Copyright © FrancoAngeli.
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License.
For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org.

La valorizzazione degli apprendimenti attraverso i servizi di IVC: ruoli e prospettive del formatore

Marco Ruffino

Una trasformazione "in-attesa"

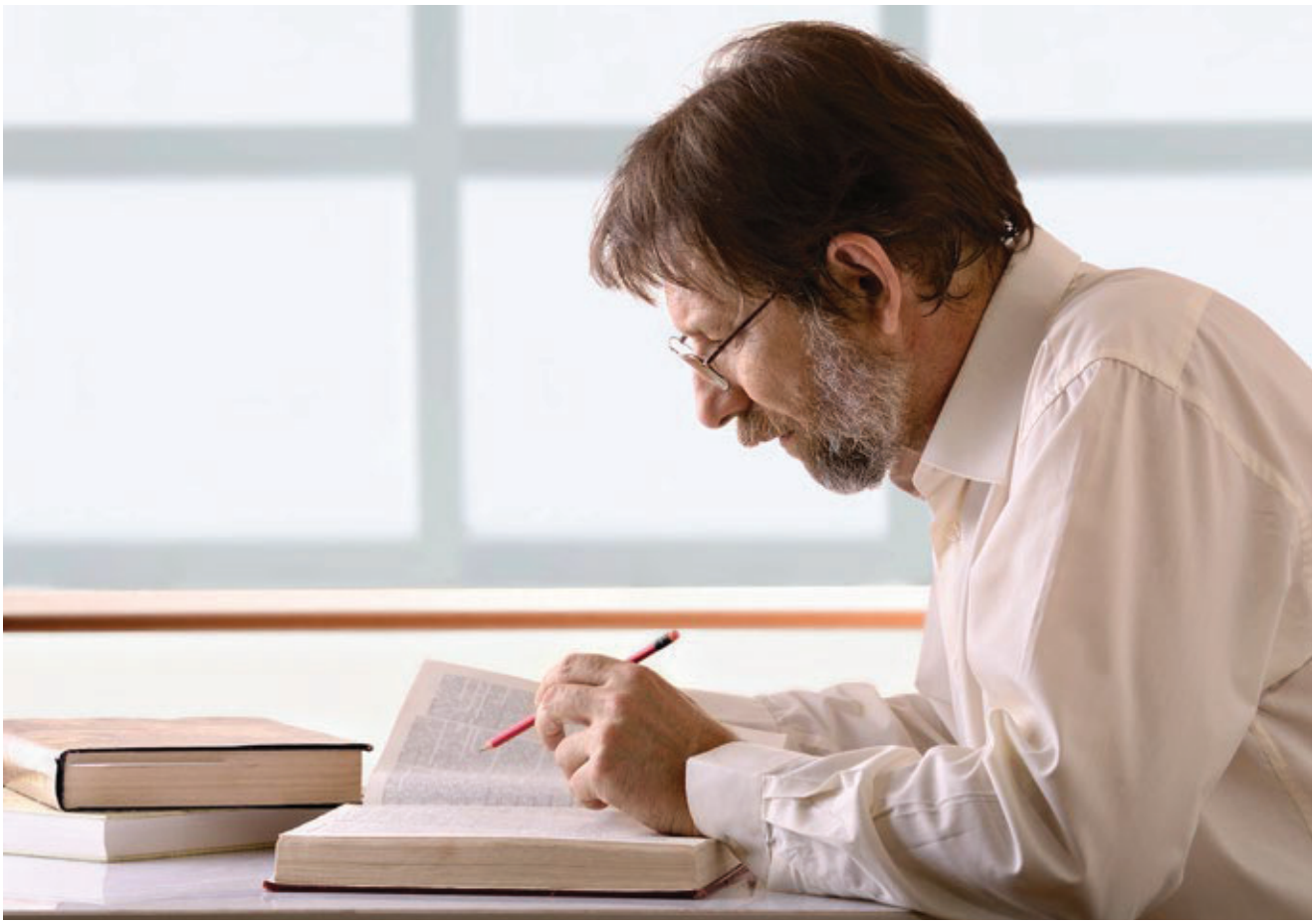
Al momento della redazione di questo breve contributo sono passati oltre 12 anni dalla pubblicazione in Gazzetta Ufficiale del D.lgs 13/13[1]. Se, da un lato, ad essa ha fatto seguito la produzione di un rilevante insieme di norme a natura attuativa, a livello centrale e regionale, dall'altro si stenta a vederne una diffusa ed omogenea applicazione, significativa per volume ed impatti. Nelle pratiche del sistema formativo è anche possibile che la percezione dei Decreti si riduca alle "fatiche" della referenziazione dei progetti ad Atlante Lavoro, *framework* europei e repertori delle qualificazioni. Un nuovo obbligo, distrattamente letto come atto meramente doveristico.

Lo scarto fra spirito e pratica della norma è un punto essenziale da cui muove-

1 Come noto recante *"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 ..."*.

Doi 10.3280/for2025-001oa20203

Copyright © FrancoAngeli.
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License.
For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org.



re per inquadrare il tema della messa in valore degli apprendimenti delle persone. Il cuore del D.lgs 13/13 è appunto questo: la promozione *"dell'apprendimento permanente come diritto della persona, assicura[ndo] a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale*". L'apprendimento – come processo e come esiti, indipendentemente dai modi, dalle forme e dal grado di intenzionalità con cui è avvenuto – diviene dunque la categoria centrale tanto per le politiche del lavoro e dell'inclusione sociale, quanto per l'individuo stesso, come capacità di dare senso e significato al proprio vissuto, per progettare ed agire il proprio futuro. Rispetto al sistema formativo ed alle relative prassi, le implicazioni del D.lgs 13/13 sono, in potenza, ampie e senz'altro trasformative.

Un primo tema è il passaggio da pedagogie direttive (fondate sulla centralità "di chi sa, e dunque insegna", ovvero il docente, che si rivolge ad una aula di "egualmente ignoranti") a pedagogie negoziali (fondate sulla centralità "di chi è portatore del diritto ad apprendere", ovvero i discenti, ognuno con storie, acquisizioni e stili di apprendimento un poco differenti). Si collocano qui l'individualizzazione e la personalizzazione dell'approccio didattico che, fra altro, richiamano il riconoscimento degli apprendimenti pregressi (crediti) e la valorizzazione, nelle dinamiche di aula, delle differenze come risorsa (*learning by interacting*).

Un secondo tema è la conseguente necessità di porre l'"adulto esperiente" in una posizione attiva verso la trasmissione dei saperi, capacitandolo ad apprendere, soprattutto ove esso debba affrontare discontinuità professionali e di vita. Ciò richiede che la persona prenda coscienza della propria storia cognitiva: cosa ha acquisito; come ciò è avvenuto; quale valore di risorsa l'esperienza (insuccessi inclusi) può assumere, guardando al presente ed al futuro. Consapevolezza e capacità di auto-rappresentare il vissuto sono legate a doppio filo allo sviluppo ed all'applicazione delle competenze metacognitive.

Il circuito virtuoso del *self reflexive learning* dipende dal livello di capacitazione già posseduto, quanto porta al suo sviluppo: proprio qui risiede una forte causa di diseguaglianza ed esclusione. Dare, per sé stessi e per gli altri, una rappre-

Copyright © FrancoAngeli.
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License.
For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org.

sentazione trasparente e riflettuta delle proprie acquisizioni non si riduce alla mera compilazione inventariale di un Curriculum Vitae. Per la persona, non si tratta solo di "dire cosa ha fatto e dove", ma di individuare, selezionare e motivare le esperienze ritenute significative rispetto ad un progetto di apprendimento, a dimostrazione del possesso di conoscenze ed abilità. È un lavoro di ricostruzione – e, a volte, di *reframing* – di parte della propria vita, che richiede una relazione di facilitazione ed aiuto.

Un terzo tema è la necessità di valutazione "neutra" di ciò che l'individuo afferma di sé e degli esiti della propria storia. Un atto essenziale per dare il giusto valore a quanto effettivamente maturato, ma anche come restituzione alla persona di quanto elaborato, chiudendo attraverso il confronto il processo autoriflessivo. È in questa logica di capacitazione e relazione che si pongono i servizi IVC introdotti dal D.lgs 13/13

Una formazione funzionale all'esercizio del diritto all'apprendimento permanente, come ora brevemente richiamato, non è solo questione di metodi più o meno innovativi.

Ciò che occorre è un coerente set di valori, che orientino l'azione (e l'identità) del formatore. Valori anch'essi esito di processi di apprendimento individuale e collettivo di chi opera professionalmente nel sistema, incluse le istituzioni responsabili delle politiche educative, formative, del lavoro e sociali. Qui si colloca lo scarto fra spirito e pratica che interessa oggi il D.lgs 13/13, norma nata da processi essenzialmente *top-down*, a radice esogena (Raccomandazioni europee). Da dove il gioco di parole del titoletto di paragrafo: una trasformazione "inattesa" (non parte del patrimonio genetico del sistema), "in attesa" di porre in atto le proprie potenzialità, attraverso la progressiva evoluzione delle volontà e dell'azione.

"Come posso sapere ciò che penso fino a che non vedo ciò che dico?"

Come si è appena visto, un aspetto fondativo del processo di capacitazione è l'identificazione e la rappresentazione dell'esperienza da parte della persona, corrispondente alla "I" (Individuazione) della triade IVC. Esaminiamo brevemente, nella prospettiva del sistema formativo, alcuni caratteri di questa fase.

Identificare le esperienze non è un atto neutro, richiedendo la preliminare definizione della ragione per cui esso è compiuto. Le esperienze sono richiamate alla mente, auto-valutate e scelte in ragione di un preciso scopo: ottenere una certa qualifica, in modo diretto o attraverso frequenza individualizzata del relativo percorso. I servizi IVC si inscrivono sempre in uno stretto campo di intenzionalità. A monte dell'identificazione occorre dunque un lavoro informativo ed orientativo, che porti ad enucleare una realistica prospettiva d'uso dell'esperienza, sostanziata da un patto di servizio fra individuo e soggetto che eroga i servizi. Oggetto del processo sono le competenze costitutive delle qualificazioni contenute nei repertori degli enti titolari o – in alcuni casi – espresse da *framework* internazionali. La messa in relazione di una storia personale con uno standard professionale è il primo atto della catena del valore dei servizi IVC. Si tratta spesso di un processo circolare: il confronto fra storia e standard può portare a scoprire qualificazioni non ipotizzate, come far emergere esperienze delle quali non si era tenuto inizialmente conto. La ricerca di un accoppiamento giudizioso è sempre un atto di costruzione.

Identificati qualificazione e nucleo primario delle esperienze che la sorreggono, occorre dare di quest'ultime rappresentazione trasparente, esplicitandone gli elementi oggettivi (contenuti ed autonomia dei compiti svolti, contesto di azione, evidenze attestatorie,…) e soggettivi (le ragioni per cui la persona le reputa importanti). Al di là degli strumenti utilizzati, la messa in trasparenza è un processo a natura transattiva, dove un operatore (un formatore?) aiuta una persona a rimemorare, ordinare, descrivere, referenziare ed auto-valutare parti della propria vita educativa e formativa, di lavoro, sociale e personale. Un processo che parte promuovendo in modo maieutico l'oralità libera, per giungere alla scrittura di un testo organizzato (il Documento di trasparenza, appunto), accompagnato da un dossier di evidenze. Al di là delle carte, il punto essenziale è il gioco delle molteplici relazioni fra parlare, scrivere, leggere, specchiarsi ciò che si è scritto, tornare alla produzione orale, approfondire il linguaggio, modificare il testo: il percorso di una biografia cognitiva, attraverso la pratica dell'attenzione riflessiva.

È il luogo dell'applicazione e dello sviluppo di una pluralità di competenze essenziali all'esercizio dell'autonomia personale, risorsa fondamentale per tornare efficacemente in apprendimento.

Si tratta di aiutare un adulto a "*vedere ciò che dice*", in modo da "*essere consapevole di ciò che pensa*". Ciò ricordando che *"l'esperienza non è quello che succede all'uomo. È quello che l'uomo fa con quello che gli succede"*. Il "fare", qui, è dare una nuova (od una più precisa) significazione (per sé e per gli altri) della parte scelta di ciò che gli è successo, in vista di un obiettivo: tornare ad apprendere in un contesto strutturato, come l'aula di un percorso formativo, o accedere direttamente ad un esame di qualifica. Si comprende forse meglio la relazione virtuosa fra processo di identificazione e sviluppo

Copyright © FrancoAngeli.
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License.
For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org.

delle competenze metacognitive, a patto che il primo sia svolto – entro i limiti del processo IVC – nella logica dei diritti dell'apprendimento, evitando accuratamente ogni connotazione meramente burocratico-adempimentale.

Saperi teorici, esperienza pratica, competenze

Al servizio di individuazione (identificazione e messa in trasparenza) segue la validazione, momento in cui un attore non coinvolto nella prima (e dunque non condizionato dagli accadimenti empatici propri della relazione transattiva) esprime un giudizio di valore sull'esperienza rappresentata dalla persona. Si tratta di una valutazione primariamente apprezzativa, basata più sulla verosimiglianza della rappresentazione (coerenza interna, forza e adeguatezza delle evidenze,...) che su colloqui tecnici e prove prestazionali (oggetto primario, invece, della certificazione).

Ai nostri fini, il caso di interesse è la validazione a fini di riconoscimento dei crediti formativi, che mette in luce un nodo importante: la relazione fra saperi teorici (ciò che è trasmesso in un contesto di parola – l'aula – e parzialmente in laboratorio, nella misura in cui esso non è un effettivo luogo di produzione) e saperi pratici (ciò che è appreso in contesti reali vita e lavoro, attraverso *learning by doing, using e interacting*). Si tratta di saperi a diverso statuto epistemologico, fra loro raffrontabili ed integrabili, ma non riducibili ad equivalenze strette. È la competenza a portare a sintesi le due nature del sapere, entrambe necessarie per ottenere una determinata, consapevole ed adattiva performance in contesti reali. Formare "per competenze" implica dunque la costruzione di situazioni di apprendimento multidimensionali, atte a trasmettere in modo integrato conoscenze e schemi di azione (abilità, capacità) a diversa natura cognitiva: i fatti dichiarativi e le ragioni teoriche, assieme alle euristiche della pratica.

Ove ciò avvenga, il problema di quale "valore di credito" dare all'esperienza validata si pone in forma relativamente semplice, restando da definire le misure necessari alla messa a livello della quota di saperi non posseduti.

La validazione è dunque conclusa da un atto propriamente formativo: la progettazione dell'individualizzazione dei percorsi, che può risolversi non solo con la prescrizione di lavori aggiuntivi ("*studia a casa questi materiali*"), di relativa efficacia, quanto con una risposta centrata sulla didattica attiva in aula ("*visto che tu hai esperienza di lavoro, ma ti mancano un po' di conoscenze teoriche, mentre la più parte dei tuoi colleghi di corso si trova nella condizione opposta, ti diamo il compito*

Copyright © FrancoAngeli.
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License.
For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org.

di preparare, assistito dal docente, dei casi di realtà, su cui lavorare in gruppo per spiegarne razionalmente cause e ragioni"). Ciò che va ritenuto dell'esempio è il valore delle dinamiche relazionali fra partecipanti ad un tempo "eguali" (tutti in apprendimento) e "diversi" (ognuno con storie e dotazioni cognitive differenti e complementari). Un apprendimento collaborativo rispetto al quale il ruolo del formatore è essenziale. Siamo appunto lontani dalla pedagogia direttiva.

Individuare, validare, formare: diversi mestieri?

Erogare professionalmente i servizi IVC è un nuovo mestiere, per quanto ancora lontano dal godere di un effettivo statuto professionale. Anzi, più micro-mestieri, soprattutto ove gli enti titolari che abilitano gli operatori abbiano dettagliatamente distinto le competenze a supporto di identificazione e messa in trasparenza da quelle a natura valutativa (validazione e certificazione). In un panorama nazionale al presente disomogeneo e lacunoso (che il rapporto di monitoraggio INAPP sullo stato di attuazione del D.lgs 13/13 definisce "unitario, ma plurivoco"), appare chiaro come la più parte degli operatori "abilitati" provenga dal sistema formativo ampiamente inteso, avendo posto a valore le proprie esperienze di orientamento, progettazione, docenza, valutazione.
E qui si pone l'ultima riflessione: ad un modello implicitamente fordista di divisione del lavoro in tante piccole professionalità "specialistiche", giustapposte in una catena di servizio (prima "l'assistente alla trasparenza", poi il "validatore", poi il formatore...), sembra sensato invece dare centralità alla natura unitaria del processo di "azione dell'apprendimento permanente". Insomma: sfumare i confini fra orientare; aiutare la persona a costruire la propria biografia cognitiva, sviluppando nel contempo le meta-competenze alla base della capacitazione; valutare "dall'esterno" consistenza e significatività dell'esperienza, rispetto ai nuovi obiettivi di apprendimento; progettare ed agire didattiche attive. Così, le necessarie specificità professionali (vi è davvero bisogno di imparare metodi, tecniche, comportamenti ed etica dei servizi IVC, stante la loro natura innovativa) divengono il tessuto connettivo di un "formatore" che – pian piano – si ritrova ad essere un agente (dei diritti) dell'apprendimento permanente. Per gli altri, e per sé stesso.

Marco Ruffino
Nei circa 40 anni precedenti al pensionamento si è occupato di apprendimento istituzionale, organizzativo ed individuale, con ruoli di consulenza in politiche pubbliche e direzione di impresa, ricerca e docenza, per istituzioni, soggetti economici e di rappresentanza, università ed agenzie formative.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see:
http://creativecommons.org