attraverso l'emissione di una serie di provvedimenti di stampo istituzionale comunitario: la Comunicazione della Commissione "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente (2001)", la Comunicazione "Non è mai troppo tardi per apprendere (2006)", " Action Plan on Adult Learning", del 2007, la Comunicazione della Commissione Europea sulla "Strategia Europa 2020" del 2010, che prevede l'obiettivo del 15% del tasso di partecipazione all'apprendimento entro il 2020.

Tutte le comunicazioni hanno come fulcro l'importanza attribuita alla partecipazione attiva degli adulti all'apprendimento permanente e all'acquisizione delle competenze necessarie per poterlo fare, e il riconoscimento all'apprendimento permanente del ruolo di leva per contribuire all'occupazione, alla mobilità nel mercato del lavoro e all'inclusione sociale (Ministerio de Educacion, 2011).

A questo proposito occorre evidenziare che non risulta ancora definito un punto d'incontro tra le posizioni a volte contrapposte relative, da una parte alle istanze di democratizzazione dell'educazione / formazione nel corso della vita, e dall'altra a quelle che si riferiscono ai concetti di occupabilità e cittadinanza attiva (Saban Vera 2009). Tuttavia, è possibile intravedere nel corso del tempo una linea di orientamento e sviluppo verso la concezione di età adulta, le finalità, e gli obiettivi assegnati all'apprendimento permanente. Si può quindi sottolineare il passaggio da una concezione deterministica e lineare dei processi di apprendimento e dell'organizzazione dei sistemi formativi a una concezione fondata sulle caratteristiche di plasticità e cambiamento dell'età adulta e di integrazione tra i diversi sistemi che concorrono alla realizzazione dei processi formativi. Questo ha comportato l'integrazione e il superamento dei compiti prevalentemente di compensazione attribuiti all'educazione degli adulti, attraverso la definizione di funzioni formative legate anche ai processi di trasformazione sociale e economica.

Il principio dell'apprendimento permanente ispira quindi da un punto di vista formale la costituzione del sistema formativo spagnolo e si richiama al concetto base di educazione - formazione permanente.

Essa fa riferimento: all'auto direzione nell'apprendimento, allo sviluppo della competenza strategica di apprendere ad apprendere, e alla definizione delle condizioni che possono facilitare la partecipazione a diversi sistemi formativi, favorendone l'integrazione e la conciliazione con i diversi ruoli, le responsabilità e i tempi di vita e di lavoro (Alberici, 2008; Alessandrini, 2005).

La modernizzazione del sistema spagnolo, si può far risalire al 1970 con la Ley General de *Educación* y Financiamiento de la Reforma Educativa, di revisione generale del sistema formativo, ma solo dall'ultimo decennio del secolo scorso si può effettivamente rilevare un reale investimento nel campo dell'educazione e dell'istruzione (Ministerio de Educacion, 2011).

Il Ministerio de Educación mette in evidenza la necessità di intervenire nell'ambito dell'apprendimento permanente e dell'educazione degli adulti per incidere sul profilo culturale della popolazione attraverso politiche di maggior efficacia, in grado di migliorare l'accesso alla formazione nel corso della vita, di facilitare le transizioni nei diversi segmenti del sistema formativo, di adeguare ed innalzare il livello delle qualifiche professionali. In particolar modo nei confronti di specifiche fasce di popolazione che presentano aree di debolezza:

la popolazione adulta priva di competenze di base;

la popolazione attiva priva delle qualifiche professionali;

i giovani che non terminano il ciclo di educazione secondaria obbligatoria;

gli adulti privi del titolo di formazione superiore.

In questo senso, la valorizzazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale e l'accreditamento delle competenze per ottenere la qualificazione professionale rappresentano strumenti di particolare efficacia per procedere verso la società della conoscenza.

2. Il Concetto di Competenza

A partire dagli anni 70 dello scorso secolo, il concetto di competenza acquisisce rilevanza in ambito accademico e nell'ambito dell'educazione e della formazione (Mulder et al., 2008). Il processo di emersione sociale del concetto può, come è stato rappresentato da Mulder, richiamare l'immagine del corso di un fiume, con riferimento ad uno sviluppo di tipo carsico e ad una dinamica di affluenti.

Il concetto di competenza ha subito notevoli cambiamenti negli ultimi 40 anni, e questo spiega anche le numerose definizioni che sono state date a riguardo.

In ambito spagnolo, viene presentato un quadro piuttosto articolato di significati attribuiti al concetto di competenza. Vengono individuate due classi di riferimento:

quella che prende in considerazione la competenza in rapporto all'occupazione e che distingue inoltre tra competenze ufficialmente previste o richieste per una posizione professionale determinata e quelle effettivamente in uso;

quella che in senso più generale e non strettamente legata ai contesti professionali fa riferimento alla capacità di un individuo di esercitare attività e ruoli in un contesto di pratica.

Intesa in questo secondo senso la competenza viene concepita come categoria dai tratti olistici, caratterizzata non solo dai contenuti di conoscenza tecnica, ma anche da capacità trasversali e globali (Mulder et al., 2008). Mulder, definisce quindi la competenza come "la capacità di raggiungere esiti specifici in rapporto a standard previsti".

Il primo studio utile ad inquadrare il discorso che si è sviluppato nel contesto spagnolo, è quello che ha interpretato il concetto di competenza secondo tre approcci (Mulder et al., 2008):

- approccio comportamentista;
- approccio globale;
- approccio cognitivo.

L'approccio comportamentista, secondo cui le competenze si conseguono attraverso la formazione e lo sviluppo (McClelland, 1998), è basato sulla dimostrazione, l'osservazione e la valutazione dei comportamenti o delle condotte, le competenze sono quelle caratteristiche di una persona che sono in rapporto con lo svolgimento effettivo di un lavoro e possono essere comuni a una molteplicità di situazioni (Delamare Le Deist & Winterton, 2005; Gonezi, 1994; Spencer & Spencer, 1993).

L'approccio globale è rivolto a identificare le abilità comuni che spiegano le variazioni nei diversi compiti e prestazioni di lavoro e che identificano le persone che danno luogo a condotte professionali più efficaci e le loro caratteristiche più distintive (Norris, 1991). Secondo Hager, in questo senso la competenza è più in rapporto con un processo globale adatto a un contesto specifico (Hager, 1998).

L'approccio cognitivo include nel concetto di competenza tutte le risorse mentali di cui le persone hanno bisogno per svolgere compiti importanti, per acquisire conoscenze e per raggiungere una buona realizzazione (Weinert, 2001).

In un successivo studio della letteratura spagnola (Rodriguez Moreno, Serreri & Del Cimmuto, 2010) che sviluppa precedenti modelli elaborati in ambito europeo (Richen & Salganik, 2001; Sandberg, 1994), vengono presentati altri tre approcci riguardo al concetto di competenza:

- approccio razionalista;
- approccio olistico;
- approccio interpretativo.

L'approccio razionalista, risale alle teorie razionaliste basate sugli studi di Taylor riguardo all'analisi dell'organizzazione del lavoro. È caratterizzato dall'analisi delle capacità, delle conoscenze e dei modi in cui queste vengono usate per svolgere un lavoro, con riferimento anche agli attributi psicosociali del soggetto, per offrire un'attività più efficace. Sandberg opera un'ulteriore classificazione, distinguendo al suo interno tre sottocategorie di approcci:

- orientato al lavoratore,
- orientato al lavoro
- orientato al multi-metodo.

L'approccio orientato al lavoratore, considera la competenza come un insieme complesso di attributi posseduti da una persona, capacità, abilità e conoscenze, cioè caratteristiche personali necessarie per mettere in pratica un'attività in maniera efficace. Considera la competenza come una caratteristica di base di una persona indipendente dal contesto;

L'approccio orientato al lavoro considera la competenza come un insieme complesso di attributi personali necessari per svolgere un'attività in maniera efficace ma assume come punto di riferimento il contesto lavorativo;

L'approccio orientato al multi-metodo, considera la competenza come un insieme di caratteristiche personali necessarie allo svolgimento di una data attività possedute in numero superiore dalla persona, rispetto ai compiti necessari per svolgere la stessa attività.

L'approccio razionalista si caratterizza come un orientamento di tipo funzionalista che presta particolare attenzione ai criteri di misura della prestazione lavorativa (criteri di misura della performance) e agli indicatori di competenza dei profili professionali. Il lavoro viene considerato come una realtà oggettiva separata dal soggetto che esiste come fenomeno indipendente dalla mente umana.

L'approccio Olistico (al quale hanno dato molta rilevanza Rycher e Salganik con il progetto DE.SE.CO del 2001), si concentra sulla natura globale e complessa del concetto di competenza che non riguarda solo il lavoro ma anche situazioni della vita. Sostiene che la struttura interna della competenza contiene diversi attributi come le conoscenze di base, le capacità cognitive, le capacità di pensiero analitico o critico, le capacità di prendere decisioni o risolvere problemi e gli attributi comportamentali come la motivazione, l'assetto emotivo e il quadro valoriale di riferimento. Secondo Le Boterf, possedere una competenza significa avere le risorse che si conformano ad essa, ma soprattutto avere la capacità di

attivarle, mobilitarle e orchestrarle, in un contesto dato, nel momento giusto e appropriato (Le Boterf, 1997). Sulla stessa linea si colloca il modello di Weinert che intende la competenza come il possesso della capacità di decidere e agire combinando le capacità intellettive, la conoscenza specifica dei contenuti, le capacità cognitive, le strategie specifiche del contesto, le routine, le tendenze motivazionali, i sistemi di controllo della volontà, l'orientamento personale dei valori e il comportamento sociale, in un sistema complesso (Weinert, 2001). Quindi, l'approccio Olistico, in analogia con quello Razionalista considera la competenza come un insieme di caratteristica dell'individuo (Rodriguez Moreno et al., 2010) ma se ne discosta in quanto assume rilevanza la relazione dinamica e dialettica individuo mondo e individuo società, quindi maggiore importanza alle risorse psicosociali della persona.

L'approccio Interpretativo è attribuito a Max Weber ed è stato ripreso e sviluppato più recentemente da Giddens e Sandberg. Considera la Competenza come un insieme complesso di attributi del soggetto in relazione al contesto e con la mediazione dell'esperienza lavorativa. La competenza coincide con la coscienza pratica che comprende tutto ciò che gli attori conoscono in maniera tacita sui modi di procedere professionalmente e nella vita sociale, ma senza poterlo spiegare (Rodriguez Moreno et al., 2010). I processi d'acquisizione dell'esperienza e i modi in cui essa è strutturata sono più importanti degli attributi del lavoro e della competenza come tale. Secondo Schön, il modo di acquisire l'esperienza cambia e riesce a svilupparsi grazie alla riflessione sulla stessa (Schön, 1983) e, secondo Mezirow, la capacità di autoapprendere e di apprendere dall'esperienza sono fondamentali per lo sviluppo delle competenze (Mezirow, 1991). La base epistemologica dell'approccio interpretativo si fa quindi risalire alla radice fenomenologica e costruttivista. In questo senso la competenza è la sintesi complessa di attributi interdipendenti del soggetto, che si fonda sull'esperienza e sul suo carattere riflessivo.

Sulla base degli approcci indicati emergono i seguenti tratti teorici del concetto di competenza: per competenza si può intendere un costrutto complesso, costituito da molteplici risorse (cognitive, operative, esperienziali, organizzative, psicosociali, ecc.) che interagiscono tra loro in modo sinergico e positivo più che come una somma o una giustapposizione di parti (Rodriguez Moreno et al., 2010) sulla base di un determinato contesto (Le Boterf, 2001) e del modo in cui ogni individuo concepisce e interpreta la propria esperienza (Sandberg, 2000). Questa definizione va oltre la semplice dimensione professionale in quanto comprende le risorse necessarie per vivere nella società della conoscenza, sia per i lavoratori, che per gli individui in generale, come soggetti attivi, autonomi e consapevoli, capaci di leggere, interpretare e reinterpretare l'esperienza e progettarla fino a nuovi orizzonti (Rodriguez Moreno et al., 2010). Una competenza che è in grado di farci apprendere ad apprendere lungo l'arco della vita.

A livello istituzionale e di politiche di sistema, in ambito spagnolo sono evidenti i riferimenti al quadro generale della competenza, definito dagli organismi Internazionali, e in particolare dall'UE.

L'OECD negli studi PISA-VET adotta il termine di competenza secondo un approccio globale con particolare attenzione alle competenze chiave (DE.SE.CO, 2001). In questo studio il concetto di competenza è costituito dalle competenze cognitive (conoscenze), dalle competenze funzionali (abilità), dalle competenze sociali e dalle forme di auto competenza (Achtenhagen, 2005).

In ambito europeo sono stati costruiti due sistemi che fanno riferimento al concetto di competenza e che hanno lo scopo di migliorare attraverso un processo di cooperazione e di convergenza, la formazione professionale e l'educazione superiore. Il sistema di crediti europeo per la formazione professionale, ECVET (European Credit System for Vocational Educational Training), ha l'obiettivo di sviluppare conoscenze, abilità e competenze. A questo sistema si accosta il Sistema Europeo di Trasferimento di crediti dell'Educazione Superiore, ECTS (European Credit Transfer System in Higher Education), inserito nel contesto di rinnovamento dell'Educazione Superiore definito Processo di Bologna.

Il CEDEFOP (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale) ha definito la competenza come la capacità di usare la conoscenza nella pratica. In questo senso viene sostenuto che l'obiettivo della formazione è quello di rendere capaci gli individui di svolgere specifici compiti collegati ad una data occupazione o professione. Viene inoltre affermata la necessità di prevedere forme e strumenti per attribuire una qualifica agli individui che ne sono sprovvisti, a fronte di una dimostrata esperienza professionale, che può essere validata attribuendo un livello di qualifica alle competenze relative allo svolgimento di compiti rilevanti in una determinata occupazione o professione (Mulder et al., 2008). In questo senso si evidenzia l'importanza della convalida degli apprendimenti e la certificazione delle competenze comunque acquisite e non solo nell'ambito dell'educazione formale.

È su queste basi che in Spagna dal punto di vista istituzionale, è stato avviato un processo di riforma dei propri sistemi educativi e formativi attraverso la definizione di un significato condiviso del concetto di competenza. Tale politica risale alla fine degli anni Novanta quando l'INEM (Instituto Nacional de Empleo) ha definito la competenza professionale come l'esercizio efficace delle capacità che permettono lo sviluppo di un'attività rispetto ai livelli richiesti dal lavoro. Essa è intesa come qualcosa in più della sola conoscenza tecnica, che fa riferimento al saper e al saper fare. Il concetto di competenza integra, non solo le capacità richieste per l'esercizio di un'attività professionale ma anche un insieme di comportamenti, capacità d'analisi, capacità di prendere decisioni, di comunicare, ecc. considerati necessari per lo sviluppo del lavoro. Nel Real Decreto del 2009, all'art 4 si sostiene che la competenza professionale è un insieme di conoscenze e

capacità che permette di svolgere un'attività professionale secondo le esigenze produttive di lavoro. Inoltre, facendo specifico riferimento al tema della convalida delle competenze, si prevede che l'aggregato minimo di competenze professionali suscettibile di convalida e certificazione parziale è l'unità di competenza (art.7 RD 1224/2009). Un insieme di unità di competenza definisce una qualifica professionale e costituisce il riferimento per elaborare i contenuti formativi che conducono ai titoli di formazione professionali e/o ai certificati di professionalità (art.4 RD 1224/2009).

3. Il Sistema spagnolo di certificazione delle competenze nella formazione professionale

3.1 Contesto Politico e Normativo

In Spagna l'istituzione di un dispositivo di convalida delle competenze in ambito alla formazione professionale ha avuto un importante impulso da parte di una serie di leggi nazionali che hanno cercato di dare risposta alle Raccomandazioni europee e, allo stesso tempo, alle mutate esigenze e caratteristiche del mercato del lavoro.

La prospettiva del riconoscimento dell'apprendimento non formale come fattore complementare, e non sostitutivo al sistema regolato di formazione professionale, emerge per la prima volta nella Legge Organica 5/2002 del 19 giugno delle Qualifiche e della Formazione Professionale (Comisiones Obreras, 2010).

Grazie alla LO 5/2002, la formazione acquisisce rilevanza individuale, professionale e sociale, e viene distinta in tre sottosistemi di formazione professionale: formazione professionale iniziale, formazione occupazionale e formazione continua.

Uno degli obiettivi della LO 5/2002 è stato la creazione del Sistema Nazionale delle Qualifiche e della Formazione Professionale (Sistema Nacional de Cualificaciones y Formacion Profesional), un sistema integrato in cui si definiscono le qualifiche professionali, la loro formazione e il loro accreditamento, il cui scopo principale è quello di valutare e di accreditare in maniera ufficiale le qualifiche professionali comunque acquisite (art. 3.5, LO 5/2002).

Questo sistema prevede diversi strumenti d'attuazione:

- Il Catalogo Nazionale delle Qualifiche Professionali (CNCP);
- Il Catalogo Modulare della Formazione Professionale;
- la procedura di riconoscimento, valutazione, accreditamento e registrazione delle qualifiche professionali;
- l'informazione e l'orientamento riguardo alla formazione professionale e al lavoro;

- la valutazione e il miglioramento della qualità del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formacion Profesional (Istituto Nacional de las Cualificaciones, 2012).

Il CNCP raccoglie 644 Qualifiche Professionali ed è strutturato in due tabelle:

- una settoriale che raggruppa 26 famiglie professionali,
- l'altra formata da cinque livelli di qualifiche che esprimono la descrizione del grado di competenza corrispondente alle diverse qualifiche professionali.

I cinque livelli di qualifica, seguendo le raccomandazioni dell'Ue, si devono equiparare agli otto livelli di qualifiche previste per il Sistema EQF per poter estendere la convalida di competenze a livello europeo e contribuire a raggiungere gli obiettivi stabiliti nella Convenzione di Lisbona.

In relazione alla procedura di riconoscimento, di convalida e di accreditamento delle competenze, l'art. 8 della LO 5/2002:

- attribuisce un carattere ufficiale e validità nazionale ai titoli di formazione professionale e ai certificati di professionalità che corrispondono alle tipologie riferite del CNCP;
- stabilisce che la convalida delle competenze pregresse derivanti dall'esperienza lavorativa o da altre vie non formali di formazione dovrà avere come riferimento il CNCP, con la garanzia di affidabilità, obiettività e di rigore tecnico della valutazione;
- evidenzia che le competenze valutate che non completino un titolo di formazione professionale o un certificato di professionalità saranno accreditate in maniera parziale e accumulabile, con lo scopo di completare la formazione mancante per acquisire il titolo o certificato;
- chiede al Governo di fissare i requisiti e le procedure per la validazione e l'accREDITamento delle competenze, dopo la consultazione del Consiglio Generale di Formazione Professionale.

Dopo la LO 5/2002, si sono succeduti diversi decreti e ordini ministeriali che hanno determinato l'ampliamento del numero dei titoli del Catalogo Nazionale delle Qualifiche Professionali.

Il concetto di qualifica professionale secondo quanto stabilito dal Catalogo comprende tutte le competenze professionali significative per il lavoro, che possono essere state acquisite sia nell'ambito della formazione formale che attraverso altri tipi di formazione e anche attraverso l'esperienza lavorativa (Comisiones Obreras, 2010).

Inoltre, grazie a questa legge si sono realizzate diverse iniziative riguardo al riconoscimento e alla convalida dell'apprendimento non formale e informale.

Una di queste è stato il progetto ERA (Evaluacion, Reconocimiento Acreditacion), Valutazione Riconoscimento Accredimento, organizzato dal Ministero dell'Educazione, Cultura e Sport, dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale e dall'Istituto Nazionale delle Qualifiche, svolto nel 2003 per sperimentare per la prima volta, la valutazione, il riconoscimento e l'accREDITamento delle competenze professionali comunque acquisite, usando il CNQP.

A questo progetto hanno collaborato anche le Comunità Autonome di Andalusia, Galizia, Murcia, Navarra, Valencia, Paesi Baschi e Castiglia la Mancha (Ministerio de Educacion Cultura y Deporte, 2004). In seguito, hanno intrapreso la procedura di valutazione e accreditation delle competenze diverse Comunità Autonome tra cui la Comunità dei Paesi Baschi che è stata la prima a elaborare una procedura personalizzata e flessibile per valutare e certificare ufficialmente le competenze professionali (Lopez Lacalle, et al., 2008).

La Legge Organica sull'Educazione del 2006 (LOE), stabilisce che le persone adulte possono apprendere attraverso l'esperienza professionale o attraverso le attività sociali e sollecita a prendere misure per la convalida degli apprendimenti (art. 66.4, LOE, 2006). Questa legge costituisce un grande passo in avanti nella disciplina del tema della convalida perché riconosce gli apprendimenti acquisiti sia in ambito professionale che sociale.

Anche nell'ambito dell'istruzione superiore è presente il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali. La Legge Organica 4/2007 del 12 aprile, stabilisce che il Governo deve stabilire i requisiti per la convalida accademica dell'esperienza professionale. Inoltre, diverse università stanno partecipando a progetti pilota finanziati attraverso i programmi dell'UE (ECOTEC, 2007). Secondo il Rapporto ECOTEC del 2007, la Spagna risulta fortemente impegnata nel riconoscimento dell'apprendimento permanente e considera lo sviluppo del riconoscimento e della convalida dell'apprendimento non formale e informale come una questione fondamentale (ECOTEC, 2007).

Il Real Decreto 1224/2009 attua concretamente la convalida delle competenze professionali acquisite attraverso l'esperienza lavorativa. Con questo Decreto si dà risposta alla richiesta dell'art. 8 della LO 5/2002, che invita a definire i requisiti relativi alla procedura, alla valutazione e alla certificazione delle competenze comunque acquisite.

In questo modo si viene a determinare una procedura unica valida su tutto il territorio nazionale per la valutazione e l'accREDITamento delle competenze

professionali acquisite attraverso l'esperienza nel lavoro per vie non formali e informali di formazione (art. 8 LO 5/2002).

La definizione attuale della procedura di valutazione e certificazione delle competenze professionali è stata definita nel Real Decreto 1224/2009 come l'insieme delle attività volte a valutare e riconoscere le competenze acquisite attraverso l'esperienza o per vie non formali e informali di formazione.

Nel Decreto si stabilisce che la valutazione e l'accreditamento hanno come riferimento le unità di competenza previste dal Catalogo Nazionale delle Qualifiche Professionali. L'unità di competenza è l'unità minima di accreditamento. In questo modo si offre la possibilità di conseguire un accreditamento parziale accumulabile e di poter completare la formazione che consentirà di ottenere un Certificato di professionalità, di competenza del Ministero del Lavoro o un titolo di formazione professionale di competenza del Ministero dell'Educazione (Comisiones Obreras, 2010).

Tra le ultime norme va messo in evidenza il Real Decreto 1675/2010, che fa riferimento al regolamento dei certificati di professionalità e che rende flessibili i requisiti per l'accesso degli studenti ai moduli di formazione pratica nei centri di lavoro.

Per finire, l'Ordine PRE/910/2011 del 12 aprile, crea il Comitato Interministeriale, come era previsto dal RD 1224/2009, per il monitoraggio e la valutazione della procedura di riconoscimento delle competenze professionali acquisite con l'esperienza lavorativa. Questo Comitato, di competenza Interministeriale (Ministero dell'Educazione e Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (Ministerio de Empleo y Seguridad Social) precedentemente denominato Ministero del Lavoro e dell'Immigrazione, assolve alle seguenti funzioni:

Garantire il rispetto dei principi, dei fini e delle funzioni della procedura di certificazione delle competenze professionali;

promuovere e diffondere nella società spagnola l'attuazione della procedura;

collaborare con le Comunità Autonome al fine di coordinare lo sviluppo della procedura secondo le necessità nazionali;

realizzare il monitoraggio e la valutazione della procedura (art. 2, O. PRE/910/2011).

3.2 Procedure di Convalida

Nell'ambito del sistema spagnolo, l'organismo che si occupa della certificazione delle competenze professionali comunque acquisite è l'Istituto Nazionale delle Qualifiche (INQUAL). È l'organo tecnico di sostegno del Consiglio Generale di Formazione Professionale (un organo di carattere tripartito che vede la

partecipazione delle Amministrazioni Pubbliche, dei Sindacati e delle Organizzazioni Imprenditoriali) per il raggiungimento degli obiettivi del Sistema Nazionale delle Qualifiche Professionali. Organicamente dipende dal Ministero dell'Educazione e funzionalmente dal Consiglio Generale della Formazione professionale.

Opera in quattro aree di attività: monitoraggio, ricerca, pianificazione e informazione, e i suoi obiettivi sono:

- osservare le qualifiche e la loro evoluzione;
- determinare le qualifiche;
- accreditare le qualifiche;
- sviluppare l'integrazione delle qualifiche professionali;
- realizzare il monitoraggio e la valutazione del Programma Nazionale di Formazione Professionale relativo agli obiettivi e alle misure volte a orientare e potenziare la formazione professionale (Istituto Nacional de las Qualificaciones, 2012).

Le competenze di INQUAL sono relative allo sviluppo, all'elaborazione e all'aggiornamento del Catalogo Nazionale delle Qualifiche Professionali e all'elaborazione degli strumenti necessari per la valutazione e l'accreditamento delle competenze professionali acquisite attraverso l'esperienza professionale per vie non formali e informali (Istituto Nacional de las Qualificaciones, 2012).

In Spagna, le Comunità Autonome sono le amministrazioni competenti che realizzano i bandi pubblici (Convocatorie) e la gestione delle procedure, di valutazione e accreditamento delle competenze professionali, tranne nei casi assegnati alla gestione dell'Amministrazione Generale dello Stato (bandi di ambito pluriregionali) (Ministerio de Empleo y Seguridad social, 2012).

3.3 Requisiti di partecipazione alla procedura

I candidati che vogliono partecipare alla procedura debbono essere cittadini spagnoli o possedere il certificato di registro della cittadinanza comunitaria o possedere la tessera di famiglia di cittadino dell'UE oppure essere titolari di un'autorizzazione di residenza o di lavoro in Spagna. Devono inoltre avere una esperienza lavorativa e/o di formazione relativa alle competenze professionali di cui si chiede la certificazione. Nel caso dell'esperienza lavorativa sono richiesti almeno tre anni, con un minimo di 2000 ore di lavoro negli ultimi 10 anni; per le unità di competenza di livello 1, sono richiesti due anni di esperienza lavorativa con un minimo di 1200 ore di lavoro. Nel caso dell'esperienza di formazione è prevista la soglia minima di 300 ore di formazione negli ultimi 10 anni; per le unità di competenza di livello 1, sono richieste almeno 200 ore di formazione.

I candidati richiedenti la certificazione relativa a unità di competenza corrispondenti a qualifiche di livello 1 debbono aver compiuto 18 anni, per le

qualifiche di secondo livello (grado medio) e terzo livello (grado superiore) debbono aver compiuto 20 anni (art. 1.1, RD 1224/2009).

3.4 Fasi della procedura

Dopo l'iscrizione alla procedura, si distinguono tre fasi (RD 1224/2009):

L'accompagnamento, di carattere obbligatorio, può essere individuale o collettivo, svolto in presenza o a distanza e consiste nella guida da parte dell'accompagnatore al candidato nella preparazione dei documenti che dovranno essere consegnati per la valutazione (storia professionale e formativa, questionario di autovalutazione delle competenze professionali) e nella chiarificazione di dubbi in merito alla procedura, alle fasi e agli effetti sullo sviluppo professionale. L'accompagnatore, sulla base della documentazione prodotta, analizza le competenze professionali del candidato in rapporto alle unità di competenza ed esprime un parere di ammissibilità della domanda in relazione alle unità di competenza su cui potrebbe essere espressa una valutazione positiva o viceversa sulla formazione complementare necessaria per la certificazione. Il rapporto non è vincolante ed è comunque il candidato a decidere se continuare o meno la procedura e a decidere su quali competenze vuole essere valutato. Il Rapporto viene inviato al Comitato di valutazione assieme a tutta la documentazione prodotta dal candidato.

La valutazione, viene effettuata dal Comitato di valutazione che studia il Rapporto stilato dall'accompagnatore, la storia professionale e le evidenze prodotte per dimostrarla. La valutazione riguarda:

- le competenze che sono sufficientemente giustificate rispetto alle unità di competenza richieste;
- la presentazione della documentazione complementare;
- le competenze professionali che necessitano di nuove evidenze.

Una volta completata la valutazione e dopo aver valutato gli esiti, il Comitato informa il soggetto sulle unità di competenza che sono state sufficientemente dimostrate, su quelle non sufficientemente dimostrate e sull'opportunità di completare la formazione per conseguire il titolo di formazione professionale o il certificato di professionalità.

L'accREDITAMENTO: superata la fase di valutazione, l'amministrazione competente deve certificare l'accREDITAMENTO ufficiale di ogni unità di competenza dimostrata, che verrà raccolta in un registro ufficiale, e, se ricorrono le condizioni, il conseguimento del certificato di professionalità o del titolo di formazione professionale.

Quindi la valutazione e l'accREDITAMENTO delle competenze hanno come riferimento le unità di competenza del Catalogo Nazionale delle Qualificazioni

Professionalisti che sono incluse nei titoli di formazione professionale e/o nei certificati di professionalità. Ogni unità di competenza rappresenta l'unità minima di accreditamento.

3.5 Strumenti della procedura

Il RD 1224/2009 prevede diversi strumenti a supporto della procedura di valutazione e certificazione delle competenze professionali confermati dall'Orden PRE/ 910/2011:

- il manuale di procedura
- i questionari di autovalutazione delle unità di competenza
- le guide di evidenza delle unità di competenza.

Il manuale di procedura ha lo scopo di ottimizzare la valutazione, il riconoscimento e l'accreditamento delle competenze professionali acquisite attraverso l'esperienza lavorativa e/o per vie non formali di formazione, e di garantirne l'omogeneità e l'affidabilità (Istituto Nacional de Las Qualificaciones, 2010). È composto da: la guida per il candidato, la guida per l'accompagnatore e la guida per il valutatore.

La guida per il candidato descrive i requisiti per poter accedere alla procedura di convalida, i vantaggi che ha il riconoscimento ufficiale delle competenze, la procedura e le fasi, la documentazione richiesta, il ruolo dell'accompagnatore e del valutatore, i diritti e i doveri previsti dalla normativa (Istituto Nacional de Las Qualificaciones, 2010).

La guida per l'accompagnatore descrive la natura dell'orientamento, la fase di accompagnamento, la metodologia e gli strumenti per svolgere correttamente l'attività (Istituto Nacional de Las Qualificaciones, 2010). Gli strumenti previsti sono: la storia professionale e formativa, la scheda di raccolta delle informazioni sulle funzioni professionali svolte dal candidato, il colloquio di orientamento professionale e la scheda di raccolta delle evidenze di competenza. La storia professionale e formativa viene compilata dal candidato, è basata sul CV europeo adattato secondo l'oggetto della domanda di certificazione (Istituto Nacional de Las Qualificaciones, 2010). La scheda di raccolta delle informazioni sulle funzioni svolte dal candidato viene compilata dal Responsabile delle Risorse Umane del contesto professionale di provenienza del candidato.

Il colloquio di orientamento professionale viene svolto dall'accompagnatore per comprendere le motivazioni addotte a giustificazione della richiesta da parte del candidato (Istituto Nacional de Las Qualificaciones, 2010). La scheda di raccolta delle evidenze di competenza raccoglie le informazioni riguardo alla formazione professionale e alle prove documentali prodotte dal candidato per giustificare la competenza professionale. Tale scheda è fondamentale per l'elaborazione del

Rapporto che l'accompagnatore deve presentare al Comitato di valutazione ed è composta dai seguenti elementi:

- unità di competenza
- attività professionale
- prove di evidenza
- valorizzazione delle evidenze di competenza
- osservazioni (Istituto Nacional de las Cualificaciones, 2010, pag. 67 - 69).

Un altro strumento a disposizione del candidato, è il questionario di autovalutazione delle unità di competenza, attraverso cui il soggetto può capire in che misura possiede le competenze che vorrebbe gli venissero riconosciute. Il questionario è strutturato in una tabella nella quale, da una parte sono elencate le diverse attività professionali, principali e secondarie, che caratterizzano l'unità di competenza e da un'altra parte gli indicatori di valutazione (che sono quattro: non so farlo - lo posso fare con aiuto - lo posso fare senza aiuto - lo posso fare senza aiuto e potrei formare un altro individuo) che il soggetto sceglie per definire il grado di padronanza delle attività professionali.

La guida del valutatore descrive le funzioni, i compiti, gli obiettivi e i principi della procedura di valutazione.

Illustra il processo di valutazione, orienta all'uso dello strumento di guida alle evidenze delle unità di competenza, presenta i principali metodi di valutazione, parla della qualità della valutazione e comprende i seguenti strumenti per facilitare la valutazione: l'osservazione sul posto di lavoro, la simulazione delle attività professionali, le prove professionali di competenza, il colloquio professionale strutturato, il piano individualizzato e la scheda di monitoraggio (Istituto Nacional de las Cualificaciones, 2010, pag. 7).

L'osservazione sul posto di lavoro ha l'obiettivo di raccogliere informazioni sulle competenze professionali del candidato direttamente nel contesto nel quale si realizzano. Essa assume come riferimento il criterio di realizzazione delle unità di competenza (Istituto Nacional de las Cualificaciones, 2010, pag. 25).

La simulazione delle attività professionali consiste nella ricostruzione delle variabili principali di una professione (unità di competenza da dimostrare) di cui si vuole verificare la padronanza (Istituto Nacional de las Cualificaciones, 2010 pag. 26).

Le prove professionali di competenza sono di carattere teorico e pratico, e il loro obiettivo consiste nel valutare le tre dimensioni della competenza: sapere, saper fare, saper essere. Comprendono un manuale di valutazione che determina il contenuto della prova teorica, della prova pratica e dei criteri di correzione.

Sono applicabili a tutti i candidati e sono standardizzate (Istituto Nacional de las Cualificaciones, 2010, pag. 26).

Il colloquio professionale strutturato permette al valutatore di avere informazioni sugli aspetti professionali del candidato. Il candidato descrive e giustifica in maniera orale e attraverso supporti che ritiene utili, le esperienze di cui chiede il riconoscimento (Istituto Nacional de las Cualificaciones, 2010, pag. 26).

Il piano individualizzato viene elaborato dal valutatore per ogni persona candidata e deve essere approvato dal Comitato di valutazione. Esso descrive le caratteristiche della valutazione prevista per il candidato. Gli strumenti, le date e luoghi di valutazione che devono essere per quanto possibile concordati col candidato.

La struttura del piano consiste in una scheda che contiene una serie di elementi:

- dati del candidato;
- dati del bando;
- strumenti di valutazione previsti;
- luogo, data e ora della valutazione;
- note sull'applicazione degli strumenti;
- note di interesse del candidato;
- luogo e data della stipula del piano (Istituto Nacional de las Cualificaciones, 2010, pp. 49 – 52).

La scheda di monitoraggio registra tutto il processo di valutazione e le decisioni assunte dal valutatore allo scopo di garantire trasparenza. Permette al valutatore di verificare il compimento del processo di valutazione e riflettere sull'uso adeguato degli strumenti.

La struttura che deve assumere il processo di valutazione per essere sistematico richiede che le attività vengano eseguite in un determinato ordine:

- accertamento delle evidenze di competenza;
- elaborazione del Piano Individualizzato di Valutazione;
- applicazione del Piano;
- realizzazione del rapporto di valutazione da presentare al Comitato per la Valutazione (Istituto Nacional de las Cualificaciones, 2010, pp. 53 – 58).

Le guide di evidenza delle unità di competenza costituiscono un supporto tecnico sia per gli orientatori che per i valutatori. Ogni qualifica professionale ha una guida propria e utilizza come riferimento le unità di competenza corrispondenti che le compongono. Le competenze professionali dell'unità di competenza vengono suddivise in competenze tecniche e sociali.

3.6 Requisiti per gli accompagnatori e per i valutatori

Per ambedue le figure sono previsti i medesimi requisiti: esperienza professionale di minimo quattro anni nei ruoli seguenti: professori appartenenti al corpo dei cattedratici; professori di educazione secondaria o tecnici di formazione professionale, formatori specializzati nelle unità di competenza specificate, professionisti esperti nelle unità di competenza specificate. Inoltre, sia gli accompagnatori che i valutatori hanno l'obbligo di superare un corso di formazione specifica organizzato dalle amministrazioni competenti. Le persone nominate per l'accompagnamento non possono partecipare come valutatori nello stesso bando di accreditamento o convocatoria (art. 25, RD 1224/2009).

3.7 Informazione e orientamento

Il RD 1224/2009 garantisce un servizio aperto e permanente per facilitare l'accesso alle informazioni e all'orientamento sulla procedura, sui diritti e sui doveri riguardo agli accreditamenti ufficiali che si possono conseguire e sui loro effetti. I luoghi deputati a queste attività sono:

- Centri di Educazione delle persone adulte;
- Dipartimenti di Orientamento di Istituti di Educazione Secondaria e di Formazione Professionale;
- Centri Integrati di Formazione Professionale
- Centri dei Servizi Pubblici per l'impiego statali e autonomi
- Comuni
- Camere di Commercio
- Organizzazioni Sindacali e Imprenditoriali (Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte, 2012).

È prevista inoltre una piattaforma d'informazione e orientamento on - line denominata Acredita (www.todofp.es/acreditacion), predisposta dal Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, che permette di avere informazioni relative alla procedura di valutazione e accreditamento delle competenze, ai bandi e alle offerte di formazione. Nella piattaforma è prevista anche una sezione che permette al candidato di comprovare il possesso delle competenze richieste per il conseguimento di un titolo ufficiale.

3.8 Principi della procedura di certificazione

In accordo con quanto disposto dall'UE nel 2004 e con le linee guida del 2009, la procedura di certificazione si richiama ai seguenti principi:

- Rispetto dei diritti individuali, si cerca di garantire le pari opportunità di accesso e la trasparenza della valutazione, la partecipazione volontaria e la riservatezza dei risultati;
- Affidabilità validità e obiettività dei criteri, dei metodi e degli strumenti di valutazione utilizzati per la valutazione e e per la

certificazione delle competenze professionali, che assicurano rigore tecnico e imparzialità dei comitati di valutazione e permettono la revisione dei risultati della valutazione;

- Qualità della procedura attraverso un meccanismo di monitoraggio interno ed esterno;
- Coordinazione da parte di tutti i responsabili della procedura per conseguire la massima efficacia ed efficienza.

Capitolo quarto

Observal: Osservatorio sulla validazione degli Apprendimenti non formali e informali in Spagna: Studio di Caso

1. Introduzione

Con l'approvazione del Decreto Reale 1224 del 17 luglio 2009, di riconoscimento delle competenze professionali acquisite dall'esperienza lavorativa, inizia formalmente in Spagna un processo che consente alla cittadinanza il riconoscimento dei propri apprendimenti e delle proprie competenze professionali al di fuori dei sistemi formali di formazione.

La Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2012 sulla validazione rilancia il concetto che gli Stati membri dovrebbero essere incoraggiati a disporre accordi nazionali di validazione entro il 2018 e che tali accordi, consentano alle persone di aumentare la visibilità e il valore delle loro conoscenze, abilità e competenze acquisite al di fuori dell'educazione e della formazione accademica, nel lavoro, come nella vita familiare e nelle attività di volontariato.

Observal Espana è il risultato del contributo che l'Università di Valladolid apporta come membro di un Progetto Europeo (2007 – 2010) volto alla costruzione dell'Osservatorio sulla validazione degli apprendimenti non formali e informali,

Observal è un modello teorico e pratico, e un portale tematico, sul riconoscimento delle competenze e degli apprendimenti acquisiti lungo e attraverso il corso della vita, attraverso vie formali, non formali e informali di formazione e di esperienza lavorativa. È inoltre, uno strumento per il monitoraggio e l'analisi delle procedure attuate in Spagna a riguardo del suddetto riconoscimento.

2. Obiettivi

Gli obiettivi principali che il progetto Observal si propone sono:

- Fornire informazioni rilevanti sulla validazione e l'accreditamento delle competenze in Spagna.
- Analizzare le convocatorie (bandi di accreditamento) esistenti nelle differenti Comunità Autonome.
- Fare rapporti sui processi di accreditamento delle competenze.
- Potenziare la formazione e la ricerca sulla formazione lungo il corso della vita.
- Contribuire a migliorare la sua implementazione e informare della esperienza spagnola i paesi dell'UE.

3. Attività fornite

Observal fornisce informazioni su:

- La legislazione Europea, statale e delle comunità autonome relativa ai procedimenti di accreditamento delle competenze professionali;
- Gli organismi e le entità autonome responsabili dei processi di accreditamento e registrazione delle competenze accreditate;
- Il Catalogo Nazionale delle Qualifiche Professionali e il Catalogo Modulare della Formazione Professionale;
- Le convocatorie (bandi di accreditamento) del procedimento di accreditamento delle competenze professionali.

Observal è un archivio documentale di tutto ciò che è relativo all'accREDITamento delle competenze, con particolare attenzione alla legislazione, alle fonti bibliografiche e alle esperienze professionali.

Observal è un elenco di Istituzioni ed Enti collegate alla validazione delle competenze (centri integrati di formazione professionale, centri nazionali di riferimento della formazione occupazionale, ecc.).

Observal è una rubrica dei professionisti relativi all'accREDITamento,

Observal è un foro aperto (Blog) alla partecipazione e al dibattito sulle condizioni attraverso cui si sviluppa il procedimento di accREDITamento delle competenze.

Observal offre Orientamento e Sostegno alle persone interessate ad accREDITare le proprie competenze attraverso:

- tecniche di orientamento professionale e l'elaborazione di itinerari personalizzati di inserimento professionale;
- promozione del Bilancio delle Competenze personali e professionali e di utilizzo del modello di Curriculum Europeo Europass come strategia per l'accREDITamento delle competenze;

Observal sviluppa corsi di Formazione per professionisti:

progettazione e sviluppo di corsi per l'abilitazione di consulenti e valutatori nel procedimento di accREDITamento delle competenze;

progettazione di moduli di aggiornamento formativo on-line sui contenuti del procedimento.

Observal stimola e favorisce progetti di ricerca sulla validazione delle competenze:

sviluppo di lavori accademici e di ricerca relazionati con qualsiasi aspetto collegato con la formazione lungo il corso della vita e l'apprendimento permanente delle persone adulte,

realizzazione di lavori di ricerca su qualsiasi degli aspetti del procedimento di accreditamento delle competenze.

Observal realizza rapporti sulle condizioni in cui viene eseguita la pratica di accreditamento delle competenze:

realizzazione di analisi e rapporti di ogni convocatoria di accreditamento e della sua relazione con il contesto della dimensione europea;

sviluppo di confronti procedurali in ciascuna delle comunità autonome;

analisi dell'informazione e opinione che diffondono i media sul procedimento di accreditamento delle competenze;

Identificazione, analisi e valutazione su qualsiasi modalità di riconoscimento degli apprendimenti pregressi e sul loro processo di accreditamento al fine di facilitare l'accesso delle persone a migliori livelli di qualificazione (accesso all'università per gli individui maggiori di 40 anni).

Observal fa consulenza nei processi di intervento per stimolare il procedimento di convalida e accreditamento:

consulenza sul procedimento e stimolo della trasparenza del processo in qualsiasi delle sue fasi di informazione, orientamento, consulenza, valutazione e accreditamento delle competenze professionali.

4. Visione, missione, valori

Observal nasce, a partire dal Progetto Europeo Leonardo, relativo ai processi di validazione e accreditamento dell'apprendimento non formale e informale, con l'obiettivo di costituire un servizio per l'analisi dei processi di validazione dell'apprendimento non formale e informale in Spagna.

Dal 2008 si è dato inizio ad un processo di osservazione ed analisi delle diverse iniziative di sviluppo intraprese dalle comunità Autonome, relative alle competenze acquisite attraverso le esperienze di lavoro o altre vie non formali e informali di formazione.

Viene Inoltre considerato molto importante la promozione di eventi e l'impulso a iniziative di imprenditoria sociale a favore delle persone più svantaggiate o a rischio di esclusione sociale, per mezzo del bilancio delle competenze Observal si impegna nel tentativo di potenziare le persone beneficiarie ai fini della ricerca e dello sviluppo del proprio progetto di carriera personale e/o professionale.

Tale esperienza, viene estesa anche agli studenti universitari con particolare attenzione a quelli dell'Università di Valladolid dove viene sviluppato il bilancio di competenza con gli studenti dei corsi di laurea e di master.

Inoltre, per mezzo dei diversi laboratori di occupabilità favorisce lo sviluppo del curriculum Europass e dei portafogli personali per facilitare la transizione alla vita lavorativa.

5. La Metodologia

Observal implementa la sua metodologia attraverso l'apposito sito web www.Observal.es, e la sua Equipe di lavoro formata da esperti, professionisti accreditati nell'ambito accademico, consulenti di bilancio delle competenze, esperti di competenze, informatici, progettisti di comunicazione e anche collaboratori a vario titolo selezionati attraverso le diverse modalità di collaborazione generate direttamente da Observal che è dichiaratamente aperto a tutti coloro che sono interessati ai processi di riconoscimento e validazione degli apprendimenti non formali e informali e delle competenze che si possono acquisire attraverso l'esperienza di lavoro.

6. Attività di formazione per l'orientamento professionale

Observal si affida al Lifelong Guidance considerandolo come azione necessaria per promuovere lo sviluppo personale e professionale dell'intera comunità. Tale approccio trova fondamento e trae origine dalle affermazioni da parte della Rete Europea sulle Politiche di Orientamento Permanente (ELGPN), che nel suo rapporto "Politiche di Orientamento Permanente, "Un compito in corso" (2011) rileva, la crescente importanza dell'orientamento lungo e attraverso il corso della vita dei cittadini e la necessità di creare potenti servizi e strumenti di guida che aiutino l'individuo a sviluppare percorsi individualizzati di formazione e crescita professionale, a supporto nelle principali transizioni della vita delle persone , riducendo la disparità tra le capacità e le aspettative del lavoratore e quelle del lavoro stesso, o promuovendo le abilità per la gestione della carriera (personale, formativa e professionale) e occupabilità, per accedere, progredire e mantenere un posto di lavoro .

La prospettiva di Observal, sulla ricerca e pratica di orientamento è allineata con le quattro aree di azione prioritarie proposte dalla rete ELGPN: Favorire l'acquisizione delle capacità per la gestione della carriera personale, formativa e professionale. Facilitare l'accesso ai servizi di orientamento per tutti i cittadini, compreso l'accREDITamento delle precedenti esperienze lavorative. Rafforzare i meccanismi di cooperazione e coordinamento sia nello sviluppo delle politiche che dei sistemi di guida tra le varie agenzie che forniscono servizi di orientamento a livello nazionale, regionale e locale. Sviluppare garanzie di qualità per il progresso

delle politiche e dei sistemi di guida e ottenere prove dell'impatto che hanno sulla società.

6.1 Laboratori di occupabilità

L'obiettivo dei workshop sull'occupabilità è di guidare gli studenti universitari e post-laurea dell'Università di Valladolid verso il mercato del lavoro e di facilitare le risorse di accesso e ridurre la disparità tra le capacità e le aspettative verso il lavoro rispetto alle reali esigenze del mondo professionale. Da Observal vengono realizzati sei workshop diretti a gruppi ridotti (12 persone) di studenti universitari e post-laurea dell'Università di Valladolid. La durata di ciascuno varia tra un'ora e mezza e due ore. Questi workshop offrono uno sguardo su un aspetto specifico dell'occupazione.

CV Europass

L'Europass è il modello di curriculum standard formalmente riconosciuto e condiviso nei paesi membri UE, che consente, oltre di rappresentare la formazione e la traiettoria professionale, di auto - valutare le abilità trasversali e tecniche, necessarie per accedere e mantenere un lavoro. Questo modello di curriculum è uno strumento che facilita la comprensione di queste informazioni in modo semplice e consente la mobilità professionale in Europa

Imprenditoria Sociale

L'imprenditoria sociale è intesa come l'insieme delle azioni svolte con atteggiamento proattivo e determinazione per raggiungere il successo, sfruttando le opportunità e le idee, al fine di trasformarle in valore per le altre persone. Secondo l'OCSE, l'imprenditoria sociale è un lavoro volto a fornire soluzioni innovative a problemi sociali irrisolti.

L'Intervista professionale

L'intervista professionale è il primo contatto tra l'intervistatore e l'intervistato. Lo scopo di questo momento è valutare l'idoneità del candidato al profilo di una particolare posizione lavorativa. In questa sessione gli studenti sono pronti ad affrontare un'intervista con successo, supportata da risorse, informazioni e raccomandazioni.

Il profilo professionale

Il profilo professionale è la descrizione di tutti i compiti, conoscenze, abilità, ambiente, stili e valori del lavoro che una persona deve acquisire per impegnarsi nello sviluppo di compiti e funzioni di una particolare professione. Da questa prospettiva, le chiavi sono offerte per analizzare il profilo professionale stesso e adattarlo alle esigenze richieste dal lavoro stesso.

Il quadro personale

Il quadro personale è l'identità e il valore che gli altri percepiscono e ricordano di noi in una determinata area professionale. Sapere come identificare il nostro quadro personale e professionale e trasmetterlo ad altre persone è essenziale per essere visibili e per progredire nella nostra carriera professionale.

La ricerca attiva del lavoro

La ricerca attiva del lavoro è il processo in cui vengono definiti gli obiettivi professionali, viene svolta un'esplorazione dei bisogni e delle tendenze del mercato del lavoro e vengono pianificate tutte le azioni da intraprendere. Questa sessione integra i contenuti dei workshop precedenti e il processo di ricerca del lavoro è esaminato in dettaglio per affrontarlo con successo.

Nel rispetto del principio di trasparenza che garantisce la qualità dei servizi offerti, Observal specifica con chiarezza e semplicità lo sviluppo del processo in relazione a:

- Destinatari: gli studenti di grado e post grado dell'UVA;
- Dinamica: mette in evidenza il ruolo attivo e la centralità dello studente rispetto al processo di apprendimento a partire dalle attività iniziale incentrate sull'acquisizione di autoconsapevolezza circa i propri interessi, le proprie esperienze, i propri obiettivi professionali;
- Numero dei posti a disposizione: chiarisce che ogni classe è formata da 12 studenti;
- Durata: specifica che ogni laboratorio si svolge per circa 2 ore;
- Riconoscimento: a fine corso viene rilasciato ad ogni studente un certificato di frequenza;
- Sede di formazione: viene indicato il luogo, l'edificio e l'aula in cui si tengono i laboratori;
- Costo: specifica la gratuità dell'iscrizione per gli studenti di Grado e Post - grado dell'UVA.

Viene inoltre presentato un calendario con date e sedi per consentire agli studenti di iscriversi secondo le proprie necessità.

6.2 Bilancio delle Competenze

In collaborazione con l'Uva, Observal è il primo centro di bilancio delle competenze in Spagna.

Nel Novembre 2017 Observal è stato ufficialmente riconosciuto con il sigillo di qualità da parte della Federazione Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale (FECBOP).

Il viaggio come centro di BdC è intrapreso da Observal nel 2014 e da allora ha accumulato importante esperienza nella consulenza, in particolare la sua attività si rivolge ai gruppi più vulnerabili (principalmente disoccupati, over 45 e con bassa qualifica) e agli studenti universitari.

Il BdC per Observal rappresenta l'approccio principale per affrontare l'occupabilità delle persone, attraverso il potenziamento di coloro che desiderano assumere il controllo del proprio sviluppo personale. I beneficiari sono persone che

desiderano intraprendere un processo di empowerment per la realizzazione di un progetto di sviluppo personale e/o professionale. Il procedimento si sviluppa in un arco di tempo di 10/12 settimane, per una durata massima di 24 ore complessive per mezzo di interviste personalizzate e di gruppo (se necessarie), articolate su tre fasi (accoglienza, approfondimento e sintesi). Il procedimento viene eseguito da parte di persone qualificate che hanno acquisito la formazione specifica in base al modello europeo FECBOP (Consulenti di Bilancio). Ogni persona beneficiaria del BdC riceverà alla fine del processo un resoconto personalizzato delle proprie competenze personali e professionali adattato al progetto di sviluppo personale e/o professionale.

In accordo con i principi della Carta europea di Qualità, i BdC intrapresi da Observal sono allineati con i criteri adottati da FECBOP. Vengono quindi presentati i criteri di qualità del Manuale di qualità europea:

- Criterio 1: Scopo del Bilancio: Il beneficiario è attore del suo bilancio, soggetto e non oggetto;
- Criterio 2: Principi: Il beneficiario è un attore nel suo Bilancio di Competenze. Questa persona è il soggetto, non l'oggetto, di un'analisi realizzata da esperti;
- Criterio 3: Informazioni introduttive: La fase d'introduzione e d'informazione precede il bilancio;
- Criterio 4: Sviluppo del bilancio: Il bilancio di competenze comprende tre fasi distinte, ognuna delle quali suppone almeno un'intervista individuale;
- Criterio 5: Conclusioni del bilancio: la fase di conclusione deve condurre alla redazione di un documento di sintesi, consegnato al beneficiario alla fine del bilancio;
- Criterio 6: Riconoscimento e Validazione: Il bilancio contribuisce al riconoscimento o alla validazione delle competenze acquisite;
- Criterio 7: Competenze e pratica: Il Centro di Bilancio dispone di competenze multidisciplinari che garantiscono un approccio globale;
- Criterio 8: Professionalità: Il centro sviluppa i mezzi necessari per la professionalizzazione degli orientatori di Bilancio;
- Criterio 9: Ricerca e sviluppo: Il Bilancio contribuisce al riconoscimento o alla validazione delle competenze acquisite;
- Criterio 10: Dopo il bilancio: Il Centro assicura al beneficiario di continuarne a seguire dopo la fine del bilancio, un controllo delle attività e dei risultati raggiunti;
- Criterio 11: Territorialità e organizzazione della rete: Le attività di sostegno si basano su un asse strategico che tiene conto delle politiche di sviluppo territoriale, delle esigenze del mercato del lavoro, inserendo l'atto di orientamento all'interno di una logica di traiettoria e procedure lungo il corso della vita.

Diploma de Especializacion en Consultoria de Balance de Competencias (35 creditos)

In questo contesto Observal e la UNED (Fondazione accreditata per la certificazione di titoli professionali) hanno organizzato per l'anno accademico 2019 il primo Titolo di Specialista Universitario in Consulenza di Bilancio di Competenze.

Presentazione e obiettivi del Titolo

Il Bilancio di Competenze è una strategia di orientamento per l'autoanalisi assistita del proprio percorso formativo e di lavoro che comprende una riflessione sulle conoscenze, le abilità e le competenze acquisite, gli interessi e le motivazioni professionali, le attitudini e i valori personali, con l'obiettivo di acquisire consapevolezza della propria situazione attuale e, a partire dai punti di forza e dai punti di debolezza (aree di miglioramento) del momento attuale, elaborare un progetto di carriera professionale e/o pianificare una riconversione professionale o una formazione che faciliti la realizzazione delle proprie mete professionali e personali a breve, medio e lungo termine.

La prospettiva dello sviluppo personale degli adulti implica lo sviluppo di questa strategia come una metodologia di lavoro adattata ai processi di orientamento, con l'obiettivo di aiutare la persona a:

- esaminare il suo percorso professionale;
- autovalutare la sua posizione attuale nell'ambiente lavorativo;
- prepararsi per una valutazione dei suoi apprendimenti non formali e informali;
- pianificare la sua futura carriera professionale.

È una strategia per facilitare secondo una forma strutturata e sistematica l'autoconsapevolezza, fase inscindibile di ogni processo di orientamento Accademico e Professionale. L'Obiettivo finale del Consulente di Bilancio di Competenze è quello di aiutare il beneficiario a definire il suo progetto di carriera integrato nel suo ambiente socioprofessionale. Le attuali tendenze sono quelle di superare i modelli di orientamento per l'inserimento lavorativo e avvicinarsi ai modelli di orientamento professionale lungo tutto il corso della vita. In questo scenario la FECBOP promuove a livello europeo la pratica del Bilancio di Competenze e l'orientamento professionale lungo tutto il corso della vita, rappresentando i suoi partners di fronte alle istituzioni europee, agli agenti sociali e alle imprese.

In questo quadro l'obiettivo generale del titolo è abilitare professionalmente esperti in Bilancio delle Competenze, in accordo con le direttive europee della Carta europea di qualità della FECBOP rispetto a:

- Capire il Bilancio delle Competenze professionali;
- Analizzare il concetto e il contesto di una competenza personale e professionale;

- Essere in grado di eseguire un processo di accoglienza e l'intervista di accompagnamento;
- Sviluppare un progetto professionale di Bilancio delle Competenze e analizzare il mercato del lavoro;
- Intraprendere la pratica del Bilancio delle competenze secondo la certificazione europea di qualità (FECBOP).

Il raggiungimento di questo obiettivo si tradurrà nell'acquisizione delle seguenti competenze da parte degli studenti (risultato degli apprendimenti attesi):

- Conoscere, analizzare e comprendere la realizzazione del Bdc secondo le direttive del modello europeo di qualità dei centri di Bilancio e di orientamento professionale;
- Identificare ciascuna delle fasi del Bilancio con il fine di sviluppare una pratica professionale adattata alle persone candidate o agli utenti di questo orientamento;
- Conoscenza e gestione degli strumenti necessari per la realizzazione delle interviste individuali, della registrazione dei documenti e dell'elaborazione di rapporti individuali;
- Sviluppare strategie per la costituzione di gruppi di lavoro collaborativi, per la creazione e lo stimolo di iniziative che promuovono i centri che utilizzano questa modalità di orientamento professionale.

Requisiti di accesso:

Licenziati o Laureati universitari, con preferenza ai titoli in Educazione, Psicologia, Psicopedagogia, come necessaria formazione precedente, per esercitare come Consulente di Bilancio. Sarà inoltre necessario accreditare un anno di esperienza professionale in orientamento per la carriera o settori correlati. Si valuteranno comunque altri tipi di Titoli come sociologia, Scienze del lavoro, ecc.

Diplomati universitari con almeno tre anni di esperienza professionale in orientamento per la carriera o settori correlati.

Professionisti con cinque anni di esperienza professionale in orientamento per la carriera o settori correlati, cioè personale tecnico in orientamento e inserimento lavorativo.

Contenuto del corso: Consulente di Bilancio delle Competenze (35 credits ECTS)

Il corso sarà tenuto secondo le caratteristiche riconosciute dalla FECBOP. Questa proposta formativa è adattata ai parametri stabiliti dalle linee guida europee per quanto riguarda gli obiettivi proposti e lo sviluppo dei loro contenuti. Il progetto COMPCERT (2014 – 2016) ha creato il curriculum di formazione continua per i consulenti di bilancio e gli studenti che ottengono questa formazione riceveranno l'accREDITAMENTO europeo di Consulente di Bilancio delle Competenze, una volta superato il test della giuria esterna.

Modulo 1. Fondamenti: Fondamenti base per la realizzazione del Bdc (5 crediti) dal 14 gennaio 2019 al 5 marzo 2019;

Modulo 2. Procedimento: Fasi del procedimento del BdC (10 crediti) dal 14 gennaio 2019 al 5 marzo 2019;

Modulo 3. Competenze: Competenze e Qualifiche professionali (5 crediti) dal 6 maggio 2019 al 30 settembre 2019;

Modulo 4. Occupabilità: Impiego, occupabilità e mercato del lavoro (5 crediti) dal 6 maggio 2019 al 30 settembre 2019;

Modulo 5. Pratica: pratiche di BdC (10 crediti) dal 6 maggio 2019 al 30 settembre 2019.

Metodologia

Il corso utilizza una metodologia prevalentemente pratica e attiva accompagnata da una base teorica necessaria per comprendere, giustificare e svolgere le attività pratiche proposte. La partecipazione sarà resa efficace attraverso la lettura e l'analisi critica della documentazione, la simulazione di pratiche tra gli studenti e la presentazione finale dei casi di BdC (potranno essere valutati da esperti esterni del FECBOP). Parallelamente alle letture i docenti realizzeranno video classi tematiche. In fine verranno realizzati casi reali di Bilancio come esempio per la introduzione iniziale alla pratica professionale di questa metodologia di orientamento professionale.

Si tratta di un corso a distanza che utilizza la metodologia propria dell'insegnamento virtuale (Blended learning). L'aula virtuale del corso comprende le seguenti risorse didattiche per gli studenti: guida didattica di ogni modulo, archivio documentale, materiale scritto e multimediale (documenti, video classi, programmi radiofonici, video), attività on line, glossario, assistenza da parte del gruppo docente, ecc.

Quindi, attraverso quest'Aula virtuale si accederà ai contenuti, alle attività e ai portafogli individuali dove si raccoglieranno i dati dei profili individuali e le pratiche corrispondenti alle strategie formative, così come i rapporti dei Bilanci realizzati.

Le attività del corso sono:

- attività obbligatorie per ogni modulo;
- pratiche professionali: ogni studente avrà l'opportunità di sviluppare un Bilancio di Competenze reale, secondo il modello europeo di qualità e con il sostegno di un tutor.

7. Attività di Formazione specialistica: formazione lungo il corso della vita

- Corsi di formazione per consulenti e valutatori sul procedimento di validazione e accreditamento delle competenze professionali e degli apprendimenti acquisiti attraverso vie non formali e informali di formazione.
- Corsi di formazione per Consulenti di Bilancio delle Competenze
- Moduli di formazione collegati alle qualificazioni professionali
- Moduli di formazione collegati con l'occupabilità

8. Attività di Ricerca e Investigazione

Observal enfatizza e stimola l'attività di ricerca sulla validazione delle competenze e su qualsiasi aspetto correlato alla formazione lungo il corso della vita e all'apprendimento permanente degli adulti, attraverso lo sviluppo di lavori accademici e la realizzazione di progetti di ricerca e di analisi al fine del miglioramento delle teorie e delle pratiche a riguardo. Le attività e progetti realizzati o in corso di realizzazione che vengono effettuati dal team Observal sono i seguenti:

Rubrica – E: progettazione di rubriche di competenze trasversali come strategia per l'occupabilità

Obiettivi:

Progettare rubriche che consentono la convalida di competenze trasversali che favoriscono l'occupabilità;

Implementare le rubriche attraverso una piattaforma on line appositamente costituita e correlata con un sistema d'informazioni sul mercato del lavoro;

Valutare le rubriche e confrontare il loro grado di adattamento alla domanda di lavoro da parte del mercato.

Laboratori di occupabilità: mirano a guidare gli studenti universitari e postuniversitari dell'Università di Valladolid verso il mercato del lavoro e a facilitare le risorse di accesso e ridurre la disparità tra competenze e aspettative verso il lavoro e le reali esigenze del mondo professionale.

I seguenti laboratori sono attualmente implementati per gli studenti universitari e post-laurea in Uva e costituiscono l'area di Formazione per l'orientamento progettata e gestita da Observal:

- Occupabilità
- CV Europass
- Colloquio professionale
- Profilo professionale
- Quadro personale
- Ricerca attiva di lavoro

Progetti Europei Erasmus +:

- Step
- Back to Learning
- Hillary: HILLARY Online Community per promuovere l'imprenditorialità femminile.

Il progetto promuove l'imprenditoria femminile attraverso la creazione di un'unità formativa e una comunità on line. La sua filosofia consiste nel rendere accessibili le attitudini imprenditoriali di persone laureate nella gestione della loro carriera personale, nella gestione aziendale, economica o commerciale, l'educazione all'imprenditorialità deve essere accessibile agli studenti di Arte, Scienze Umanistiche e Scienze Sociali. Hillary offre opportunità di apprendimento di elevata qualità adattato agli studenti che affrontano il rischio di disoccupazione dopo la laurea. Si tratta di acquisire capacità imprenditoriali e competenze trasversali di grande valore secondo una prospettiva interdisciplinare.

- Clan: nasce come iniziativa di aiuto nei confronti di adulti poco qualificati o non qualificati per identificare le competenze che hanno acquisito lungo il corso della vita e che non sono state convalidate tramite la loro occupazione, l'educazione formale e non formale. Persegue lo scopo di aumentare l'occupabilità delle persone con basse qualifiche attraverso le tecnologie della comunicazione e dell'informazione.
- Student Talent Bank: è un progetto Erasmus+ volto a promuovere l'educazione imprenditoriale nei Centri di formazione secondaria per aumentare la partecipazione scolastica specialmente in zone che presentano un'elevata percentuale di minoranze etniche e residenti nati all'estero che mostrano una maggiore tendenza di abbandono scolastico precoce.
- Com _ Work: Il progetto ha come obiettivo la valorizzazione delle competenze non formali e informali di lavoratrici e lavoratori del settore dei servizi sociali considerandole come competenze chiave per il successo di molte delle politiche che promuovono l'inclusione e le opportunità d'impiego con particolare attenzione a coloro che sono coinvolti in servizi che servono persone denominate "NINIS". Questa iniziativa mira a scambiare esperienze pratiche per riconoscere e convalidare le competenze professionali di educatori e assistenti sociali al fine di progettare metodologie per il riconoscimento e la convalida delle loro competenze non formali e informali.

Ricerche di investigazione

I Progetti di indagine correlati alla validazione delle competenze professionali acquisite in contesti non formali e informali e all'apprendimento lungo il corso della vita, vengono principalmente svolti attraverso tesi di Laurea, Progetti di Master e Tesi di Dottorato dirette nel contesto di Observal.

9. Blog dell'Osservatorio sulla validazione delle competenze

Nel rispetto del principio di trasparenza che, come rilevato dalla Commissione Europea costituisce la garanzia della qualità dell'informazione e dell'analisi, e per favorire le pubblicità e lo scambio di contributi correlati con le attività dell'Osservatorio riferite all'apprendimento lungo il corso della vita, con particolare attenzione ai contesti non formali e informali di formazione, Observal ha istituito un Blog, un Foro on line aperto, in cui sono condivise riflessioni e punti di vista dei membri del team e delle persone legate alle attività di OBSERVAL.

Questo blog integra tutte le attività sviluppate dall'osservatorio e dal gruppo di ricerca. Sono inclusi i risultati del lavoro svolto, tratti da Tesi di Dottorato, Tesi di fine corso di Laurea e da Progetti di Master, nonché di relazioni. Sono incluse anche notizie, informazioni, eventi e documenti relativi a tutto ciò che si riferisce al riconoscimento, alla convalida e all'accreditamento delle competenze, compresi quelli diffusi dagli organi di stampa.

10. Collaborazioni

Observal ritiene fondamentale la partecipazione e la collaborazione tra le persone e le istituzioni che sono interessate nell'ambito dell'educazione permanente per l'apporto che possono fornire a favore dei processi di apprendimento e orientamento lungo tutto il corso della vita. Per questo motivo enfatizza espressamente, la sua apertura nei confronti di tutti coloro che mostrino interesse ai processi di riconoscimento e validazione degli apprendimenti non formali e informali e delle competenze acquisite attraverso l'esperienza lavorativa. A questo proposito già a partire dal 2008 sono state create diverse modalità di collaborazione che hanno consentito a Observal di intraprendere importanti progetti di ricerca e di sviluppo sull'apprendimento lungo il corso della vita:

Collaborazioni di persone

Borse di collaborazione sono offerte agli studenti dell'Università di gradi diversi per la collaborazione con i dipartimenti e collegati ai progetti di ricerca (Associated Projects);

Realizzazione di lavori di fine studio e ricerca (Laurea, Master, Tesi di Dottorato);

Periodi di pratica curricolare ed extracurricolare: La possibilità di svolgere attività curricolari e extracurricolari di carriera universitaria è un buon modo per conoscere il processo di accreditamento delle competenze, nonché ciò che è correlato all'orientamento professionale e all'apprendimento permanente. È anche possibile eseguire le pratiche dei corsi di formazione professionale attraverso la formazione professionale nei Centri per l'Impiego (FCT), dal momento che Observal

è anche un centro di collaborazione per la formazione professionale nella regione. (Associated Projects).

Collaborazioni Istituzionali

Observal ha sviluppato sinergie ed accordi di collaborazione con Organismi e Enti che promuovono l'apprendimento lungo il corso della vita e la validazione delle competenze:

- UVA
- Parco Scientifico di UVA
- FUNGE di Uva
- Giunta Governativa di Castiglia e Leon
- Governo spagnolo
- CEDEFOP
- Qualificalia
- FECBOP.

11. Attività di informazione sul Sistema delle Qualifiche Professionali

Observal fornisce un'informazione dettagliata sul significato, sull'articolazione, sull'utilizzo e sulla spendibilità e acquisizione delle qualifiche professionali così come sono articolate nel Catalogo Nazionale delle Professioni.

Le qualifiche si utilizzano per molte finalità. Indicano ai datori di lavoro ciò che in linea di massima chi ne è titolare conosce e sa fare (risultato di apprendimento). Possono rappresentare un prerequisito per accedere a determinate professioni regolate. Aiutano le Autorità e gli addetti ai servizi di educazione e formazione a definire il livello e il contenuto dell'apprendimento acquisito da una persona. Inoltre, sono particolarmente importanti come espressione della realizzazione personale. Pertanto, le qualifiche svolgono un ruolo importante nel migliorare l'occupabilità e facilitare la mobilità e l'accesso a un più alto livello d'Istruzione

Le qualifiche sono il risultato formale di un processo di valutazione e validazione da parte di un'Autorità competente; di solito assumono la forma di documenti come Certificati e Diplomi. Definiscono che una persona ha raggiunto risultati di apprendimento corrispondenti a un livello stabilito. Questi risultati di apprendimento possono essere raggiunti attraverso una serie di vie, una attività formale, non formale e informale sia in contesti nazionali che internazionali. L'informazione sui risultati di apprendimento deve essere facilmente accessibile e trasparente. Gli obiettivi generali della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio n.111/01 del 23 aprile 2008 sulla costituzione dell'EQF, sono di contribuire alla modernizzazione dei sistemi di educazione e formazione e di aumentare l'occupabilità, la mobilità e l'integrazione sociale dei lavoratori e degli

studenti. Inoltre, mira a raggiungere una migliore connessione tra l'apprendimento formale, non formale e informale e sostenere la validazione dei risultati d'apprendimento acquisiti in diverse attività (esperienze di vita e di lavoro).

Nella suddetta Raccomandazione, al fine di facilitare e contribuire al raggiungimento di un Sistema Nazionale di Qualifiche che preveda tra l'altro l'istituzione di un Catalogo Nazionale delle Qualifiche e un Sistema Modulare di Formazione in ogni Paese Membro, e che tali Sistemi possano consentire in maniera condivisa la traduzione e il trasferimento delle qualifiche(e delle rispettive unità di competenza corrispondenti) tra tutti i paesi UE, il Consiglio prevede l'istituzione di un Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF).

Il Sistema Nazionale delle Qualifiche e della Formazione Professionale

Il Sistema Nazionale delle Qualifiche e della Formazione professionale è costituito da una serie di strumenti e azioni necessarie per promuovere e sviluppare l'integrazione delle offerte di formazione professionale: il Catalogo delle Qualifiche Professionali Nazionali, il Catalogo Modulare della Formazione Professionale, la procedura di riconoscimento, valutazione e accreditamento di competenze professionali, la valutazione e il miglioramento di iniziative di qualità del sistema stesso, informazioni e guide professionali. Il sistema ha lo scopo di articolare le diverse qualifiche esistenti in Spagna, le strutture formative e i metodi di accreditamento, al fine di favorire lo sviluppo professionale e sociale delle persone e soddisfare i bisogni del sistema produttivo.

Il Catalogo Nazionale delle Qualifiche Professionali (CNCP) soddisfa lo scopo di consentire l'integrazione delle offerte di formazione, adattarle alle esigenze dei settori produttivi e promuovere l'apprendimento permanente, nonché contribuire alla trasparenza e unità del mercato del lavoro e alla mobilità dei lavoratori.

Il catalogo è organizzato verticalmente in base ai livelli di qualificazione e in senso orizzontale secondo famiglie professionali e risponde ai criteri dell'Unione Europea che definisce la "Qualifica professionale" come un insieme di competenze professionali con significato per l'occupazione che possono essere acquisiti attraverso formazione modulare o altri tipi di formazione, nonché attraverso l'esperienza di lavoro. Le qualifiche professionali sono raggruppate in 26 famiglie professionali che corrispondono alle Aree economiche e settoriali in cui si articola il sistema produttivo. I livelli di qualifica, cinque in totale nel catalogo spagnolo, sono determinati in base al grado di complessità, autonomia e responsabilità necessari per svolgere l'attività lavorativa, la conoscenza scientifica e tecnica richiesta per prestazioni efficaci, le capacità applicative, di progettazione e di valutazione. Le qualifiche sono articolate sia rispetto ai livelli educativi, che alla classificazione nazionale delle occupazioni e alle classificazioni vigenti in azienda stabilite negli accordi collettivi di contrattazione. Le qualifiche includono le unità di competenza (minimo di competenze necessarie), che sono strutturate in risultati

professionali, i loro rispettivi criteri e il contesto professionale, da cui derivano i moduli di formazione, definiti in termini di competenze, i rispettivi criteri di valutazione, i contenuti e i parametri del contesto della formazione.

Le famiglie professionali sono determinate dall'affinità delle competenze professionali e in riferimento ai settori produttivi, ma con relativa autonomia da questi. In questa disposizione orizzontale, ogni famiglia è associata a una serie di attività economiche della classificazione nazionale delle attività economiche, (quindi a una serie di occupazioni della classificazione nazionale delle occupazioni), ai titoli di istruzione tecnico professionale esistenti e anche alle professioni regolate.

Il CNCP assolve a due funzioni principali: orienta il rinnovamento dell'offerta formativa e costituisce il termine di riferimento per il processo di riconoscimento degli apprendimenti acquisiti attraverso l'esperienza lavorativa e altre vie non formali e informali di formazione. Il Catalogo Modulare della formazione professionale (CMFP), è un insieme di moduli formativi associati alle diverse unità di competenza delle qualifiche professionali. Fornisce un riferimento comune per l'integrazione delle offerte di formazione professionale, consentendo la capitalizzazione e lo stimolo dell'apprendimento lungo il corso della vita. Le qualifiche professionali sono accreditate mediante Titoli di Formazione Professionale, rilasciati dal Sistema Educativo, o Certificati di Professionalità, concessi dall'Amministrazione del Lavoro esistendo la possibilità di effettuare accreditamenti parziali, sommativi e cumulativi delle competenze apprese. Titoli di Formazione e Certificati di Professionalità assumono carattere ufficiale e validità in tutto il territorio nazionale e i loro effetti corrispondono alle normative vigenti. In questo senso entrambi consentono di partecipare ai bandi di concorso emessi dalle amministrazioni pubbliche o alle selezioni specifiche delle aziende private.

11.1 European Qualifications Framework - EQF.

Il Quadro Comune Europeo è un quadro di riferimento e di confronto che si utilizza come meccanismo di conversione dei diversi sistemi e livelli di qualifica sia dell'educazione generale (educazione scolastica obbligatoria) e superiore (corsi di Laurea, Master, Dottorati di Ricerca), che dell'educazione e formazione professionale.

Con questa proposta si migliora la comparabilità, la trasparenza e la trasferibilità delle qualifiche dei cittadini rilasciate conformemente alle regole dei vari Stati Membri. Per mezzo della formazione sviluppata attraverso le diverse vie educative o di carriera, si deve consentire alle organizzazioni settoriali internazionali di stabilire collegamenti tra i propri sistemi di qualifica e un punto di riferimento europeo comune in modo che divenga evidente la relazione tra le qualifiche internazionali settoriali e i sistemi nazionali di qualifiche.

Con questo quadro di qualifiche si contribuisce al raggiungimento di obiettivi più ampi come la promozione dell'apprendimento permanente e il miglioramento della capacità occupazionale, la mobilità e l'integrazione sociale dei lavoratori e delle persone nel processo di apprendimento.

La Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, relativa alla creazione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C 189/15 del 15 giugno 2017) e stabilisce i seguenti descrittori per definire i livelli del quadro europeo delle qualifiche:

Descrittori per definire i livelli del Quadro Europeo delle Qualifiche

	Conoscenze	Abilità	Capacità
	Nel MEC, la conoscenza è descritta come teorica e / o fattuale	Nel contesto del MEC, le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (destrezza manuale e uso di metodi, materiali, tecniche e strumenti).	Nel contesto del MEC, la responsabilità e l'autonomia è la capacità dello studente di applicare conoscenze e abilità in modo autonomo e responsabile.
Livello 1 Risultati dell'apprendimento corrispondenti al livello 1:	Conoscenze generali di base	Abilità di base necessarie per eseguire compiti semplici	Lavorare o studiare sotto la supervisione diretta in un contesto strutturato
Livello 2 Risultati dell'apprendimento corrispondenti al livello 2:	Conoscenze di fatto di base in un campo specifico di lavoro o di studio	Capacità cognitive e pratiche di base necessarie per utilizzare informazioni utili per svolgere compiti e risolvere i problemi attuali con l'aiuto di semplici regole e strumenti.	Lavorare o studiare sotto supervisione con un certo grado di autonomia
Livello 3 Risultati dell'apprendimento corrispondenti al livello 3:	Conoscenza di fatti, principi, processi e concetti generali in un campo specifico di lavoro o studio.	Gamma di abilità e pratiche cognitive necessarie per svolgere compiti e risolvere problemi selezionando e applicando metodi, strumenti, materiali e informazioni di base.	Assunzione di responsabilità nell'eseguire compiti nel lavoro o nello studio, adattamento del proprio comportamento alle circostanze per risolvere i problemi.
Livello 4 Risultati dell'apprendimento corrispondenti al livello 4:	Conoscenza fattuale e teorica in ampi contesti in un campo specifico di lavoro o studio.	Gamma di abilità e pratiche cognitive necessarie per trovare soluzioni a problemi specifici in uno specifico campo di lavoro o studio	Autogestione secondo prassi definiti in contesti lavorativi o di studio generalmente prevedibili, ma che potrebbero cambiare. Supervisione del lavoro di routine di altre persone, assumendo determinate responsabilità in merito alla valutazione e al miglioramento delle attività lavorative o di studio.

Livello 5 Risultati dell'apprendimento corrispondenti al livello 5:	Ampia conoscenza specialistica, fattuale e teorica, in un campo specifico di lavoro o di studio, essendo consapevoli dei limiti di questa conoscenza.	Gamma completa di abilità e pratiche cognitive necessarie per trovare soluzioni creative ai problemi astratti	Gestione e supervisione in contesti di lavoro o attività di studio in cui si verificano cambiamenti imprevedibili. Revisione e sviluppo delle prestazioni proprie e di terze parti.
Livello 6 Risultati dell'apprendimento corrispondente al livello 6:	Conoscenze avanzate in un campo di lavoro o studio che richiede una comprensione critica di teorie e principi	Abilità avanzate che accreditano le capacità di padronanza e innovazione necessarie per risolvere problemi complessi e imprevedibili in un settore specializzato di lavoro o di studio.	Gestione di complesse attività o progetti tecnici o professionali, assumendo responsabilità nel processo decisionale in un lavoro imprevedibile o in contesti di studio. Assunzione di responsabilità in relazione alla gestione dello sviluppo professionale di individui e gruppi.
Livello 7 Risultati dell'apprendimento corrispondente al livello 7:	Conoscenze altamente specializzate, alcune delle quali d'avanguardia in un campo di lavoro o studio concreto, che pongono le basi di un pensiero o di un'indagine originale. Consapevolezza critica dei problemi di conoscenza in un campo specifico e al punto di articolazione tra diversi campi.	Abilità specializzate per risolvere problemi di ricerca o innovazione, in vista dello sviluppo di nuove conoscenze e procedure e dell'integrazione delle conoscenze in vari campi.	Gestione e trasformazione di contesti di lavoro o di studio complessi o imprevedibili che richiedono nuovi approcci strategici. Assunzione di responsabilità in merito allo sviluppo di conoscenze o pratiche professionali e alla revisione delle prestazioni strategiche dei team.
Livello 8 Risultati dell'apprendimento corrispondente al livello 8:	Conoscenza al livello più avanzata di un particolare campo di lavoro o studio e al punto di articolazione tra diversi campi	Le abilità e le tecniche più avanzate e specializzate, in particolare in termini di sintesi e valutazione, necessarie per risolvere problemi critici nella ricerca o nell'innovazione e per espandere e ridefinire le conoscenze o le pratiche professionali esistenti.	Dimostrare autorità, innovazione, autonomia, integrità accademica e professionale e il sostanziale impegno costante nello sviluppo di nuove idee o processi in prima linea nel lavoro o nei contesti di studio, compresa la ricerca.

Quadro comparativo dei percorsi formativi in Spagna

ISCED*	Educazione General	Insegnamenti di natura speciale				Educazione degli adulti	MECES	Formazione professionale per l'impiego	Livelli di Qualifica professionale
Livello cine 0	Sin estudios EDUCACIÓN INFANTIL					Istruzione di base degli adulti: Livello I iniziale			
Livello cine 1	EDUCACIÓN PRIMARIA					Istruzione di base degli adulti: livello II Conoscenze di base			
Livello cine 2	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	Programma di FORMAZIONE PROFESSIONALE DI BASE	Educazione artistica elementare o di medio livello	Educazione sportiva elementare o media	Insegnamento delle lingue: livello BASIC (A2)	Istruzione di base degli adulti: livello III E.S.O.		Formazione professionale per l'impiego Scuole laboratorio e case dell'artigianato	LIVEL 1
Livello 3c		Corso di accesso al ciclo formativo di grado medio							LIVEL 2
Livello 3b		CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO							
Livello isced 3a	BACHILLERATO								
Livello cine 4									
Livello cine 5		CICLO FORMATIVO DI GRADO SUPERIORE			Insegnamento delle lingue livello INTERMEDIO (B2)		Ciclo corto: MECES 1 Tecnico superiore di formazione professionale Tecnico superiore delle arti plastiche e disegno Técnico sportivo superiore	Laboratori Formazione Professionale Duale	LIVEL 3
Livello cine 6	Laurea UNIVERSITARIA						Primo ciclo: MECES 2 Título di Laurea Título di Laurea in educación artística superior		NIVEL 4
Livello cine 7	POSTGRADO O MASTER UNIVERSITARIO				Enseñanza de idiomas: nivel AVANZADO (B2)		Secondo ciclo: MECES 3 Título di máster universitario Título di máster in Educación Artística		NIVEL 5
Livello CINE 8	DOTTORATO						Terzo ciclo: MECES 4		

*Classificazione standard internazionale dell'istruzione (UNESCO, 2011).

11.2 Livelli di Qualifiche professionali e Glossario

Livello 1: Competenza in un insieme ridotto di attività lavorative relativamente semplici corrispondenti a processi standardizzati, essendo le conoscenze teoriche e le abilità pratiche da applicare limitate;

Livello 2: Competenza in un insieme di attività professionali ben definite con la possibilità di utilizzare i propri strumenti e le proprie tecniche, che riguarda principalmente un lavoro di esecuzione che può essere autonomo al limite delle suddette tecniche. Richiede la conoscenza delle basi tecniche e scientifiche della sua attività e le capacità di comprensione e applicazione del processo.

Livello 3: Competenza in un insieme di attività professionali che richiedono la padronanza di varie tecniche e può essere eseguita autonomamente, implica la responsabilità del coordinamento e della supervisione del lavoro tecnico e specializzato. Richiede una comprensione delle basi tecniche e scientifiche delle attività e la valutazione dei fattori del processo e delle loro ripercussioni economiche.

Livello 4: Competenza in una vasta gamma di complesse attività professionali svolte in un'ampia varietà di contesti che richiedono la combinazione di variabili tecniche, scientifiche, economiche o organizzative per pianificare azioni, definire o sviluppare progetti, processi, prodotti o servizi.

Livello 5: Competenza in una vasta gamma di attività professionali altamente complesse svolte in contesti diversi, spesso imprevedibili, che implicano azioni di pianificazione o progettazione di prodotti, processi o servizi. Grande autonomia personale, responsabilità frequente nell'assegnazione delle risorse, nell'analisi, nella diagnosi, nella progettazione, nella pianificazione, nell'esecuzione e nella valutazione.

Il Consiglio Europeo nella Raccomandazione si è anche preoccupato di chiarire e specificare alcuni termini significativi correlati al raggiungimento degli obiettivi generali:

Qualifica: Risultato formale di un processo di valutazione e validazione che si ottiene quando una autorità competente stabilisce che una persona ha raggiunto i risultati di apprendimento (competenze) corrispondenti a norme determinate.

Sistema Nazionale di Qualifiche: Insieme di attività di uno Stato membro correlate con il riconoscimento dell'apprendimento e altri meccanismi destinati a

mettere in relazione l'Educazione e la Formazione con il mercato del lavoro e la società civile. Queste attività comprendono l'elaborazione e l'applicazione di disposizioni e processi istituzionali relativi alla garanzia di qualità, la valutazione e la concessione di qualifiche. Un Sistema Nazionale di qualifiche può essere composto da diversi sottosistemi e comprendere un Quadro Nazionale di Qualifiche.

Quadro Nazionale di Qualifiche: Strumento di classificazione delle Qualifiche in funzione di un insieme di criteri corrispondenti a determinati livelli di apprendimento, il cui obiettivo consiste nell'integrare e coordinare i sottosistemi nazionali di qualifiche e nel migliorare la trasparenza, l'accesso, la progressione e la qualità delle qualifiche relazionato al mercato del lavoro e alla società civile.

Qualifica Internazionale: Una qualifica concessa da un organismo internazionale riconosciuto legalmente (associazione, organizzazione, settore o impresa), o da un organismo nazionale che agisce in nome di un organismo internazionale, che si utilizza in più di un paese e che comprende risultati di apprendimento valutati con riferimento alle norme riconosciute dall'organismo internazionale.

Risultati di Apprendimento: Dichiarazioni rispetto a ciò che una persona sa, comprende ed è capace di fare, al termine di un processo di apprendimento; si definisce in termini di conoscenza, abilità, responsabilità e autonomia.

Conoscenza: Risultato dell'assimilazione di informazioni ottenuto attraverso l'apprendimento; raccolta di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un ambito concreto di lavoro o di studio; nel Quadro Europeo delle qualifiche, le conoscenze vengono descritte come teoriche o fattuali.

Capacità: Abilità di applicare conoscenze e utilizzare tecniche per completare attività e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro Europeo delle qualifiche le capacità vengono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (abilità manuale e utilizzo di metodi, materiali, tecniche e strumenti).

Responsabilità e Autonomia: Abilità dell'alunno di applicare conoscenze e capacità in maniera autonoma e responsabile.

Competenza: Capacità dimostrata di utilizzare conoscenze, abilità e abilità personali, sociali e metodologiche in situazioni di lavoro o studio e nello sviluppo professionale e personale.

Validazione dell'apprendimento non formale e informale: Processo attraverso cui un'autorità competente conferma che una persona ha acquisito i risultati di apprendimento attraverso attività di apprendimento non formale e informale misurato rispetto ad un livello pertinente; consta di quattro fasi distinte: l'identificazione tramite un dialogo dell'esperienza concreta della persona, la documentazione (per rendere visibile l'esperienza della persona), una valutazione formale della suddetta esperienza e la certificazione dei risultati della valutazione, che può condurre a una qualificazione completa o parziale.

Riconoscimento formale degli apprendimenti: processo di concessione, da parte di un'autorità competente, di uno status ufficiale ai risultati acquisiti d'apprendimento al fine di lavoro o per proseguire gli studi, attraverso: emissione delle qualifiche (certificati, titoli o diplomi), convalida dell'apprendimento non formale e informale, concessione di equivalenze, crediti o dispense.

Credito: conferma di che una parte di una qualifica, composta da un insieme coerente di risultati di apprendimento è stata valutata e validata da parte di un'autorità competente secondo una norma condivisa; il credito è concesso da una autorità competente quando la persona ha raggiunto i risultati d'apprendimento definiti, sostenuti da valutazioni adeguate, e si può esprimere mediante un valore quantitativo (crediti o punti di credito) che rappresenta il carico di lavoro stimato che normalmente è necessario ad una persona per raggiungere i risultati d'apprendimento corrispondenti.

Sistema dei Crediti: Strumento di trasparenza per facilitare il riconoscimento dei crediti. Questi sistemi possono comprendere tra le altre cose equivalenze, dispense e unità di modulo che si possono accumulare e trasferire, l'autonomia dei fornitori che possono individuare gli itinerari, la validazione dell'apprendimento non formale e informale.

Trasferimento dei Crediti: Processo che consente che i crediti accumulati da una persona in un contesto di apprendimento siano valorizzati e riconosciuti in un altro contesto.

Nell'Area specifica dedicata alle Qualifiche Professionali, Observal elenca le 26 famiglie professionali in cui si articola il Catalogo. Viene descritta la nozione di qualifica facendo riferimento alla Ley 5/2002 delle Qualifiche e la formazione professionale, che la definisce come un insieme di competenze significative per il lavoro che possono essere apprese tramite formazione modulare (educazione formale) o altri tipi di formazione ivi compresa quella acquisita tramite esperienza

di lavoro. Si specifica che le qualifiche sono organizzate secondo livelli, e per ciascuna vengono evidenziati gli elementi identificativi, i riferimenti normativi da cui sono regolate, la connessione con Titoli formativi e Certificati di Professionalità, la competenza generale, le unità di competenze incluse, descritte in termini di unità di competenze professionale significativa per svolgere una professione che possono essere acquisite tramite apprendimento.

12. Accreditamento delle Competenze nelle Comunità Autonome

Il procedimento di accreditamento delle competenze è attuato e gestito dalle singole Comunità autonome che ne definiscono i criteri e le modalità di esercizio e ne gestiscono le singole fasi attraverso propri organi istituzionali, a partire dalle Convocatorie di accreditamento.

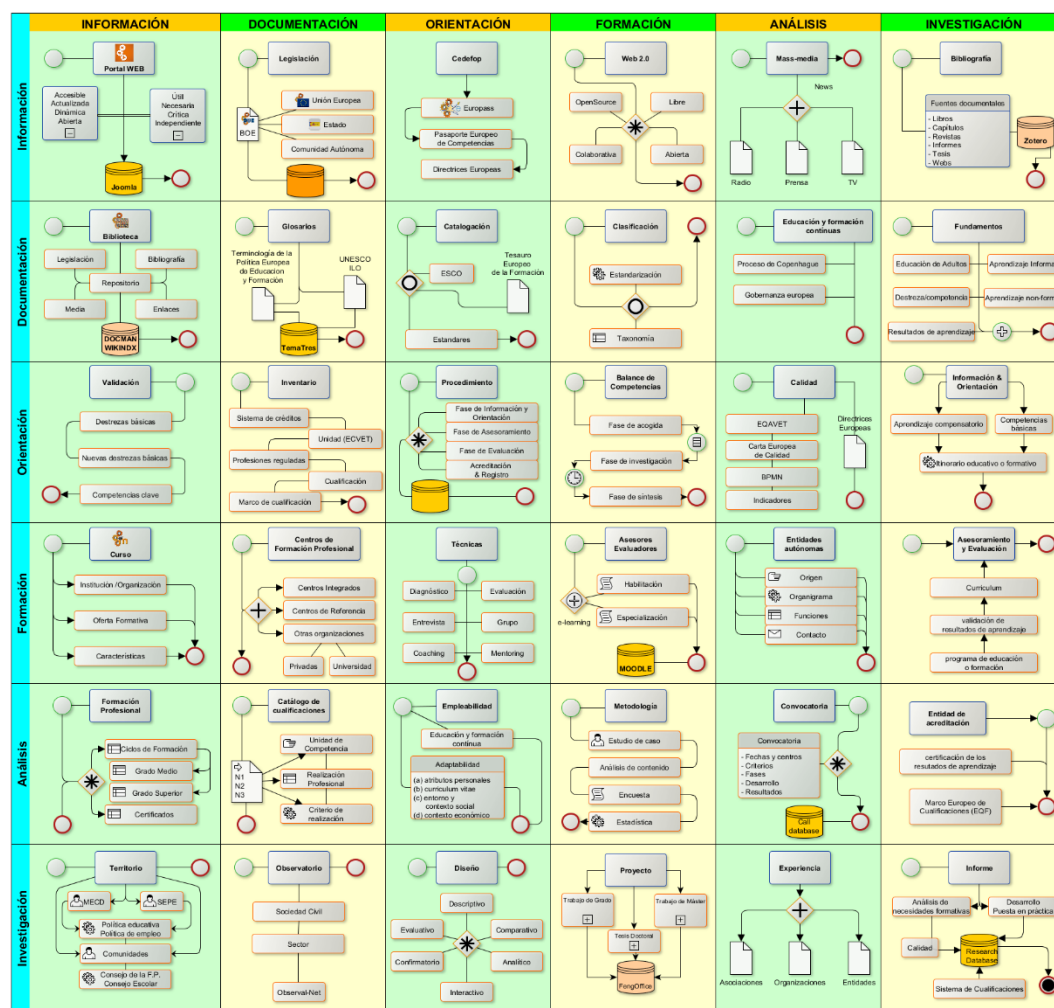
Istituti, agenzie e servizi di qualificazione

Observal effettua ed espone l'analisi dei diversi istituti, agenzie e servizi creati nelle Comunità Autonome per lo sviluppo del processo di accreditamento delle competenze professionali acquisite con esperienza di lavoro e / o apprendimento attraverso mezzi non formali e informali, nonché la disamina delle diverse Convocatorie al fine non soltanto di darne informazione, orientamento ed eventualmente formazione ai possibili candidati ma anche per effettuare confronti e evidenziare le migliori pratiche. Tali attività sono specificate selezionando l'interno di ciascuna icona dedicata alla specifica Istituzione:

- Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL);
- Institut Andaluz de Cualificaciones Profesionales
- Agencia de las Cualificaciones Profesionales de Aragón
- Consejo Asturiano de Formación Profesional
- Institut de les Qualificacions Professionals de les Illes Balears
- Comisión Interdepartamental del Reconocimiento de las Competencias Profesionales del Gobierno de Cantabria
- Servicio de Cualificaciones de Castilla – La Mancha
- Servicio de las Cualificaciones y Acreditación de las Competencias Profesionales de la Junta de Castilla y León
- Institut Català de les Qualificacions Professionals
- Institut Extremeño de las Cualificaciones y Acreditaciones
- Instituto Galego das Cualificacións
- Departamento de Cualificaciones de la Rioja

- Area de Reconocimiento y Certificación de la Competencia de la Comunidad de Madrid
- Instituto de las Cualificaciones de la Region de Murcia
- Instituto Navarro de Cualificaciones
- Servicio de Gestión de la Formación y Cualificación Profesional de Valencia
- Euskal Institutua – Instituto Vasco de las Cualificaciones

13. Studio di Caso: Il modello Observal dell'Università di Valladolid



Struttura del modello “Observal”.¹

Durante la visita che ho effettuato presso La Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid dove ha sede l’area di studi di” Observal: Observatorio de Validación de Competencias Profesionales,” il Professor Luis Carro Sancristobal², autore e responsabile del progetto, mi ha spiegato che la forza del modello è rappresentata dall’integrazione e dall’interazione delle diverse

¹ Fuente: Carro, L. (2014). The Spanish Observatory of the Validation of Professional Competencies, presentado en la 1st Biennale of Validation of Prior Learning in Rotterdam, the Netherland; The Power of VPL

² Professore titolare presso l’Università di Valladolid Dipartimento di Pedagogia

dimensioni di attività che lo compongono le quali vengono agite attraverso una dinamica interattiva di teoria e di pratica tra oggetti e soggetti che ne costituiscono le dimensioni.

Informazione e documentazione, orientamento e formazione, analisi e investigazione, studenti, consulenti, accompagnatori, valutatori, staff di professionisti, istituzioni, parti sociali, imprese, media e società civile.

Fermo restando l'obiettivo prioritario di favorire il diritto dei cittadini all'apprendimento permanente, Observal, anche seguendo la raccomandazione UE relative al principio di sussidiarietà e del metodo aperto di coordinamento tra tutti i paesi europei, scommette sulla collaborazione di quanti interessati nell'ambito del LLL, per lo sviluppo e la diffusione di questo modello innovativo di buona pratica. In questo senso fin dall'inizio della sua attività sono state intraprese diverse iniziative di pubblicizzazione nei confronti della Comunità Accademica e Scientifica attraverso congressi e convegni volti a valorizzare i concetti di Lifelong Learning e di orientamento, e il dispositivo del Bilancio di Competenze ritenuto strumento principe per lo sviluppo degli stessi:

Seminario Internacional de Validacion de Aprendizaje no Formales Y informales

Valladolid, 24 y 25 de Septiembre 2008

Presentacion Observal

Valladolid, March 2013;

1STst Biennale of Validation of Prior Learning: The Power of VPL

Rotterdam, the Netherland,

April 9,11 – 2014

La alternancia de contextos para adquisición de competencias profesionales

Congreso Internacional OBSERVAL 2014,

Valladolid 8-10 marzo 2015

Congreso Internaonal Observal 2015 – qualificaciones profesionales y acreditaciones de competencias

Valladolid, 8,9 y 10 de abril 2015

Seminario Internacional de validacion de aprendizajes no formales y informales: Balance de Competencias segun l'enfoque de CEDEFOP

Aarhus (DK), 2017

Berlino, 2017

Congreso Internacional de Orientacion Universitaria: Orientacion y Balance de Competencias

Zaragoza, 5,7 Septiembre, 2018

In corso di organizzazione Congresso Internacional de Orientacion Universitaria

Valladolid, Septiembre 2020.

Per quanto attiene all'area dell'Orientamento e della Formazione il Professor Carro mette in evidenza:

- come gli studenti dell'UVA che aderiscono ai progetti Erasmus Practica, richiedano espressamente prima di partire, di poter partecipare ai laboratori forniti da Observal per la costruzione del CV Europass, confermando in tal senso l'acquisizione di consapevolezza diffusa del ruolo dello strumento quale fonte di capacitazione pervia ai fini del lavoro;
- che negli anni 2011 - 2012 – 2013 – 2014 - 2016 - 2017 i corsi di formazione per Accompagnatori e Valutatori sulla procedura di riconoscimento e convalida degli apprendimenti esperienziali ha condotto alla formazione di 1000 professionisti tra Accompagnatori e Valutatori;
- che i tre corsi di formazione per Consulenti di Bilancio di Competenze tenuti in UVA negli anni 2014 - 2015 - 2016, della durata di 75 ore e che prevedevano l'esercizio pratico di 2 Bilanci di Competenze, ha condotto alla progettazione e alla realizzazione a partire dall'anno 2019 di un nuovo corso formalmente riconosciuto da FECBOP³ (Federazione

³ <http://www.fecbop.eu/it/fecbopit>
La FECBOP

Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale), e quindi nel rispetto dei requisiti di qualità previsti dallo stesso, di 875 ore , che prevede l'esercizio pratico di 5 Bilanci di Competenze, che dà luogo ad un riconoscimento legale certificato di 35 crediti, e che pone l'UVA come primo centro di Bilancio di Competenze in Spagna.

- che in soli tre anni Observal ha intrapreso ben 6 Progetti Europei;
- che il progetto di Observal per il prossimo futuro è quello di attuare, in collaborazione con il Parco Scientifico di Uva, un Istituto specifico per il Lifelong Learning a livello europeo in quanto attualmente presente solo in poche realtà internazionali quali:

- l'UNESCO Institute for Lifelong Learning di Amburgo⁴;
- Chile⁵;
- Chesterfield⁶;
- Singapore⁷;
- Others in Usa.

Infine, Il Professor Carro enfatizza la necessità di collaborazione tra quanti interessati nel Lifelong Learning cultori e stakeholders, e di formazione di Consulenti di Bilancio di Competenze, sostenendo che l'obiettivo finale di Observal sia l'apertura dell'Università e della Comunità Accademica alla Collettività tutta, soprattutto alle persone più svantaggiate, tramite il servizio di Bilancio di Competenze.

La Federazione Europea de Centri di Bilancio e di orientamento professionale (FECBOP) **riunisce**, a livello europeo, **organismi** che intervengono nei settori **dell'orientamento professionale, della consulenza di carriera, della valorizzazione delle competenze acquisite e nella pratica del Bilancio di competenze.**

La certificazione di qualità rilasciata dalla Federazione garantisce la **volontà**, da parte dei propri membri, di operare, nelle loro pratiche professionali e nelle tecniche utilizzate, secondo una deontologia comune.

La sua mission :

Promuovere a livello internazionale **i principi, le metodologie e l'immagine del Bilancio di competenze a favore dei propri membri e dei loro beneficiari**, occupati, disoccupati o datori di lavoro.

Oltrepassando le frontiere, la FECBOP garantisce **l'omogeneità delle pratiche** deontologiche e metodologiche

⁴ <http://uil.unesco.org/>

⁵ <http://projects.worldbank.org/P068271/chile-life-long-learning-training-project?lang=en>.

⁶ <http://llichesterfield.org/>

Il sapere accademico, sostiene Carro non è autoreferenziale ma ha una vocazione alta, quella di favorire la crescita delle persone , il loro sviluppo in termini di umanità intesa nelle tre componenti che costituiscono la sua natura cioè ,il pensiero (la capacità cognitiva, il sapere), il sentimento (la capacità affettiva, il saper essere, le attitudini, le motivazioni, gli interessi), il comportamento (la capacità di agire, il saper fare, il voler fare e il poter fare) che si può realizzare solo creando le condizioni che garantiscano l'uguaglianza e la coesione sociale tra tutti i cittadini a partire dal diritto all'apprendimento in ogni fase e lungo tutto il corso della propria vita. Rappresenta una sorta di restituzione, di ricompensa rispetto a ciò che i cittadini hanno investito pagando le proprie tasse e che rientra in circolo assumendo il valore e la forma delle competenze che vengono a loro volta reinvestite in crescita sociale ed economica.

Va in questa direzione il Congresso mondiale sull'Orientamento che Observal ed Uva stanno organizzando e che si terrà a settembre 2020 a cui parteciperanno i maggiori esponenti in ambito accademico e scientifico sul tema.

Conclusioni

Il Tema del Riconoscimento e della Validazione degli Apprendimenti acquisiti dalle persone al di fuori dei contesti formali, cioè nell'ambito delle proprie esperienze di vita e di lavoro, si configura quindi, come una questione complessa. Non ci si può limitare a considerarlo come una mera descrizione delle specificità relative ai procedimenti tecnici e delle normative istituzionali, ma si iscrive all'interno di un discorso a più voci, ognuna delle quali esprime un criterio di giudizio ugualmente valido, in relazione ai propri modi di mettere in valore le esperienze individuali e i saperi professionali. Allo stesso tempo occorre prendere atto che, alla luce delle continue, molteplici e repentine trasformazioni che caratterizzano tutti gli ambiti della nostra Società, oggi da più parti diversamente definita "della Conoscenza" (Learning Society), "Post Moderna" (Bellah, Joas, 2012) "del Rischio" (Beck, 1999), "Liquida" (Bauman, 2000), dal vivere quotidiano al lavoro, dalla famiglia al tempo libero, costituisce una questione imprescindibile da affrontare e implementare.

In questa prospettiva il modello Observal si pone come un'esperienza innovativa di valore. Sviluppandosi attraverso una metodologia integrata e interattiva di attività teoriche e pratiche tra oggetti e soggetti che ne costituiscono le dimensioni, profondamente radicato sul territorio e costruito sulla logica della Costellazione di Competenze, può concretamente rappresentare un riferimento che orienti le diverse individualità nazionali verso ulteriori sviluppi dei propri sistemi di Riconoscimento e Validazione delle Competenze, al fine di raggiungere quell'obiettivo di fare dell' Europa *"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 sociale"*, affermato a partire da Lisbona 2000, e che costituisce oggi un imperativo nelle agende politiche di tutti i Governi europei.

Riferimenti Bibliografici

Alberici A., (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, FrancoAngeli.

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

Alberici A., Di Rienzo P., (2010) "Recognition and validation of non formal and informal learning for adults re entering universities, in the lifelong learning prospective. The Italian context". *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1.

Alberici A., Serreri P., (2009) *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*, Monolite, Roma.

Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., (2007) *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Milano, FrancoAngeli.

Alberici A., Orefice P., (a cura di), (2006) *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*, Milano, FrancoAngeli.

Alessandrini G., (a cura di), (2007), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci.

Alessandrini G., (2001), *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Roma, Carocci.

Argyris C., Schon D.A., (1998), *Apprendimento organizzativo*, Milano, Guerini e Associati.

Balducci M.G., Marchi S., (a cura di), (2014), *Certificazione delle competenze e apprendimento permanente*, Roma, Carocci.

Bauman Z., (2006), *Modernità liquida*, Roma, Bari, Laterza.

Bruner J., (1990), *Acts of Meaning*, London, Harward University Press.

Carro Sancristóbal L., Carabias Herrero M., (2018), *De la formaciòn a la validaciòn. Prospectiva europea y espanola del reconocimiento, validaciòn y acreditaciòn de las competencias profesionales*, Valladolid, Ediciones Universidad de Valladolid.

CEDEFOP, (2009), *European Guidelines for validating non formal and informal learning*, Luxembourg, Office for Official Publication of European Communities.

Corradi C., Evans N., Valk A., (2007), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*, Estonia, Tartu University Press.

Delors J., (1997) *Nell'Educazione un tesoro*, Roma, Armando.

Demetrio D., (1996), *Raccontarsi, Autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.

Demetrio D., (1996), *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla relazione*, Unicpli, Milano.

Dewey J., (1949a), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Dewey J., (1949b), *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Dewey J., (1949c) *Logica, Teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi.

Di Rienzo P., Garcia Gonzales E., (2012), *Educazione degli adulti e apprendimento permanente in Spagna. La convalida degli apprendimenti esperienziali e la certificazione delle competenze*, Roma, Anicia.

Di Rienzo P., (2012), *Educazione informale in età Adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*, Roma, Anicia.

Di Rienzo P., (a cura di), (2010), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università, primo rapporto di ricerca: politiche e modelli in Europa. PRIN 2007*, Roma, Anicia.

Di Rienzo P., (2009), *"Un quadro d'insieme sul contesto della ricerca. Lifelong learning e Università"*, in P. Di Rienzo (a cura di), *Formazione degli adulti e Università. Metodologie e strumenti per la flessibilità del curriculum*, Roma, Anicia.

Di Rienzo P., (2004), *La prospettiva culturale nella valutazione degli adulti: costruzione di significati e apprendimento permanente*, in D. Demetrio, A. Alberici, *Istituzioni di Educazione degli Adulti. Saperi, competenze e apprendimento permanente*, Milano, Guerini.

Di Rienzo P., (2000), *"Crediti e Certificazione delle Competenze nel Sistema Formativo Integrato"*, in G. Domenici (a cura di), *La valutazione come risorsa*, Napoli, Tecnodid.

Domenici G., (a cura di), (2000), *La Valutazione come risorsa*, Napoli, Tecnodid.

Domenici G., (1998), *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma, Bari, Laterza.

ECOTEC, (2005), *European Inventory on Validation of non formal and informal learning. A final report to DG Education & Culture of European Commission*, Birmingham, ECOTEC.

Evans N., (2000), *Experiential Learning around the World:employability and the Global Economy*, London,Jessica Kingsley Pubblishers.

Evans N., (2007), *"Recognition, Assessment and Accreditation of Prior Experiential Learning"*, in C. Corradi, N. Evans, A. Valk (Eds), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*, Estonia, Tartu University Press.

- Glaserfeld von E., (2006), *“Introduzione al costruttivismo radicale”*, in P. Watzlawick (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Milano, Feltrinelli.
- Isfol, (2004), *Certificazione delle Competenze e Lifelong Learning*, Roma, Isfol.
- Jarvis P., (1987), *Adult Learning in the social Context*, London, Croom HELM.
- Jarvis P., (1992), *Paradoxes of Learning*, San Francisco, Jossey Bass.
- Kolb D., (1984), *Experiential Learning*, Englewood Cliffs (NJ).
- Lave J., Wenger E., (2006), *L'apprendimento situato*, Gardolo (TN), Erickson.
- Lichtner M., (2008), *Esperienze vissute e costruzione del sapere*, Milano, FrancoAngeli.
- Perulli E., (a cura di), (2007), *Esperienze di validazione dell'apprendimento non formale e informale in Italia e in Europa*, Roma, Isfol.
- Popper K. R., (1998), *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino.
- Rodriguez Moreno M.L., Serreri P., Del Cimmuto A., (2010), *Desarrollo de Competencias: Teoria y Practica. Balance, Proyecto Profesional y Aprendizaje Basado en el Trabajo*, Barcelona, Laertes.
- Rodriguez Moreno M.L., (2007), *Orientarsi e formarsi per tutta la vita. Adulti e università*, Roma, Anicia.
- Serreri P., (2010), PERS e O. *Personalizzare e orientare. Il Bilancio di Competenze per l'occupabilità nel Lazio*, Milano, FrancoAngeli.
- Schon D.A., (2006), *Formare il professionista riflessivo*, Milano, FrancoAngeli.
- Schon D.A., (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- Scribner S., (1995), *“Lo studio dell'intelligenza al lavoro”*, in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Led.
- Sen A., (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*, Milano, Mondadori.
- Singh M., (2005), *Recognition, Validation and Certification of informal and non formal learning*, Hamburg, UNESCO.
- Telfener U., Casadio L., (a cura di), (2003), *Sistemica*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Tomassini M., (2008), *Il professionista riflessivo della formazione*, in *Formazione & Cambiamento*, 51.

Riferimenti Normativi

Normativa Europea

DECISIONE N. 2241/2004/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO

del 15 dicembre 2004

relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)

DIRETTIVA 2005/36/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO

del 7 settembre 2005

relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO

del 18 dicembre 2006

relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente
(2006/962/CE)

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO

del 23 aprile 2008

sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente
(2008/C 111/01)

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO

del 18 giugno 2009

sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale
(2009/C 155/01)

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO

del 18 giugno 2009

sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)
(2009/C 155/02)

RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO

del 20 dicembre 2012

sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale
(2012/C 398/01)

RACCOMANDAZIONE(UE) 2015/1184 DEL CONSIGLIO

del 14 luglio 2015 relativa agli orientamenti di massima per le politiche economiche degli Stati membri e dell'Unione europea (Strategia Europa 2020)

RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO

del 19 dicembre 2016

sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti
(2016/C 484/01)

RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2017

sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente

(2017/C 189/03)

RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO

del 22 maggio 2018

relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente

(2018/C 189/01)

Normativa Italiana

LEGGE 28 giugno 2012, n. 92. Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. (12G0115) (GU Serie Generale n.153 del 03-07-2012 - Suppl. Ordinario n. 136)

DECRETO LEGISLATIVO 16 gennaio 2013, n. 13. Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043) (GU Serie Generale n.39 del 15-02-2013)

DECRETO 30 giugno 2015, MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. (15A05469) (GU Serie Generale n.166 del 20-07-2015)

DECRETO 8 gennaio 2018, MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI. Istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze di cui al decreto legislativo 6 gennaio 2013, n. 13. (18A00411) (GU Serie Generale n.20 del 25-01-2018)

Normativa Spagnola

LEY ORGANICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formacion Profesional

LEY ORGANICA 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, de Educación

REAL DECRETO 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral

REAL DECRETO 1675/2010, de los Certificados de Profesionalidad

Sitografia

<http://www.cedefop.europa.eu>

I CEDEFOP è una delle agenzie decentrate dell'UE. Fondato nel 1975 e con sede in Grecia dal 1995, Cedefop sostiene lo sviluppo delle politiche europee di istruzione e formazione professionale (VET) e contribuisce alla loro attuazione. L'agenzia sta aiutando la Commissione europea, gli Stati membri dell'UE e le parti sociali a sviluppare le giuste politiche europee in materia di IFP.

<https://eur-lex.europa.eu/homepage.html>

Eur – lex, è il sito ufficiale dell'Unione Europea dove si possono trovare tutte le informazioni riguardo, i trattati, gli accordi internazionali, la legislazione in vigore dell'Unione Europea e dei Paesi ad essa aderenti.

https://europa.eu/european-union/index_it

Sito ufficiale dell'Unione europea

https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_it

È un'area del sito ufficiale dell'Unione Europea dedicato al Processo di Bologna. Il processo di Bologna è una collaborazione intergovernativa tra 48 paesi europei nel campo dell'istruzione superiore. Guida lo sforzo collettivo di amministrazioni pubbliche, università, insegnanti e studenti, insieme ad associazioni di categoria, datori di lavoro, agenzie per la certificazione della qualità, organizzazioni internazionali ed istituzioni, compresa la Commissione europea, su come rendere l'insegnamento universitario più internazionale. Il processo mira soprattutto a:

- introdurre un sistema articolato in tre cicli (laurea / laurea magistrale / dottorato di ricerca)
- rafforzare la certificazione della qualità
- agevolare il riconoscimento delle qualifiche e dei periodi di studio.

<http://www.ehea.info/>

European Higher Education Area and Bologna process. Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) è il risultato della volontà politica di 48 paesi che, hanno costruito un'area utilizzando strumenti comuni. Questi 48 paesi attuano riforme sull'istruzione superiore sulla base di valori chiave comuni - come la libertà di espressione, l'autonomia per le istituzioni, i sindacati degli studenti indipendenti, la libertà accademica, la libera circolazione degli studenti e del personale. Attraverso questo processo, i paesi, le istituzioni e le parti interessate dell'area europea adattano continuamente i loro sistemi di istruzione superiore rendendoli più compatibili e rafforzando i loro meccanismi di garanzia della qualità. Per tutti questi paesi, l'obiettivo principale è aumentare la mobilità del personale e degli studenti e facilitare l'occupabilità.

<http://www.fecbop.eu/it/fecbopit>

La Federazione Europea de Centri di Bilancio e di orientamento professionale (FECBOP) riunisce, a livello europeo, organismi che intervengono nei settori dell'orientamento professionale, della consulenza di carriera, della valorizzazione delle competenze acquisite e nella pratica del Bilancio di competenze.

La certificazione di qualità rilasciata dalla Federazione garantisce la volontà, da parte dei propri membri, di operare, nelle loro pratiche professionali e nelle tecniche utilizzate, secondo una deontologia comune.

La sua mission : Promuovere a livello internazionale i principi, le metodologie e l'immagine del Bilancio di competenze a favore dei propri membri e dei loro beneficiari, occupati, disoccupati o datori di lavoro, la FECBOP garantisce l'omogeneità delle pratiche deontologiche e metodologiche a livello internazionale

<http://www.gazzettaufficiale.it>

La Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, quale fonte ufficiale di conoscenza delle norme in vigore in Italia e strumento di diffusione, informazione e ufficializzazione di testi legislativi, atti pubblici e privati, è edita dall'Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato e pubblicata in collaborazione con il Ministero della Giustizia, il quale provvede alla direzione e redazione della stessa.

<https://inapp.org/>

L'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) è un ente pubblico di ricerca, che svolge analisi, monitoraggio e valutazione delle politiche del lavoro e dei servizi per il lavoro, delle politiche dell'istruzione e della formazione, delle politiche sociali e di tutte quelle politiche pubbliche che hanno effetti sul mercato del lavoro. Ha un ruolo strategico nel nuovo sistema di governance delle politiche sociali e del lavoro dell'Italia. INAPP è nato il 1° dicembre 2016 come trasformazione dell'ISFOL attivo dal 1973.

<https://www.observal.es/es/>

Portale tematico sul riconoscimento delle capacità e dell'apprendimento acquisite nel corso della vita, attraverso la formazione non formale e informale e l'esperienza lavorativa in Spagna

<http://www.oecd.org/>

è il sito ufficiale dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), l'organismo internazionale che si occupa di promuovere politiche che migliorino il benessere economico e sociale delle persone in tutto il mondo. L'organizzazione svolge prevalentemente un ruolo di assemblea consultiva che consente un'occasione di confronto delle esperienze politiche, per la risoluzione dei problemi comuni, l'identificazione di pratiche commerciali e il coordinamento delle politiche locali e internazionali dei paesi membri.

<http://www.uva.es/>

Sito ufficiale dell'Università di Valladolid (ES)

Ringraziamenti

Voglio ringraziare tutti i docenti che ho avuto il piacere e la fortuna di conoscere durante il mio percorso di laurea perché indistintamente hanno contribuito alla mia crescita culturale e personale.

In particolar modo ringrazio il Prof. Paolino Serreri per il supporto e la guida che mi ha fornito nel corso di questo lavoro di tesi, per la stima e il riconoscimento che mi ha più volte dimostrato e per le competenze che mi ha aiutato a sviluppare in questi anni di studio e, soprattutto, per la grande umanità che mi ha donato.

Un ringraziamento speciale va al Prof. Luis Carro Sancristóbal per la cordialità con cui mi ha accolto e la disponibilità che mi ha accordato durante la mia visita di studio presso la sede di “Observal”, per i preziosi consigli dati e per la spontanea e contagiosa passione per l’educazione che trasmette in maniera sincera e naturale.

Ringrazio tutta la mia famiglia, i miei figli Daniel e Mattias, i miei amici, i compagni di corso, che mi hanno sempre esortato, sostenuto e aiutato.

Dedico questa tesi a Mio Padre che mi ha lasciato troppo presto ma che non ha mancato di educarmi ad essere.

Antonella Pompili