AIF
Associazione Italiana Formatori

FOR
RIVISTA PER LA FORMAZIONE

NUMERO 1
GEN-APR 2025

Valorizzare le competenze: il formatore nei sistemi IVC

Pier Giovanni Bresciani
Costrutto di competenza e pratiche IVC

Marco Ruffino
Ruoli e prospettive del formatore

Andrea Simoncini e Michela Bastianelli
La trasparenza degli apprendimenti: il DM 115/2024

FrancoAngeli

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.

Editoriale

Beatrice Lomaglio

Quest'anno l'Associazione Italiana Formatori celebra cinquant'anni dalla sua fondazione. Un traguardo che è, prima di tutto, l'occasione per fare una riflessione sul tema dell'eredità. Wislawa Szymborska scrive "Ogni inizio, dopo tutto, è solo un seguito, e il libro degli eventi è sempre aperto a metà.[1]"

Oggi AIF è una comunità professionale viva, capace di rinnovarsi, di porsi domande e di affrontare sfide che mutano insieme alla società, come anche questo numero monografico di FOR testimonia. Il fascicolo, dedicato al tema dell'**individuazione, validazione e certificazione delle competenze** (IVC), affronta quella che potrebbe essere una delle trasformazioni più profonde e strutturali del nostro settore negli ultimi decenni. Una trasformazione che non vuole essere solo normativa, ma culturale, sociale, epistemologica.

Come sappiamo, il quadro delineato dal D.lgs 13/2013 – ulteriormente sviluppato dal Decreto Ministeriale 115 del luglio 2024 – mette al centro le competenze come espressione del percorso di vita e di apprendimento delle persone. Si afferma così un principio fondamentale: ogni esperienza, se adeguatamente riconosciuta e valorizzata, può diventare esperienza di apprendimento e risorsa per il futuro. In questo contesto, il formatore assume un ruolo nuovo e strategico, trovandosi ad agire all'incrocio tra orientamento, consulenza, formazione e processi di riconoscimento formale delle competenze possedute. Come facilitato-

1 *Amore a prima vista,* poesia pubblicata nel 1993.

FOR
RIVISTA PER LA FORMAZIONE

AIF | Associazione Italiana Formatori
Via Giovanni Pierluigi da Palestrina, 10
20124 Milano
Email: segreterianazionale@associazioneitalianaformatori.it
Tel. (+39) 02.48013201 - Fax (+39) 02.48195756
www.associazioneitalianaformatori.it

Amministrazione e distribuzione
FrancoAngeli
V.le Monza 106, 20127 Milano
Tel. 02/2837141 - Casella Postale 17175
20100 Milano

Direttrice responsabile
Beatrice Lomaglio

Coordinamento scientifico
Sandro Middei

Grafica
Luca Tei

Hanno collaborato alla realizzazione di questo numero:
Michela Bastianelli, Pier Giovanni Bresciani, Asia Conti, Sandro Middei, Maria Chiara Pacquola, Gianfranco Pomatto, Rita Porcelli, Marco Ruffino, Ivana Russiello, Andrea Simoncini, Elena Sposato, Monica Trippodo

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Italia (CC-BY-NC-ND 4.0 IT). L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/it/legalcode.

Registrazione n. 531 del 13/10/1986
presso il Tribunale di Milano

Stampa
Litogì – Via Idro 50, 20132 Milano

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l.

Doi 10.3280/for2025-001oa20200

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 nei processi di auto-narrazione, come mediatore nella costruzione della biografia cognitiva, come costruttore di consapevolezza, il formatore partecipa alla costruzione di uno spazio di riconoscimento e di diritti. Diritti all'apprendimento, alla valorizzazione del proprio (unico) percorso, alla spendibilità delle competenze acquisite. Nonostante il linguaggio normativo non sia sempre facilmente accessibile, l'IVC non dovrebbe costituire quindi un terreno tecnico-specialistico riservato agli addetti ai lavori, ma dovrebbe al contrario coinvolgere, direttamente o indirettamente, chiunque operi nei contesti educativi e formativi. Diventa quindi fondamentale domandarsi quale sia il suo impatto sui formatori e sulle formatrici e interrogarsi su come le competenze stesse richieste a chi opera nella formazione siano destinate a cambiare alla luce di questo nuovo quadro di riferimento. Interrogativi a cui ha cercato risposta Sandro Middei, curatore scientifico del numero, che con sapienza ha ricostruito per noi - attraverso il punto di vista di esperti come Pier Giovanni Bresciani, Marco Ruffino, Elena Sposato, Rita Porcelli e Andrea Simoncini – una fotografia esauriente dello stato dell'arte e delle sfide che ci attendono, completandola con preziosi contributi su applicazioni e pratiche. Se, come scrive Ruffino, "Erogare professionalmente i servizi IVC è un nuovo mestiere", questo nuovo mestiere è senz'altro nelle corde di formatori e formatrici che sempre più nel tempo si sono percepiti come orientatori e facilitatori di processi di apprendimento più che come soggetti designati al mero trasferimento delle conoscenze. Per approfondire una rilettura della professione alla luce dei servizi di IVC, AIF ha costituito al proprio interno un tavolo tecnico di lavoro che, con il coordinamento organizzativo del socio Andrea Bellini, si sta confrontando da alcuni mesi sul tema.

Se dunque lo sguardo è rivolto al futuro e al tempo che ci attende, carico di novità e nuove sfide, l'anniversario del 50° ci ricorda che ciò che oggi come associazione siamo e produciamo in termini di pensiero è, appunto, solo un seguito. Con questo spirito, abbiamo voluto inaugurare l'anno con **un ciclo di incontri dedicati ai Maestri e alle Maestre della Formazione**, per riscoprire, condividere, discutere quei riferimenti teorici, che hanno alimentato – e continuano ad alimentare – il nostro sapere e la nostra pratica. Una sorta di viaggio collettivo alle fonti della professionalità del formatore, che ci aiuta a ritrovare radici comuni e, al tempo stesso, ad aprire nuovi orizzonti rileggendo i classici della formazione alla luce dell'innovazione tecnologica e della digitalizzazione. Incontriamo in questo modo il pensiero di Castagna, Casula, Trupia, Bruscaglioni, Quaglino, Varchetta e Forti, in un dialogo che non è solo memoria ma anche costruzione di nuovi significati. Un dialogo che si intreccia con quello che apriremo nel corso del **convegno nazionale "Guardare oltre. Valorizzare l'eredità, coltivare il desiderio", che si terrà a Lodi dal 9 all'11 ottobre** e al quale spero di incontrarvi numerosi/e.

Nel nostro cinquantesimo anniversario, guardiamo con orgoglio al passato e scegliamo di dedicarci con rinnovata passione e impegno al futuro, laddove tutto è ancora possibilità. Un futuro che passa anche dalla capacità di riconoscere e accompagnare i percorsi individuali di apprendimento e crescita, nella convinzione – sempre attuale – che la formazione sia soprattutto generazione di senso e di opportunità.

Beatrice Lomaglio
Presidente nazionale AIF.

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

PERFORMANCE STRATEGIES

ROI GROUP

LEADERSHIP FORUM

15 - 16 OTTOBRE 2025 Teatro degli Arcimboldi **MILANO**

Ferzan Ozpetek
TALENTO

Kim Scott
CORPORATE CULTURE

Daniel Goleman
INTELLIGENZA EMOTIVA

Paul Polman
VISIONE E SOSTENIBILITÀ

Paolo Benanti
ETICA & AI

Erica Dhawan
TEAM WORK

LEADER SAPIENS

Howard Yu
INNOVAZIONE

Hubert Joly
PURPOSE

Diana Nyad
MINDSET

Gianmarco Tamberi
ALTE PRESTAZIONI

Nathalie Nahai
CUSTOMER TRENDS

Enrico Bartolini
ECCELLENZA

Scopri le condizioni di partecipazione riservate ai soci AIF

segreterianazionale@associazioneitalianaformatori.it

Scansiona il QR code
oppure visita il sito
theleadershipforum.it

Main Sponsor

Deloitte. · BOSCH · EDISON NEXT

Sponsor Adecco · vianova

Official Airline DELTA

Supporting Partner cfmt FORMAZIONE UNICA, COME TE.

Communications Partner TEAM LEWIS

Academic Partner POLIMI GRADUATE SCHOOL OF MANAGEMENT

Official Green Carrier TRENITALIA

Official Hotel MELIÃ HOTELS INTERNATIONAL

Official Bag TUCANO MILANO 1985

Official Coffee NESPRESSO

Main Media Partner FORTUNE ITALIA

Official Lounge Chateau d'Ax

Urban Media Partner METRO

Official Language Services maka language consulting

Official Merchandising GIFT CAMPAIGN

Technical Partner SALUGEA

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.

Sommario

RICERCA e STUDI

Esperienza, formazione e apprendimento: verso un approccio sistemico alla valorizzazione delle competenze 6
Sandro Middei

Evoluzione del costrutto di competenza e sviluppo delle pratiche di IVC. Primi appunti per una riflessione necessaria 8
Pier Giovanni Bresciani

La valorizzazione degli apprendimenti attraverso i servizi di IVC: ruoli e prospettive del formatore 13
Marco Ruffino

Le nuove sfide relative all'interoperatività 18
Elena Sposato

L'apprendimento tra esigenze di riconoscimento e opportunità di valorizzazione: il contributo dell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni 23
Rita Porcelli

Verso un ecosistema della trasparenza degli apprendimenti. Il Decreto 115/2024 29
Andrea Simoncini e Michela Bastianelli

ESPERIENZE e VISSUTI

La misura universale di individuazione, validazione e certificazione (IVC) della Regione Piemonte. Evidenze dall'analisi di attuazione 36
Maria Chiara Pacquola e Gianfranco Pomatto

Competenze e Microcredenziali. Sfide di dialogo per i sistemi istituzionali in Europa 40
Ivana Russiello

Il modello Regione Campania per l'IVC. L'esperienza dei CSSC
Intervista a Antonella Ciaramella, Coordinatrice Assessorato alla Formazione Professionale Regione Campania 43
a cura di Sandro Middei

Il contesto normativo e l'evoluzione tecnologica a supporto della certificazione delle competenze 46
Monica Trippodo

VITA ASSOCIATIVA

XXXVII CONVENGO NAZIONALE AIF
Guardare Oltre
Valorizzare l'eredità, coltivare il desiderio 50
Beatrice Lomaglio

I Gruppi di Lavoro AIF: Innovazione e qualità nella Formazione 51
Asia Conti

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.

RICERCA e STUDI

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.

Esperienza, formazione e apprendimento: verso un approccio sistemico alla valorizzazione delle competenze

Sandro Middei

La "*comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale*[1]". Questa la definizione di competenza, adottata dal D.lgs 13/13, che ha dato avvio nel nostro paese ad un cantiere volto a edificare il sistema nazionale di certificazione delle competenze (SNCC). Una definizione di ampia portata, sintesi del dibattito scientifico che, negli anni precedenti alla pubblicazione del decreto, ha progressivamente affermato la rilevanza della dimensione soggettiva, il valore degli apprendimenti maturati in qualsiasi contesto e, rispetto a questi, l'importanza di una mobilitazione riflessiva da parte del soggetto portatore delle esperienze.

La competenza assurge a fattore di sviluppo personale e la sua rilevanza varca i confini dei tradizionali ambiti lavorativi, legittimando il suo valore d'uso nei diversi contesti di esercizio ed instaurando con questi una relazione biunivoca.

Approdo definitorio, dunque, e al contempo abbrivio di un processo di trasformazione non solo normativo e regolamentare, ma anche (potenzialmente) sociale.

Un processo destinato a incidere sull'agire professionale degli attori della formazione. In questi anni abbiamo infatti assistito alla nascita di nuove figure abilitate a operare all'interno del sistema di *individuazione, validazione e certificazione* (IVC) e apprezzato l'effetto dell'uso di strumenti comuni su approcci e linguaggi. Sebbene il dibattito scientifico resti vivo, e persistano interrogativi di natura ontologica e posizioni differenti sull'adeguatezza dei modelli di osservazione, misurazione e rappresentazione della competenza, la comune percezione è che un processo di cambiamento sia stato avviato. Un territorio vasto e dai confini cangianti, quello in cui operano i servizi IVC, volto ad accogliere istanze sociali e del mercato del lavoro in continua e veloce mutazione. Ne deriva la necessità di percorrerlo adottando un approccio sistemico, capace di valorizzare attori, dispositivi e pratiche, riconoscendo all'esercizio "esplorativo" un valore primario, da contrapporre alla pretesa di adottare soluzioni applicative di natura "deterministica".

Partendo da questa consapevolezza, il presente numero di FOR tenta di identificare alcune delle principali direttrici di cambiamento che attraversano, spesso intersecandosi, il vasto ambito di applicazione. Abbiamo scelto di farlo da una prospettiva ancora poco rappresentata nel dibattito: quella del formatore.

In un sistema che riconosce nella natura processuale dell'apprendimento il suo elemento cardine, il formatore è chiamato a rivestire un ruolo centrale, per alcuni aspetti di *trait d'union*, tra i diversi contesti applicativi e di "virtuosa sovrapposizione" con altre figure operanti nei processi IVC. In un modello di servizio che valorizza gli apprendimenti acquisiti nei diversi contesti, il ruolo della formazione si arricchisce, infatti, di inedite implicazioni nel concorrere alla promozione del diritto soggettivo alla trasparenza, al riconoscimento e alla spendibilità delle competenze acquisite in ogni contesto. Abbiamo cercato, dunque, di evidenziare alcuni elementi di novità che intervengono nel "mestiere" del formatore, riflettendo sul valore della funzione formativa all'interno di ciò che il D.lgs 13/13 ha inteso creare: un sistema multifunzionale, capace di rispondere alle esigenze del singolo, così come alle istanze produttive e sociali.

Con questo intento, nella sezione *Ricerca e Studi*, grazie ai contributi raccolti, proponiamo uno sguardo

1 **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*, in *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica Italiana, Serie Generale, n. 39 del 15 febbraio 2013.

Doi 10.3280/for2025-001oa20201

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.

Sandro Middei

interdisciplinare all'IVC.
Lo facciamo integrando osservazioni proprie del dibattito scientifico con riflessioni sullo stato di implementazione del sistema nazionale. Riflettiamo sul contributo delle metodologie formative di natura transattiva e negoziale nei processi di valorizzazione e capitalizzazione delle competenze. Approfondiamo le sfide introdotte dal DM 115/2024[2] in tema di interoperatività e governance. Rileviamo, infine, la funzione fondamentale dell'utilizzo di uno strumento comune di lettura e rappresentazione, come l'Atlante del Lavoro Inapp, che consente di valorizzare la natura sistemica dell'apprendimento e la sua connessione con i contesti di esercizio della competenza. Le testimonianze raccolte nella sezione *Esperienze e vissuti* confermano quanto esposto in premessa: la necessità di un approccio alle pratiche IVC che coniughi aspetti metodologici e soluzioni tecniche. Le esperienze regionali riportate, pur nella varietà degli approcci operativi, evidenziano una comune esigenza: promuovere processi di apprendimento territoriale sui temi IVC che coinvolgano attivamente tutti gli attori. Allo stesso modo, le esperienze riportate in tema di microcredenziali e dei dispositivi attestatori a queste collegati – come i digital badge – mettono in luce come, pur presentando evidenti vantaggi in termini di flessibilità, portabilità e cumulabilità, tali strumenti acquisiscano un valore effettivo solo quando si inseriscono in un più ampio processo di servizio, finalizzato alla "qualificazione" della persona a partire dal suo vissuto.
Dall'insieme dei contributi raccolti affiora un principio ricorrente, che, in fondo, riflette la natura profonda della competenza: ogni modello o prassi applicativa dei servizi IVC non può prescindere da un approccio olistico. Irriducibile a una dimensione esclusivamente tecnica o professionale, la competenza integra elementi profondamente personali e individuali, legati al valore che il soggetto è in grado di attribuire alle proprie esperienze di vita e di lavoro. Il formatore assume dunque una funzione nodale, nella relazione con gli altri attori dell'IVC, nel riconoscere questo valore e nel supportarne lo sviluppo, la rappresentazione e la spendibilità.

Sandro Middei
Responsabile Area Progettazione SAIP Formazione Srl. Consigliere Nazionale AIF.

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

2 **Decreto ministeriale 9 luglio 2024, n. 115**, *Disciplina dei servizi di individuazione, di validazione e di certificazione delle competenze relativi alle qualificazioni di titolarità del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, ai sensi del decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13 e in attuazione del decreto interministeriale del 5 gennaio 2021 recante: Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*, in *Gazzetta Ufficiale* della Repubblica Italiana, Serie Generale, n. 185 dell'8 agosto 2024.

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.

Evoluzione del costrutto di competenza e sviluppo delle pratiche di IVC. Primi appunti per una riflessione necessaria

Pier Giovanni Bresciani

Nell'affrontare il tema del rapporto tra evoluzione del costrutto di competenza e sviluppo delle pratiche di individuazione, validazione e certificazione delle competenze (di seguito IVC) mi sono trovato a riflettere su quando (oltre 30 anni fa, ormai) ho iniziato ad occuparmi con continuità ed in modo sistematico dell'uno e delle altre. Questa constatazione, associata alla consapevolezza dei limiti cui attenermi nell'elaborazione di questo testo, mi ha reso ancora più consapevole di quanto (per rimanere nel tema di questo contributo) sia in effetti arduo testimoniare, attraverso brevi prestazioni, qualcosa dell'ordine della propria "competenza": e quindi per converso (collocandosi dal punto di vista dell'insegnante, del formatore, del consulente di orientamento, dell'esperto di bilancio di competenze, del tutor di IVC; etc.) di come risulti in effetti "impossibile" (come già riconosceva Freud) il ruolo al quale essi vengono chiamati, quando si chiede loro di "fare tornare" (nel lavoro sul campo) conti che non tornano a causa di aporie implicite nella struttura concettuale che ispira i sistemi e i dispositivi che le norme e le risorse disponibili impongono. Oppure a causa di contraddizioni che sono il risultato della natura negoziale-contrattuale di quei sistemi e dispositivi, la cui dimensione "convenzionale", se da un lato satura l'esigenza di consenso intersoggettivo sulle soluzioni di volta in volta adottate, dall'altro lato rende particolarmente arduo rispettare le contestuali esigenze di coerenza logica e di "eleganza" (come direbbe un matematico) concettuale. Queste considerazioni sono tanto più pertinenti in quanto questa rivista si rivolge a coloro che hanno fatto, e/o intendono fare,

Doi 10.3280/for2025-001oa20202

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.

della formazione altrui la propria professione. O meglio ancora, dovremmo dire, "dell'apprendimento": non a caso H. Bjornavold scelse già nel 1999 per il proprio volume, dedicato alla analisi dei sistemi di validazione delle competenze nei diversi Paesi europei (promossa dal Cedefop) l'emblematico titolo *Making learning visible*. Con ciò suggerendo implicitamente che il repertorio di competenze apprendibili sul lavoro (*non formal learning*) e/o svolgendo attività hobbistiche e di volontariato (*informal learning*) supera ampiamernte il perimetro delle conoscenze e capacità acquisibili nei contesti di istruzione scolastica e di formazione professionale tradizionalmente a ciò dedicati (*formal learning*). È questa la ragione per la quale comprendere che cosa è accaduto in questi anni in quella straordinaria "terra di mezzo" che è costituita da tali contesti, rappresenta non solo/tanto un oggetto di interesse, ma piuttosto un vero e proprio "compito di sviluppo" per qualsiasi formatore che abbia a cuore (come dovrebbe, nella mia rappresentazione di questa professione) l'efficacia e l'etica del proprio agire professionale. Condivido quindi la scelta operata da AIF di riflettere sulla parallela evoluzione (e sul reciproco influenzamento):

- da un lato, dei sistemi e dei dispositivi della IVC, intesa come insieme di pratiche finalizzate a consentire agli individui addirittura la esigibilità di un diritto fondamentale (quale oggi si riconosce in essa nel nostro Paese, grazie a norme di legge che risalgono al 2013, e che avevano avuto significative anticipazioni, pur se appena abbozzate e sostanzialmente ignorate/inapplicate, anche in anni precedenti);
- dall'altro lato, della evoluzione dell'ampio dibattito tecnico-scientifico e delle molteplici e diversificate pratiche sul campo relative al costrutto di competenza (nelle aziende, nel sistema scolastico e di formazione professionale, nell'orientamento e nei servizi per il lavoro, nella pubblica amministrazione, nel terzo settore, etc.). È quindi alla evoluzione del rapporto reciproco tra i due "universi" della competenza e della IVC (caratterizzati da linguaggi, teorie, modelli, metodologie, strumenti, dispositivi propri e specifici) che sono dedicate le considerazioni che seguono. Nell'auspicio di riuscire ad offrire una prima parziale traccia per quel percorso di riflessione che personalmente ritengo non solo opportuno, ma sempre più necessario, nello scenario che tutti siamo chiamati ad affrontare. Procederò per punti, schematicamente; come si trattasse (e come in effetti è, nelle mie intenzioni) di un promemoria destinato ad essere ripreso e sviluppato: sia individualmente (da parte di ciascuno per sé stesso), sia collettivamente (da parte della Associazione che intende rappresentare coloro che fanno dell'apprendimento altrui la propria professione) per alimentarne il pensiero riflessivo, nell'ambito di una pratica che vorrei definire "*metacognizione necessaria*".

Ragioni del consenso. Le competenze come linguaggio interoperabile e moneta comune

Se analizziamo la maggior parte degli standard professionali per come sono descritti nel contesto italiano e non solo, possiamo osservare che per la gran parte di essi viene descritta in termini di

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.

competenze: intendendo con tale termine l'insieme di *conoscenze* e *capacità* (termine a volte sostituito dal termine *abilità*) che un gruppo di esperti, riconosciuti come tali, abbia definito preliminarmente necessario perché un soggetto possa esprimere comportamenti sul lavoro che vi corrispondono).

A partire da circa 30 anni fa, l'introduzione, nel dibattito tecnico-scientifico, del costrutto di competenza è sembrata ad un certo punto, la "chiave di volta" per cercare di venire a capo di un problema di che sembrava resistere a qualsiasi tentativo di soluzione: quello di strumentare la costruzione di efficaci ed efficienti forme di dialogo tra "mondi" ritenuti troppo distanti e reciprocamente "opachi" (aziende, organizzazioni pubbliche, sistema di istruzione e formazione professionale, servizi di orientamento e per il lavoro). Con ciò contribuendo a risolvere quel mismatch tra domanda e offerta di lavoro concordemente considerato allo stesso tempo una inefficienza sul piano didattico, un fallimento sul piano politico-istituzionale, un danno sul piano economico, uno spreco sul piano sociale. Osservavo già allora come in questo contesto e in questo scenario, si fosse venuta concordemente sviluppando la consapevolezza che le "competenze" (intese in primo luogo, intuitivamente e semplicemente, come ciò che le persone "sanno e sanno fare") potevano essere intese allo stesso tempo:

- come obiettivo dei curricoli formativi e loro prodotto-risultato (*studiando si impara:* nella scuola, nella formazione professionale, nell'università);
- come risorse individuali che servono alle persone per svolgere attività lavorative, e nello stesso tempo come risultato dell'esercizio di tali attività (*lavorando si impara:* nel senso che avere esercitato una determinata attività, implica che "in qualche modo" le competenze a ciò necessarie si è stati in grado di esprimerle, anche quando a ciò non corrispondesse ancora alcun titolo di studio formale);
- come risorse organizzative che servono alle imprese per gestire efficacemente i diversi processi operativi necessari per realizzare i prodotti e/o i servizi coerenti con la propria *mission* (e che quindi esse cercano di ottenere tramite la selezione, la formazione e la socializzazione professionale, la compensation, etc.);
- come informazioni necessarie ai servizi di orientamento e per il Lavoro, per verificare le possibilità di *matching* tra le caratteristiche di coloro che cercano occupazione e il tipo di domanda espressa dalle imprese.

Le competenze si sono quindi progressivamente avviate a diventare la metrica comune, il linguaggio inter-operabile ritenuto capace di consentire agli stakeholder dei diversi sub-sistemi di interfacciarsi "intendendosi": e lo sviluppo di tale rappresentazione comune rende ragione del perchè sia stato considerato sempre più importante il riferimento ai medesimi standard di competenza, da parte di scuola, formazione, università e imprese.

Con una analogia riduttiva ma efficace, si può affermare che le competenze son state considerate la "moneta unica" dello scambio economico tra questi sistemi. Per questo riconoscere le competenze è divenuto un obiettivo sempre più strategico, il cui perseguimento è stato riconosciuto come cruciale (dal punto di vista socio-istituzionale, organizzativo-manageriale, e tecnico-metodologico) dai diversi tipi di stakeholder coinvolti in tali relazioni.

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.

Effetto formativo. Apprendimento e competenza come "risultato preterintenzionale" delle pratiche di IVC

Da quando si sono venute affermando pratiche di intervento volte a supportare le persone nella ricostruzione della propria storia professionale e formativa (es. il "bilancio di competenze" nei servizi per l'impiego), oppure in senso più lato della propria biografia (es. le "storie di vita" nella ricerca sociale), si è cominciato a comprendere che la antitesi tra valutazione ed eterovalutazione della competenza è un problema mal posto, innanzitutto per la specificità del lavoro che un soggetto compie quando, con l'aiuto di un consulente (con la sua *mediazione*, preferirebbero dire alcuni), ripercorre la propria storia ed esperienza, e letteralmente la "ri-costruisce": analizzando, descrivendo, valutando, valorizzando, capitalizzando, scoprendo, connettendo, ipotizzando significati, conferendo senso (naturalmente, ciò tanto più quanto più la situazione di relazione con il consulente "funziona"). Questo lavoro non si limita ad una lettura (che secondo una accezione riduttiva in qualche modo istituzionalizzerebbe quello che già si sapeva e/o svelerebbe quello che ancora non si sapeva): si tratta invece di un lavoro che, proprio per come si svolge, per le dimensioni sulle quali verte e per la natura stessa dell'oggetto di analisi, può avere (certo, purché si sia in presenza di alcune condizioni essenziali, cosa di cui troppo spesso ci si dimentica) profondi effetti di ristrutturazione cognitiva, di self-empowerment, e anche di consolidamento e sviluppo della competenza (un effetto autenticamente formativo, quindi). Se è vero che una delle dimensioni essenziali dell'essere competenti è costituita dalla conoscenza e dalla consapevolezza di ciò che ci fa tali, e dalla nostra capacità di riconoscere e trattare tali dimensioni, allora (come sappiamo per diretta esperienza) l'effetto delle pratiche nelle quali gli individui "lavorano" sulle proprie competenze insieme ad un consulente non vanno considerate né inaffidabili autoritratti professionali (in quanto non controllabili), né riduttive declaratorie di attività svolte e competenze maturate. Tali pratiche sono invece innanzitutto un modo attraverso il quale le persone possono (se lo vogliono; se ne sono in grado; se il consulente è valido; se la relazione con lui "funziona"; se il contesto lo consente/favorisce) sviluppare ulteriormente la propria competenza, incrementarla, migliorarla, proprio rendendone conto prima di tutto a sé stessi. Non si tratta quindi semplicemente di registrare e/o di mettere nero su bianco ciò che non era ancora stato formalizzato (detto, scritto), ma che in un certo senso "era già lì", presente alla persona e al mondo: si tratta piuttosto di (ri)costruire la propria storia e di (ri)scoprirne i risultati, di mettere in trasparenza, ma anche di "dare forma" a parti di esperienza spesso non ancora connessi tra loro, di "fare emergere un senso" da tale ricostruzione

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.

e messa in forma. "Dare forma" e "formare" sono sinonimi, e così il linguaggio stesso si incarica di suggerirci che questo tipo di attività ha un *effetto formativo*, nel senso che genera un tipo particolarmente prezioso di apprendimento (meta-apprendimento; deutero-apprendimento, direbbe Bateson). Certo, molteplici sono i tipi di ostacoli in questo cammino: di frame socio-istituzionale, di setting spazio-temporale, di relazione consulenziale, di "disposizione" individuale; ed anche di natura dell'attività che vi si svolge e di limiti di accessibilità (cognitivi, innanzitutto) di noi a noi stessi.

Per questo, le considerazioni fin qui svolte valgono in particolare con riferimento a quei dispositivi di analisi e ricostruzione della storia personale e professionale che risultano caratterizzati da una certa durata e ricorrenza, da una relazione significativa tra individuo e consulente, e che non si limitano alla elaborazione di un descrittivo di attività e competenze: quando mancano questi requisiti, infatti, si può magari saturare l'effetto socio-istituzionale del dispositivo (IVC), ma non quello formativo (learning, consapevolezza, meta-apprendimento).

Ciò non significa che alcuni dispositivi valgano meno di altri: semplicemente, essi servono ad altro, sono pertinenti ad altri usi, ed in questo senso sono pienamente legittimi (per questo ho sostenuto che occorrerebbe avere il coraggio di identificare per ciascuno di essi denominazioni diverse, per oggetti che a ben vedere sono diversi nelle rappresentazioni, nel trattamento, nelle finalità).

Ma ciò significa anche che il rapporto consulenziale individuale, l'accompagnamento, la "cura" della relazione, del lavoro sulla biografia e sulla storia individuale, la riflessione (e la autovalutazione) sulla propria esperienza e competenza: tutto questo ha un formidabile potenziale "formativo" e di sviluppo dell'apprendimento, che va riconosciuto e utilizzato.

Rischi sottovalutati. Burocratizzazione, rendimenti decrescenti e quiet quitting nella "societa" documentale"

Il terzo ed ultimo punto che vorrei richiamare in questa breve nota introduttiva riguarda la tendenziale "perdita di tensione" che tipicamente si registra, in qualsiasi ambito, ogni volta che si passa da una fase innovativa e/o sperimentale (con il suo carico di impegno, incertezza, e precarietà, in ragione della mancanza di tutti i diversi tipi di risorse di cui si lamenta l'assenza o l'insufficienza: normativo-legislative o regolamentari, organizzativo-strumentali, economico-finanziarie, tecnologico-digitali, etc.) alla fase, che magari è stata a lungo evocata, di "messa a regime" delle soluzioni verificate sperimentalmente sul campo. Tutti abbiamo potuto osservare quello che potremmo definire "il paradosso della istituzionalizzazione": quel fenomeno di dis-affezione e dis-engagement dei diversi protagonisti dell'innovazione sperimentale che caratterizza paradossalmente la fase nella quale alla provvisorietà/precarietà, all'incertezza e alla "fatica" che vengono esperite dai protagonisti coinvolti (e, forse, proprio per questo, alla forte tensione emotiva ed al profondo effetto di senso che tutto ciò è in grado di generare) succede la tanto agognata fase della messa a regime. Fase nella quale si rischia di passare dall'*over committment* al *quiet quitting*: perchè dal momento che a quel punto finalmente ci sono le norme e la *istituzione* ha preso il posto del *movimento*, si tende erroneamente a delegare alle stesse la dimensione tipicamente "umana" di contributo all'efficace funzionamento dei dispositivi, senza la quale in realtà non facciamo che sostituire una parzialità con un'altra. La c.d. "legge dei rendimenti decrescenti", in base alla quale lo stesso ammontare di investimento con il passare del tempo tende a "rendere" sempre meno (diminuendo il rapporto costi-benefici, e nonostante le eventuali economie di scala), delinea a mio avviso un rischio reale, che è salutare tenere a mente, nel mondo burocratizzato delle tecnostrutture (B. Rizzi, J.K. Galbraith; richiamati da R.A.Ventura), anche quando si parla di costruzione e manutenzione di modelli di competenze e di IVC. Così come è opportuno tenere conto (per cercare di evitarne le derive) della tendenza "inesorabile" del *signaling* (M. Spence), a degenerare in *inflazione delle credenziali* (R. Collins, B. Caplan), nella prospettiva della *società documentale* (M. Ferraris). La diffusione da un lato dell'utilizzo dei "modelli di competenze", e dall'altro lato della regolamentazione e della sperimentazione sul campo di norme e dispositivi per la IVC condividono dunque alcune aporìe, alcune tendenze, alcuni rischi. Mi auguro di essere riuscito a restituire con questo mio breve contributo almeno una piccola parte dell'ampio campo di questioni rilevanti che tutti i formatori sono chiamati ad affrontare.

Pier Giovanni Bresciani
Psicologo, professore a contratto di Psicologia del lavoro all'Università di Urbino.

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

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"

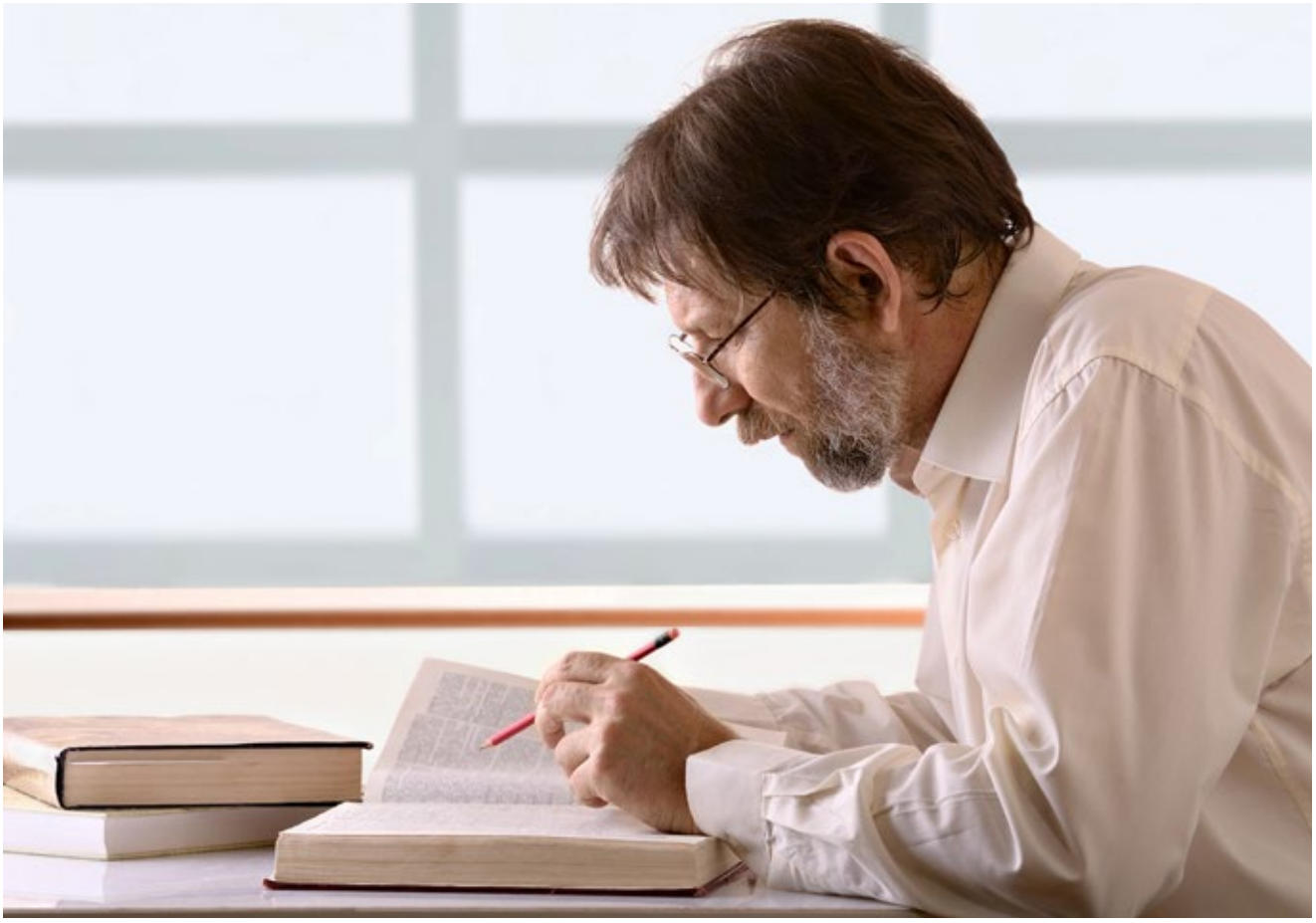
Al momento della redazione di questo breve contributo sono passati oltre 12 anni dalla pubblicazione in Gazzetta Ufficiale del D.lgs 13/13[1]. Se, da un lato, ad essa ha fatto seguito la produzione di un rilevante insieme di norme a natura attuativa, a livello centrale e regionale, dall'altro si stenta 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

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.

Le nuove sfide relative all'interoperatività

Elena Sposato

Il percorso di definizione dell'impianto normativo nazionale per dare attuazione a quanto previsto dalla legge 92/2012 in materia apprendimento permanente e diritto al riconoscimento delle competenze comunque acquisite si è sostanzialmente concluso con il DI 5 gennaio 2021 che definisce le *linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*, che di fatto "rende operativo il sistema nazionale di certificazione delle competenze così come istituito con il già citato decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13."
Trattandosi di un sistema che deve garantire servizi pubblici di riconoscimento di apprendimenti che possono essere acquisiti in contesti diversi di vita e di lavoro, non può che essere caratterizzato da una governance multiattore e multilivello nella quale è fondamentale garantire l'interazione efficace ed efficiente dei diversi soggetti, appunto l'interoperatività.
Probabilmente anche la scelta del termine – che fa riferimento alla effettiva operatività ed al funzionamento concreto dell'interazione, rispetto a "interoperabilità" che rimanda piuttosto alla capacità potenziale di interazione – rivela una precisa intenzione del legislatore di focalizzare le linee guida *sulle condizioni che consentono un'interazione effettiva tra i soggetti titolari all'interno di un quadro condiviso di standard*[1].
All'articolo 3 del decreto, infatti, si prevede che la portabilità delle qualificazioni e delle competenze nel sistema nazionale può essere garantita soltanto attraverso l'interazione tra i soggetti titolari di funzioni di individuazione validazione e certificazione. Tali soggetti esercitano tale funzione all'interno dei rispettivi ambiti di competenza nelle politiche per la formazione, per il lavoro, ma anche nelle politiche sociali e del terzo settore, all'interno delle quali l'attivazione di servizi di individuazione, validazione e certificazione (IVC) rappresentano "uno strumento essenziale per l'innalzamento dei livelli di qualificazione e occupabilità degli individui, per la competitività e produttività delle imprese e delle professioni".
Ciò vuol dire che il sistema nazionale di certificazione delle competenze non prevede solo "nuovi" servizi di IVC attualmente attivati dalle Regioni e Province autonome per riconoscere competenze acquisite in contesti non formali e informali fino alla loro formalizzazione attraverso la certificazione, ma riguarda anche quei servizi di riconoscimento degli apprendimenti comunque acquisiti che favoriscono la personalizzazione degli apprendimenti all'interno dei sistemi formativi, così come costituisce un riferimento in termini di standard, per la progettazione di esperienze di apprendimento non formale i cui risultati in termini di apprendimenti possano essere valorizzati e quindi riconosciuti. Il sistema quindi definisce le coordinate di esigibilità del diritto all'apprendimento attraverso filiere di servizi diversi attinenti policy diverse.
Di fatto viene coinvolta una platea vasta di soggetti – titolari e titolati –che operano in sistemi diversi; occorre quindi necessariamente – come esplicitato nello stesso decreto - un "approccio graduale e progressivo" nella costruzione dell'interoperatività "cercando di valorizzare le esperienze consolidate e gli istituti esistenti, limitando al minimo necessario l'introduzione di elementi di innovazione normativa, tecnica e procedurale".
Emerge da una parte la consapevolezza di una "realtà in movimento", nella quale già sono stati sviluppati dispositivi di attuazione di quanto previsto dai decreti attuativi successivi al D.Lgs 13/2013, dall'altra la chiara intenzione di procedere in continuità con quanto già si sta attuando introducendo quegli elementi di novità strettamente necessari ad orientare progressivamente sistemi strutturati verso un approccio che pone al centro le persone ed i loro processi di apprendimento.
Se quindi il D.Lgs 13/13 ha definito gli standard per i

1 Il termine "interoperatività" è utilizzato soprattutto nel linguaggio informatico con riferimento all'interazione consentita dall'adozione di standard.

Doi 10.3280/for2025-001oa20204

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.

processi di individuazione e validazione e per la procedura di certificazione, il D.I. 30 giugno 2015 ha istituito il QNQR e attraverso l'Atlante del lavoro la confrontabilità tra qualificazioni regionali per la loro equivalenza ed il D.I. dell'8 gennaio 2018 ha istituito il Quadro nazionale delle Qualificazioni per la referenziazione all'EQF, le Linee guida forniscono il quadro dei riferimenti per tutti i soggetti titolari che con approccio graduale e progressivo devono dare attuazione alla normativa nei propri sistemi.

In questo quadro, il Decreto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali n.115/2024 costituisce quindi il primo provvedimento attuativo della normativa relativa al sistema nazionale di certificazione delle competenze emanato da un'amministrazione centrale. Esso:

a) si inserisce in un percorso di attuazione del sistema nazionale da tempo avviato dalle Regioni e Province autonome, alcune delle quali hanno definito in maniera pressoché completa le condizioni operative per l'esigibilità del diritto al riconoscimento dell'apprendimento, ovvero con riferimento:
   - al raccordo dei rispettivi repertori di qualificazioni con l'Atlante del lavoro all'interno del Quadro nazionale delle Qualificazioni, parte del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali;
   - alla creazione dei nuovi servizi di IVC per il riconoscimento – fino alla certificazione – degli apprendimenti conseguiti in contesti informali e non formali;
   - all'allineamento delle attività valutative per il rilascio di qualificazione in esito a percorso formativo agli standard della procedura di certificazione;
   - ai processi di riconoscimento di apprendimenti pregressi in ingresso ai percorsi formativi (crediti) e di attestazione di apprendimenti conseguiti in caso di interruzione di percorso (ai fini di un eventuale successivo riconoscimento);
b) fa riferimento ad ambiti di operatività diversi da quello delle Regioni e Province autonome riguardando sostanzialmente contesti di apprendimento non formale (formazione continua, servizio civile e volontariato, tirocini extracurriculari ecc.) per altro con caratteri-

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.

stiche anche abbastanza diversificate tra loro.

L'esistenza di sistemi regionali più o meno già definiti (la realtà "in movimento" di cui sopra), se non altro negli aspetti disciplinari, e i differenti contesti di attuazione del DM rappresentano fattori che inevitabilmente hanno avuto un impatto anche sulla percezione che di tale provvedimento si è avuta nel momento in cui è stato emanato. Si tratta infatti di un dispositivo che, seppur coerente con quanto previsto dalla normativa, è sostanzialmente nuovo e con caratteristiche diverse rispetto al panorama delle misure attuative già messe in campo. Esso richiede l'attivazione di quella interoperatività prevista dalle Linee guida, già in parte attivata tra Regioni Province autonome, ma ancora non effettivamente sperimentata tra amministrazioni diverse. Probabilmente, una maggiore "interattività" - nel senso del confronto - tra le amministrazioni in fase di predisposizione del dispositivo ne avrebbe agevolato l'introduzione, ma è innegabile che la sua attivazione mette alla prova per la prima volta in maniera sostanziale la capacità dei diversi soggetti titolari e titolati di disegnare le traiettorie di interazione tra i rispettivi sistemi per garantire alla persona l'effettivo esercizio del diritto al riconoscimento nel passaggio da un contesto di apprendimento all'altro: e questo, lo ricordiamo, è l'o-

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.

biettivo prioritario dell'intero sistema, che non va mai perso di vista.
A differenza di quello che può apparire non è tanto o non è solo la creazione i nuovi servizi di IVC - collocabili tra le misure di politica attiva del lavoro in quanto attivanti la persona nel mercato del lavoro – a costituire una sorta di "rivoluzione" - con tutto ciò che comportano in termini di capacità di lettura e di riconduzione a standard di qualificazione delle esperienze in termini di apprendimenti e di valutazione delle stesse a fini certificatori - ma sono soprattutto gli impatti che sui sistemi formativi (apprendimento formale e non formale, in quanto intenzionali) ha l'esigenza di garantire sempre alle persone la possibilità di vedersi valorizzate le proprie competenze. Infatti, quando la persona sceglie di apprendere, ovvero si pone consapevolmente in un percorso di apprendimento, che sia o meno finalizzato al conseguimento di qualificazione/titolo, è indispensabile che nell'ambito del servizio formativo che accompagna questo apprendimento, gli sia garantita:

- la possibilità di valorizzare eventuali apprendimenti pregressi attraverso una personalizzazione del percorso che permetta di mettere a frutto il capitale posseduto dalla persona per ottimizzare il processo formativo; rientrano in questo ambito i servizi e le attività di presa in carico degli apprendimenti pregressi ed eventuale riconoscimento di crediti, laddove siano definiti riferimenti unitari per valorizzare tali crediti (in particolare ci si riferisce all'esistenza di standard formativi e procedure formalizzate di riconoscimento);
- la possibilità di verificare il processo di apprendimento attraverso verifiche che durante il percorso monitorino i risultati raggiunti rispetto a quanto previsto dalla progettazione e al contempo forniscano elementi di consapevolezza alla persona del proprio apprendimento, secondo un approccio formativo alla valutazione;
- la possibilità di vedersi attestata l'esperienza di apprendimento, in maniera che possa in seguito essere "letta" ed eventualmente essere presa in carico per l'accesso ad ulteriori esperienze di apprendimento o per un riconoscimento "finale" (certificazione), e

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 vedersi eventualmente attestato il conseguimento di determinati apprendimenti (anche "micro") valutati in maniera trasparente.

È evidente quindi che l'interoperatività tra soggetti titolari di funzioni di riconoscimento di competenze e di sviluppo e formazione delle stesse è una condizione indispensabile per l'attuazione del sistema nazionale di certificazione delle competenze e per rendere effettivamente esigibile il diritto all'apprendimento permanente.

Probabilmente, il significato di questa interoperatività, ovvero gli impatti che a diversi livelli comporta negli assetti dei diversi sistemi, non si sono ancora pienamente "dispiegati" e richiederanno la maturazione di una nuova consapevolezza in termini di capacità di pensare i servizi formativi e per il lavoro come servizi per l'apprendimento e i soggetti che in essi operano come "agenti di apprendimento", mantenendo ciascuno le proprie prerogative ma re-inquadrandole in un ecosistema più ampio che effettivamente pone al centro la persona.

È comunque indubbio che l'interoperatività dei soggetti titolari richiede uno sviluppo anche delle rispettive capacità di offrire servizi adeguati: capacità connesse con la trasparenza e tracciabilità dei processi e degli output, con la condivisione di standard informativi (la dorsale informativa unica di cui al D. Lgs 13/2013), ma anche la capacità in termini di competenze professionali degli operatori.

Sicuramente le nuove tecnologie, laddove adeguatamente impiegate, sono una risorsa importante per erogare i servizi in maniera efficace e rispondente alle esigenze della persona (parliamo della formazione, ma anche dei servizi di valorizzazione e di attestazione delle competenze, così come i servizi di profiling per l'accompagnamento al lavoro) e per alimentare sistemi informativi che effettivamente consentano la portabilità ed il riconoscimento degli apprendimenti; ma altrettanto indubbio che la qualità delle risorse professionali, in termini di capacità di "lavorare con e sugli apprendimenti" delle singole persone in una prospettiva che va oltre il singolo servizio erogato e lo colloca nel più ampio contesto del lifelong learning, acquista una centralità nuova e richiede competenze nuove.

Proprio perché si tratta di interoperare in un sistema complesso, fondamentale è la capacità di riferirsi agli standard intesi come riferimenti minimi comuni sia per sviluppare le competenze sia per valorizzarle e riconoscerle; in tal senso l'autoreferenzialità è l'opposto dell'interoperatività che richiede di utilizzare nel proprio lavoro (di progettazione dei percorsi formativi – ma anche di rilevazione dei fabbisogni - di messa in trasparenza e valutazione degli apprendimenti pregressi) standard comuni a sistemi diversi. Standard attinenti i processi (progettazione, messa in trasparenza valutazione) e standard attinenti i contenuti delle competenze.

Si tratta di una sfida che richiede probabilmente anche una riflessione rispetto a come queste capacità professionali vengono garantite dai diversi soggetti titolari della programmazione dei servizi pubblici nell'ambito dei dispositivi di accreditamento e titolazione previsti dalle normative di riferimento.

In tal senso sarebbe auspicabile che l'interazione e poi l'interattività tra i diversi soggetti riguardasse anche i sistemi di garanzia di qualità dei servizi attraverso la condivisione anche in questo ambito di riferimenti e criteri minimi irrinunciabili, ancorché sostenibili dal punto di vista dell'efficacia e dell'efficienza delle procedure di garanzia.

Ma quella che si è aperta è anche una sfida per la costruzione di standard validi, ovvero effettivamente funzionali a garantire l'interoperatività e sostenibili dall'intero ecosistema.

In tal senso, l'Atlante del lavoro come "piattaforma" descrittiva del lavoro a cui riferire gli standard di competenze, costituisce uno strumento che deve essere in continuo aggiornamento anche nella prospettiva – cui si sta lavorando - di riuscire ad accogliere e rappresentare nella descrizione delle attività anche quegli elementi non strettamente connessi agli aspetti tecnico-professionali dell'agire al fine di costituire un riferimento utile anche per le competenze cosiddette trasversali. Allo stesso modo, non può restare solo un semplice enunciato quel processo di "progressiva standardizzazione degli elementi essenziali, anche descrittivi, dei titoli di istruzione e formazione, ivi compresi quelli di istruzione e formazione professionale, e delle qualificazioni professionali" previsto dal D.Lgs. 13/2013 per la costruzione del repertorio nazionale.

A tali sfide se ne aggiunge un'altra che riguarda la capacità di non "appesantire" il sistema con eccessive farraginosità procedurali che possono rischiare di renderlo inefficace, lontano dalle persone cui è destinato: si tratta forse della sfida più complessa cui si deve far fronte anche attraverso un'interoperatività effettiva ed efficace.

Elena Sposato
Vice Presidente – Associazione Officina delle Competenze. Svolge attività di consulenza a favore di soggetti pubblici e privati nell'ambito delle politiche e dei dispositivi per l'apprendimento

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

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.

L'apprendimento tra esigenze di riconoscimento e opportunità di valorizzazione: il contributo dell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni

Rita Porcelli

Venticinque anni fa veniva pubblicato in Italia un testo che ha fatto scuola: *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* di Edgar Morin (2000) nel quale si sottolineava, tra le altre cose, l'importanza di usare tutte le forme di intelligenza a nostra disposizione per imparare a porre e a trattare i problemi, così come a saper collegare e a organizzare la conoscenza. Nello stesso anno, la Commissione europea trasmetteva al Parlamento europeo il Memorandum sull'istruzione

Doi 10.3280/for2025-001oa20205

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.

e la formazione lungo l'intero arco della vita con il messaggio epocale che l'Europa era indiscutibilmente entrata nell'era della conoscenza, con tutte le conseguenze che tale evoluzione implicava sulla vita culturale, economica e sociale. Per la prima volta venivano definiti anche le tre categorie dei modi di apprendere: formale, non formale e informale.

Nonostante le dichiarazioni e le buone intenzioni, i sistemi di insegnamento hanno continuato a separare e a frammentare le conoscenze che avrebbero dovuto invece essere interconnesse, proseguendo a ragionare per discipline e senza avvicinare realmente la scuola alla vita e al pensiero della complessità e dell'interdipendenza. Ce lo ricorda efficacemente Batini (2013): "*occorre ricordare anche come le competenze siano poi unitarie: la scomposizione delle stesse è un artificio che utilizziamo al fine di progettare le attività utili a svilupparle e i descrittori per verificarne l'effettiva acquisizione. Non possiamo dunque cadere nel tranello di una parcellizzazione e scomposizione degli apprendimenti, nessuno impara ad andare in bicicletta imparando separatamente a pedalare, a stare in equilibrio e a frenare*" (pag. 79).

La stessa analisi si può ottenere osservando il mondo del lavoro, storicamente ideato e organizzato nel nostro Paese per non comunicare con quello dell'istruzione e della formazione. Ci sono voluti almeno altri dieci anni dall'inizio del nuovo millennio per superare la 'solenne' lingua dei titoli formali e avvicinarsi a quello delle competenze, e a una concezione ampia dell'apprendimento. Infatti, è con la Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale che le carte sono state mescolate e la separatezza tra il mondo del lavoro e quello dell'istruzione e della formazione è entrata definitivamente in crisi. Sebbene all'inizio i due sistemi siano stati messi forzatamente in connessione, in virtù dell'idea che l'apprendimento è per tutti e tutte, ed è *lifelong*, il riferimento esplicito ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, nelle indicazioni nazionali del 2012, ha costituito una chiave di volta sia nel mondo della scuola e della formazione, ma anche in quello del lavoro.

All'interno di questo quadro normativo in divenire, anche in funzione della richiesta di un cambio di paradigma, nel 2013 ha preso avvio nel nostro Paese il processo socio-istituzionale che ha condotto alla costruzione dell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni, nel corso del quale si è resa via via più chiara la necessità di connettere una crescente e diversificata rete di attori e di contesti operativi. Non a caso le metafore a cui si è ricorsi negli anni per illustrare e spiegare che cos'è l'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni rendono conto di questa necessità: sistema informativo, centro intermodale, centro risorse, strumento di rete, mappa, ecc. Oggi, visti i numeri che ha raggiunto in termini di contenuti informativi e di diffusione possiamo pensare ad Atlante come a uno spazio di lavoro e di raccordo tra contenuti, risorse, attori e sistemi di apprendimento posti su piani diversi, ma necessariamente da integrare. Ricordiamo anche che Atlante è nato, non solo per contenere tutti i Repertori dei titoli di Istruzione e Formazione

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 Qualificazioni professionali, ma per conferire uno spessore culturale alle nuove implicazioni concettuali e metodologiche che venivano tracciate a livello comunitario, e che era tempo di 'applicare' e valorizzare. Prima fra tutte quella sul legame tra il costrutto di competenza, di derivazione organizzativa, e i processi di certificazione delle competenze, espressione di istanze istituzionali.

La via tracciata negli ultimi vent'anni, sul piano delle politiche nazionali ed europee in materia di *lifelong learning*, ha dunque consentito ad Atlante di diventare nel nostro Paese un riferimento tecnico di contenuti, ma anche un supporto metodologico per realizzare una serie di obiettivi: per l'individuazione, la valutazione e la certificazione delle competenze possedute e la rilevazione dei relativi gap e fabbisogni; per la ricostruzione degli scenari del mercato del lavoro e il monitoraggio delle competenze richieste dalle imprese; per la progettazione dei percorsi di qualificazione e riqualificazione professionale; per la riduzione del mismatch e l'incontro domanda e offerta di competenze; e, infine, per la costruzione di nuovi profili professionali.

Visto l'elenco, sembrerebbe fuor di dubbio che i tempi siano maturi non solo per auspicare il superamento della separazione tra politiche della formazione e politiche attive del lavoro, che ha contraddistinto per decenni gli interventi politici e finanziari sul tema (Robasto, 2022), ma anche per provare a mettere in pratica un rinnovamento dei sistemi di apprendimento capace di rispondere all'urgenza vitale dei nostri giorni: "educare all'era planetaria". Tuttavia, prendendo a prestito due concetti propri del manifesto dell'umanesimo planetario, quello di incompiutezza e di complessità (Morin, 2012, Ceruti, 2018), si può cogliere la portata storica dei grandi passi che ci sono voluti, ma che si dovranno ancora compiere, per connettere formazione continua, politiche attive del lavoro e sviluppo sostenibile in un contesto di trasformazione economica e sociale per l'appunto planetario. Se infatti la complessità comprende una moltiplicazione di possibilità, ma anche di incertezze e di indeterminazioni, per cogliere le mutue relazioni e le influenze reciproche tra gli apprendimenti è necessario situare più che mai la conoscenza nei suoi contesti cosmici, fisici, biologici, sociali, culturali e ormai anche nella comunità di destino planetario (Bellusci, Ceruti, 2024). Creare un legame forte di studio e di approfondimento fra processi educativi e formativi, per tutto l'arco della vita, e luoghi di lavoro, forme del lavoro, economie del lavoro è diventata dunque una condizione imprescindibile per tentare di gestire e non subire le trasformazioni in corso *e* per non farsi trovare impreparati.

In questa cornice, e in linea con l'epistemologia della complessità, contenuti e modi dell'apprendere sono

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.

anzitutto pratiche dell'interdipendenza tra esperienze, culture, transizioni e biografie che contengono sempre al loro interno del complesso e dell'incompiuto (Di Rienzo, 2024). L'emergere della individualità come area di interesse centrale nei sistemi dell'apprendimento permanente (e quindi anche nell'analisi della competenza professionale), chiama anche in causa le modalità dell'organizzazione dell'apprendere. Si è infatti consapevoli che nel corso degli ultimi decenni i cambiamenti intervenuti nel sistema sociale ed economico hanno progressivamente contribuito a promuovere un processo di innovazione dei contenuti formativi e di apertura alla diffusione di nuove opportunità di apprendimento. Allo stesso tempo il bisogno di rinnovamento che attraversa le istituzioni e le organizzazioni sociali, comprese quelle educative e formative, è direttamente correlato alla capacità delle stesse di fornire risposte adeguate a bisogni sempre più multidimensionali e a nuove istanze di cambiamento che osserviamo a livello micro e macro. Basti pensare alla convergenza tecnologica alla base degli sviluppi della robotica, dell'automazione, dell'intelligenza artificiale, del *machine learning* e dei *big data* per evidenziare quanto essa stia modificando profondamente l'economia e la società del nuovo millennio. E sappiamo anche che questa rivoluzione pone questioni che vanno ben oltre la digitalizzazione dei sistemi di produzione di beni e servizi, fino a essere considerata una vera e propria «rivoluzione cognitiva» che interessa progressivamente e contemporaneamente filiere produttive e vita sociale. In tale contesto di cambiamenti epocali, appare, infatti, sempre più significativa la sfida dell'intelligenza artificiale che pone interrogativi profondi e complessi proprio in termini di impatto sul mondo del lavoro[1].

Il processo di referenziazione ad Atlante: perché è utile avere un linguaggio comune al quale riferirsi

L'Atlante Lavoro è un modello di rappresentazione universale dei contenuti del lavoro basato sulla descrizione delle attività comunemente svolte nei contesti lavorativi.

La descrizione proposta ha uno scopo informativo e si avvale di un linguaggio preciso e tecnico. Nel corso di oltre dieci anni di lavoro si è trattato di mettere a punto un sistema di riferimento in grado di cogliere la natura intrecciata e interconnessa dell'apprendimento, ma anche di rendere conto delle interdipendenze tra i vari contesti.

La natura dinamica di questo sistema risiede nella sua costante tensione all'aggiornamento, essendo alimentato da continui studi di caso (Porcelli R. e Rossi A., 2024)[2]. Ecco, dunque, che l'Atlante Lavoro e il Repertorio Nazionale delle Qualificazioni si pongono come il sistema di riferimento, o a cui fare riferimento, soprattutto nella formazione continua per sostenere i percorsi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, o in altri termini, per mettere in dialogo i contesti di apprendimento.

In particolare, la logica costitutiva su cui si basa l'intero sistema di contenuti è quella di riconoscere che, mentre si lavora si attivano nuovi processi di acquisizione e di produzione di conoscenze e, soprattutto, che è nel contesto che si possono gestire intenzionalmente i percorsi di apprendimento, tanto da parte del soggetto impegnato in attività produttive, come da parte dell'impresa responsabile della creazione del contesto lavorativo. Il focus dell'analisi, ai fini della progettazione formativa, è dunque quello di comprendere come ridurre gli spazi di imprevedibilità dell'educazione informale e come accrescere la possibilità di porre nelle diverse attività produttive fattori educativi che producano specifici processi di crescita personale e professionale in chi lavora (Federighi, 2010). Questo tipo di approccio permette: da un lato di valorizzare il patrimonio delle competenze possedute dal beneficiario (acquisite nei diversi contesti di istruzione, lavoro e vita quotidiana), in rapporto alle competenze richieste dal mercato del lavoro; dall'altro di ottenere una maggiore personalizzazione degli interventi, sia rispetto ai percorsi di apprendimento proposti sia rispetto alla selezione delle *vacancy*, attraverso una progettazione e pianificazione sempre più modulare e basata sulle unità di competenza, in grado di far fronte alla rapidità delle evoluzioni tecnologiche, digitali e *green* dei mercati transizionali e di ricomprendere un orizzonte temporale più stabile e di lungo termine. È importante infatti richiamare che con il decreto numero 13 del 2013 i cittadini possono avere accesso alle qualificazioni attraverso la valo-

1 Si fa riferimento al percorso di approvazione del disegno di legge sull'intelligenza artificiale (il "*DDL AI*") che integrerà a livello nazionale la disciplina dettata dal Regolamento (UE) 2024/1689 (più noto come AI Act).

2 Porcelli R., Rossi A. (2024). Il caso di studio dell'Avviso 07/23. Atti del convegno - Sviluppo delle competenze e misurazione dei risultati della formazione. Buone pratiche e casi di studio in Fondoprofessioni. www.fondoprofessioni.it/wp-content/uploads/2024/11/FONDOPROFESSIONI-volume-2024-dgt.pdf.

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.

rizzazione di quanto appreso anche in ambienti non formali di apprendimento. Vale anche la pena sottolineare che la certificazione, in tutto o in parte, dei titoli e delle qualificazioni e quindi delle competenze sottese, ha come riferimento quanto contenuto nel Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali.

Quello che l'Atlante consente di fare, rappresentando una guida d'uso, è di individuare gli obiettivi di apprendimento, i cosiddetti *learning outcome*, in linea con i vari quadri europei che mettendo al centro il concetto di risultati di apprendimento consentono la comparazione dei livelli di apprendimento secondo una logica di contenuti e non tanto di modalità o di percorsi di acquisizione che possono variare da contesto a contesto e tanto più da paese a paese (Mazzarella, Mallardi, Porcelli, 2017).

Ecco, dunque che il processo di referenziazione degli obiettivi di apprendimento alle ADA dell'Atlante Lavoro e al Repertorio Nazionale delle Qualificazioni, così come la referenziazione degli esiti in termini di risultati di apprendimento favorisce la necessaria messa in trasparenza delle competenze acquisite. L'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni rappresenta quindi uno strumento fondamentale per accompagnare e sostenere la progettazione di percorsi di apprendimento personalizzati e capitalizzabili con l'obiettivo ultimo di dare piena attuazione al principio della mobilità del cittadino e al diritto ad accedere a una gamma integrata di opportunità di apprendimento. In questa chiave, i differenti sistemi dell'istruzione, della formazione professionale e del lavoro possono funzionare come "servizi integrati" solo se collocati in una rete reciproca di "linguaggi" e di corrispondenze tra i percorsi formativi e professionali che le persone compiono in fasi diverse della vita. Non dimentichiamo anche che in Italia, i titoli di studio e le qualifiche (in generale, non solo nell'area dell'educazione tecnica) sono un segnale troppo debole delle reali capacità e competenze delle persone e ciò rende il processo di reclutamento del personale e il matching fra offerta e domanda di competenze particolarmente difficile per le imprese. Considerando che il principio fondante dell'Atlante è l'integrazione tra i linguaggi del lavoro e quelli dei sistemi di apprendimento, uno degli obiettivi primari è proprio quello di favorire l'allineamento tra le esigenze professionali espresse dal mercato del lavoro e l'offerta formativa dei sistemi di qualificazione. Da qui l'importanza di avere un linguaggio comune e integrato, sui termini essenziali sottesi alla necessaria e indispensabile condizione per rendere esigibile un credito, per rendere spendibile una certificazione, per uscire dalla logica delle buone pra-

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.

tiche, per costruire un vero sistema dell'apprendimento permanente che valorizzi e consolidi il grande lavoro che insieme a Inapp tutte le istituzioni e gli stakeholder coinvolti hanno prodotto. Tuttavia, avere dei riferimenti, o degli standard, ad esempio per gli interventi di orientamento, per la progettazione formativa o per i percorsi di upskilling nei servizi per il lavoro, richiede di trovare un punto di equilibrio tra differenziazione e standardizzazione delle pratiche d'uso: che è spesso uno degli obiettivi più difficili da realizzare nei processi di integrazione tra politiche e sistemi.

Ed ecco perché oggi, volendo trovare una nuova metafora che illustri l'evoluzione del sistema Atlante, possiamo parlarne in chiave 'geometrica', ovvero come a una sorta di guida o di assistente di bordo che ci accompagna alla scoperta del linguaggio del lavoro, delle qualificazioni e delle competenze mostrandone nodi e collegamenti (figure e forme). La nuova scienza delle reti ci spiega che esistono degli schemi ricorrenti e prevedibili che danno forma alla struttura dei sistemi complessi in natura, così come nel mondo tecnologico e in quello sociale (Barabási, 2022). D'altro canto, la nuova matematica è una matematica di relazioni e di pattern i cui modelli ci aiutano a navigare meglio la complessità del nostro tempo. Se da un lato il sistema Atlante mostra l'importanza di avere strumenti informativi e standard di riferimento per leggere e descrivere il lavoro e le qualificazioni, dall'altro evidenzia quanto siano necessarie e cruciali professionalità e competenze degli operatori e delle operatrici. Stressando la metafora geometrica è come dire che quello che conta nello spazio dell'apprendimento permanente non sono le proprietà dei contenuti, le loro dimensioni in termini di ampiezza e profondità, ma le potenziali forme e figure che un uso consapevole dello strumento da parte dei suoi fruitori consente di creare (immaginare), combinando le competenze delle persone nei loro contesti reali di esercizio e di vita organizzativa. Le potenziali combinazioni e relazioni tra i contenuti di Atlante stanno a dimostrare la sua utilità d'uso nei vari contesti operativi e anche la sua connotazione evolutiva.

Per concludere, dopo l'intenso processo di studio e di elaborazione che il gruppo Atlante del lavoro e analisi delle competenze ha condotto in questi ultimi due anni al fine di riprogettare l'infrastruttura tecnologica, la veste grafica, l'organizzazione delle informazioni di Atlante e consentirne così una navigazione più sicura, semplice, intuitiva e accessibile, Inapp si sta interrogando sull'importanza che assumono oggi, alla luce delle applicazioni dell'IA, sistemi di 'classificazione' come Atlante che aiutano ad istruire i motori di intelligenza artificiale raccordando informazioni che per loro natura sono slegate. Uno dei filoni di ricerca, già attivo in Inapp, va quindi nella direzione di imparare a "fare le domande giuste" ad Atlante, formando e animando la rete dei suoi fruitori, esperti e non, in un lavoro di co-costruzione e ricerca che può consentire di identificare i settori produttivi e le professioni in cui l'IA, ad esempio, potrebbe offrire il maggiore valore aggiunto (Ferri, Porcelli, Fenoaltea, 2024; Camassa, Ferri, Perego, Porcelli, 2024). In altre parole, ci piace pensare che Atlante possa funzionare come un sistema di coordinate capace di trasformare l'informazione fornita da un sistema di connessioni in uno spazio di nuova potenziale conoscenza.

Bibliografia

Barabási, A.L. (2022). *Link. La scienza delle reti*. Einaudi. Torino.

Batini, F. (2013). Progettare e valutare per competenze. In "*Per una letteratura delle competenze*", (a cura di Natascia Tonelli). Loescher, Torino.

Bellusci, F., Ceruti, M. (2024). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

Camassa S., Ferri V., Perego S., Porcelli R. (2024), Gli effetti dell'AI sulle competenze: come decifrarli con l'analisi degli annunci di Lavoro. Rivista Agenda Digitale Pubblicato il 3 maggio 2024 link: https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/competenze-digitali/gli-effetti-dellai-sulle-competenze-come-decifrarli-con-lanalisi-degli-annunci-di-lavoro/.

Di Rienzo, P. (2024). *Educazione e apprendimento degli adulti.* Carocci editore, Roma.

Federighi, P. (2010). "L'educazione incorporata nel lavoro". Studi Sulla Formazione/ Open Journal of Education, 12(1/2), pp. 133-151, https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8592.

Ferri V., Porcelli R., Fenoaltea E.M. (2024), Lavoro e Intelligenza artificiale in Italia: tra opportunità e rischio di sostituzione, Roma, Inapp, WP, 125 https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/4389.

Mazzarella R., Mallardi F. e Porcelli R. (2017). "Atlante lavoro. Un modello a supporto delle politiche dell'occupazione e dell'apprendimento permanente", Sinappsi, VII (2/3), pp. 7-26.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Morin, E. (2012). *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario*, (a cura di Chiara Simonigh), Mimesis Edizioni, Milano.

Robasto, D. (2022). Adult learning: sfide e opportunità del riconoscimento degli apprendimenti pregressi e raggiunti. *Lifelong, Lifewide Learning* (LLL), Vol. 18. N. 40, pp.62-73.

Rita Porcelli
Ricercatrice Inapp - Responsabile del Gruppo di ricerca "Atlante del lavoro e analisi delle competenze" - Struttura Lavoro e Professioni.

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

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.

Verso un ecosistema della trasparenza degli apprendimenti. Il Decreto 115/2024

Andrea Simoncini e Michela Bastianelli

Patrimonializzare le competenze a vantaggio degli individui e delle organizzazioni

In un'epoca caratterizzata da rapidi cambiamenti tecnologici, sociali e culturali, l'apprendimento permanente e l'aggiornamento continuo delle competenze sono ciò che maggiormente viene richiesto dal mercato del lavoro e delle professioni, sempre più globalizzato, automatizzato e dinamico in tutti i settori economico-sociali. Per effetto delle diverse transizioni (tecnologica, cognitivo-digitale, ecologica, demografica) e degli scenari di crisi che scompaginano gli equilibri politici e macroeconomici mondiali, agli individui e alle organizzazioni è richiesta una sempre più forte capacità di adattamento. Secondo l'OCSE (2021) "*in un mondo in continua evoluzione, la capacità di adattarsi e apprendere è la chiave del successo*". In questo contesto, i processi di apprendimento individuale e organizzativo non possono più limitarsi ai contesti dell'istruzione formale con fasi e tempi lunghi e programmati, ma giocoforza si disseminano e si mescolano in tutti i contesti e lungo tutto l'arco della vita degli individui. Questa espansione spaziotemporale dei processi di apprendimento determina mutamenti notevoli anche su quelli che siamo abituati a considerare "i fondamentali" della trasmissione del sapere: l'unità di misura del sapere oggi integra la dimensione astratta e generalizzabile della conoscenza con la dimensione situata e non generalizzabile della competenza. Soggetti (scuole, università,

Doi 10.3280/for2025-001oa20207

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.

enti di formazione), luoghi (classi) mezzi (libri e stampe) si sono enormemente arricchiti e differenziati. Un esempio tra tutti è il sistema duale, che consente di acquisire titoli di studio e formazione di ogni ordine e grado in alternanza tra studio e lavoro: dove alle agenzie educative si affianca l'impresa come provider di apprendimento; la classe è un contesto mobile e aperto fatti di curriculi e percorsi individuali di apprendimento; il libro e la dispensa sono abbinati con l'apprendimento esperienziale diretto ma anche con quello simulato digitale. Parimenti, iniziative e investimenti pubblici in formazione continua evidenziano una tendenza fatta di servizi di apprendimento sempre più personalizzati, brevi, modulari ricorrenti e incrementali che si muovono su piattaforme di *e-learning* e *community* digitali di "apprendimento in pillole" dove l'utente alterna diversi ruoli: lavoratore, collega, tutor, discente. L'esperienza degli interventi del PNRR, del Programma GOL e del Sistema duale, mostrano come l'unità logica della qualificazione ordinamentale ha necessità di farsi flessibile e curvarsi in microqualificazione. La formazione, ad esempio, si rivolge a adulti disoccupati per i quali la priorità del reinserimento lavorativo può prevalere sul conseguimento di una intera qualificazione. Al contempo, misure come l'Assegno di Inclusione (ADI) e il Supporto alla Formazione e al Lavoro (SFL) hanno sancito quanto possano essere fondamentali per l'attivazione e l'inclusione socio lavorativa le esperienze di apprendimento in contesti non formali quali i tirocini, i progetti di utilità collettiva e i lavori socialmente utili, il servizio civile universale e il volontariato. Nel mondo del lavoro "*le competenze sono destinate a invecchiare velocemente*" (OECD, 2019). Questo fenomeno, noto come obsolescenza delle competenze, particolarmente marcato nei settori ad alta tecnologia, interessa ormai anche gli ambiti più tradizionali (costruzioni, alimentare, logistica e altri). E questo è tanto più vero in Italia dove negli ultimi anni, in particolare dalla seconda metà del 2022, assistiamo ad una evoluzione del mercato del lavoro che assume, secondo i dati Istat, caratteristiche ben definite: un aumento dell'occupazione (62,4%) connesso ad un significativo decremento della disoccupazione (6,1%) e una situazione stazionaria rispetto al dato degli inattivi in età da lavoro (33,4%) (Istat, 2024a). Un Paese dunque dove, secondo i dati Istat 2024, l'occupazione cresce ma la partecipazione al lavoro resta al di sotto dei

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.

benchmark europei e dove l'andamento demografico vede una costante crescita della quota della popolazione in età non attiva. A fronte di una consistente quota di domanda di lavoro non soddisfatta in termini di posti vacanti (pari a circa il 2%, Istat, 2024b), ci troviamo di fronte a un sostanziale cambio di paradigma in cui sono chiamate ad agire nuove policies che puntano sulla bilateralità, in grado di intervenire sulle condizioni e transizioni della forza lavoro. Si tratta di agire sostanzialmente sui disoccupati con *deficit* di competenze. I dati OCSE-PIAAC 2024 mostrano come il 35% (circa 1 su 3) degli adulti italiani (16-65enni) ha ottenuto un punteggio pari o inferiore al livello 1 (media OCSE pari a circa il 25%), indicando la necessità di interventi mirati in sviluppo delle competenze in grado di riattivare e reinserire nel mercato del lavoro, ad esempio, parte degli inattivi di cui una quota significativa è rappresentata dalla componente femminile. Il decreto ministeriale del 9 luglio 2024 n. 115, recante la disciplina dei servizi di individuazione, di validazione e di certificazione delle competenze relativi alle qualificazioni di titolarità del Ministero del lavoro e delle politiche sociali (ai sensi del d.lgs. 13/2013 e delle linee guida del 5 gennaio 2021), rappresenta un passo decisivo nella direzione di fornire a tutti i cittadini le competenze necessarie per vivere e lavorare nella società attuale. Il provvedimento mira a ridurre le disuguaglianze sociali e dare a tutti pari opportunità nel mercato del lavoro (Simoncini, Bastianelli, 2020), mettendo a valore e rendendo spendibili, sia nei sistemi di apprendimento formale sia nel mercato del lavoro, le competenze maturate in contesti di apprendimento non formale con lo scopo di dare risposte concrete alle sfide di maggiore competitività e produttività che provengono dall'economia attuale sia al diritto inalienabile all'apprendimento continuo, che rende ogni cittadino protagonista della propria formazione e vita professionale. In tal senso, l'adozione del provvedimento, sposta l'attenzione da un modello statico e limitato a un modello dinamico e inclusivo, dove l'apprendimento non è più confinato alle istituzioni scolastiche e formative, ma si espande a tutti gli aspetti della vita di un individuo. L'inclusione socio lavorativa è dunque sicuramente un aspetto fondamentale del decreto, mirando a coinvolgere anche le fasce più vulnerabili della popolazione, disoccupati di lunga durata e persone con disabilità. Nel panorama delle politiche di istruzione, formazione, lavoro e inclusione sociale il Decreto 115/2024 lancia una inedita scommessa a creare alleanze e convergenze tra una vasta gamma di attori e sistemi che sino ad oggi avevano per lo più operato in parallelo, avendo come focus l'ambizione comune di promuovere e patrimonializzare competenze per la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, con particolare attenzione alla riduzione delle disuguaglianze sociali e territoriali.

I pilastri del decreto115/2024: riconoscimento delle competenze acquisite, formazione continua e apprendimento duale

In recepimento della Raccomandazione europea sulla validazione degli apprendimenti non formali e informali (CdE, 2012) e successive Linee Guida del Cedefop (ultima edizione 2023), il Decreto 115/2024 si prefigge due obiettivi strettamente connessi tra loro: rendere la spendibilità e portabilità delle competenze sempre più effettiva e ampliare le opportunità di apprendimento degli individui. In particolare, il provvedimento si concentra su tre pilastri fondamentali per favorire l'apprendimento permanente quale esigenza imprescindibile per maggiori opportunità per tutti, senza discriminazioni:

- riconoscimento delle competenze acquisite, anche al di fuori dei percorsi formali;
- formazione continua, intesa come motore di aggiornamento e inclusione;
- apprendimento duale, attraverso la sinergia tra formazione e lavoro.

La strategia perseguita dal decreto consiste nell'apertura di nuovi spazi di collaborazione e sinergia. Trattasi di una vera e propria alleanza per l'apprendimento permanente tra il sistema della formazione professionale di competenza delle Regioni e il partenariato economico e sociale, rendendo centrale il ruolo dei Fondi interprofessionali per la formazione continua e i Fondi bilaterali per la formazione e l'integrazione al reddito. L'Agenda europea per le competenze (CE, 2020) e la Dichiarazione di Osnabrück (2020) hanno entrambe sottolineato l'importanza di inserire la validazione delle competenze acquisite nei diversi contesti (formale, non formale e informale) come elemento necessario all'interno delle politiche di apprendimento permanente. Sostanzialmente, la validazione è riconosciuta come essenziale per garantire che le competenze siano riconosciute e trasferite nei percorsi di apprendimento di una persona. Ciò richiede, secondo la Commissione Europea:

- politiche interconnesse: i processi di validazione devono essere collegati ad altre politiche e servizi per massimizzare la loro efficacia;
- collaborazione: un approccio collaborativo che coinvolga ricerca, attuazione pratica e politica pubblica;
- focus sugli aspetti intrinseci del processo di vali-

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.

dazioni che richiedono investimenti specifici.

La strategia del Decreto 115/2024 si inserisce esattamente in questa tendenza più ampia a livello europeo che riconosce l'importanza di una visione olistica dell'apprendimento. Il provvedimento prevede, infatti, l'avvio, in complementarietà con l'offerta di apprendimento formale, di servizi di riconoscimento delle competenze acquisite in contesti non formali che:

- mettano in valore le competenze esercitate e acquisite dalla persona;
- supportino la personalizzazione dei servizi (anche attraverso la skill gap analysis) sulla base delle effettive necessità della persona e delle imprese;
- migliorino la qualità della progettazione per competenze e il coinvolgimento delle imprese valorizzandone la capacità formativa (sistema duale).

Ci si riferisce ad un'ampia compagine di percorsi di apprendimento: dal servizio civile universale, ai contratti di apprendistato, ai tirocini, ai percorsi di accompagnamento alla imprenditorialità e all'autoimpiego, al volontariato e progetti di utilità collettiva, nonché alle misure di politica attiva del lavoro che prevedono l'*upskilling* e il *reskilling* promosse dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Il decreto prevede, infatti, nell'ambito della strategia italiana per il *lifelong learning* (L. 92/2012), l'introduzione, di un sistema di riconoscimento delle competenze, che consente a chi ha acquisito un certo grado di esperienza in contesti non formali di ottenere una attestazione ufficialmente riconosciuta su tutto il territorio nazionale, essenziale per offrire a tutti i cittadini, compresi i disoccupati di lunga durata e i lavoratori poco qualificati, l'opportunità di conseguire attestazioni riconosciute e riconoscibili nel mercato del lavoro ma anche in termini di crediti formativi nell'ambito dei percorsi di istruzione formali, passaggio cruciale per la costruzione di un sistema più equo e meritocratico e una maggiore partecipazione degli adulti all'apprendimento continuo. A maggior ragione, se, come prevede il provvedimento, le attestazioni sono rilasciate in formato digitale per facilitarne la *stackability* e l'interoperabilità grazie alla registrazione nel fascicolo sociale e lavorativo, dispositivo strategico e snodo infrastrutturale per costruire una traiettoria trasparente e personalizzata delle competenze acquisite e per la concreta realizzazione del diritto all'occupabilità e portabilità delle competenze per la libera mobilità professionale e di studio. Questo approccio permette di creare un sistema basato su quelle che in Europa vengono chiamate micro-credenziali (CdE, 2022) e che nel Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro europeo EQF (2022)

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.

sono state definite come micro-qualificazioni, moduli brevi e flessibili a supporto dell'upgrade personale, professionale e competitivo. Il riconoscimento delle competenze acquisite nell'ambito della formazione finanziata dai fondi interprofessionali non solo consente alle imprese di formare i propri dipendenti e di giocare un ruolo attivo anche nella formazione duale preassunzione, ma assicura che le competenze acquisite vengano formalmente riconosciute e certificate. Questo non solo garantisce la qualità dei percorsi formativi progettati, ma consente anche ai lavoratori di avere documenti che attestino le loro *skill* per meglio utilizzarle nel mercato del lavoro e in ulteriori percorsi di apprendimento. Infine, le imprese che investono nella formazione continua e nel *school-work based learning* diventano più competitive, poiché sono in grado di rispondere rapidamente ai cambiamenti tecnologici e di mercato, alle transizioni, alla mobilità professionale e all'incontro domanda e offerta di competenze, anche quelle più difficili da reperire come spesso viene espresso dalle imprese (ISTAT, 2023). Il riconoscimento incoraggia entrambe le parti, a promuovere da un lato e a perseguire dall'altro, l'aggiornamento professionale, visto come una componente essenziale e intrinseca del lavoro stesso. Con questo sistema l'Italia ambisce alla progressiva costruzione di ecosistemi della formazione di qualità per i giovani, per i lavoratori e per i disoccupati e della trasparenza e portabilità delle competenze. Il decreto è stato presentato in ambito europeo, in occasione della Peer Learning Activity "Inclusion of qualifications from outside formal education and training in NQFs" (Varsavia, aprile 2025) (Bastianelli, 2025). I diversi contributi degli Stati Membri hanno confermato che, se spinto dalle giuste *policies*, il diritto all'apprendimento permanente può diventare una risorsa fondamentale per la cittadinanza attiva e consapevole. Per fare ciò, secondo i partecipanti all'evento, restano tuttavia ancora molte sfide da affrontare a livello nazionale ed europeo: integrazione con i quadri delle qualificazioni e con i sistemi di qualità; equilibrio tra standardizzazione e personalizzazione dei percorsi; riduzione delle disuguaglianze territoriali; integrazione della validazione con altri servizi di politica attiva; valorizzazione di orientamento e coaching come strumenti di accompagnamento nelle transizioni; campagne di sensibilizzazione; monitoraggio degli esiti; riduzione della burocrazia; integrazione delle microcredenziali; interoperabilità delle banche dati a livello nazionale ed europeo. E la vera sfida sarà rendere questi strumenti accessibili a tutti e superare gli ostacoli che penalizzano chi è già in difficoltà.

Bibliografia

Bastianelli M., (2025), "New Italian Decree for the identification, validation, and certification of competencies related to non formal qualifications under the responsibility of the MLPS", PLA Warsaw, 8-9 aprile 2025 <https://oa.inapp.gov.it/handle/20.500.12916/4731>.

Cedefop, (2023), *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 124.

Commissione Europea, (2020), European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience, (2020)274 – Communication.

Consiglio d'Europa Raccomandazione del 16 giugno 2022 relativa a un approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità (GU C 243, del 27.6.2022.

Consiglio d'Europa Raccomandazione del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (GUUE n. 398 del 22 dicembre 2009)

Dichiarazione di Osnabrück relativa all'istruzione e alla formazione professionale come fattore abilitante della ripresa e delle transizioni giuste verso l'economia digitale e verde Approvata il 30 novembre 2020 Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2021

ISTAT, (2024a), *Il mercato del lavoro - III Trimestre 2024*.

ISTAT, (2024b), *Posti vacanti nelle imprese dell'industria e dei servizi – II trimestre 2024*.

ISTAT, (2023), Censimento permanente delle imprese.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Decreto 9 luglio 2024 Disciplina dei servizi di individuazione, di validazione e di certificazione delle competenze relativi alle qualificazioni di titolarita' del Ministero del lavoro e delle politiche sociali (GU Serie Generale n.185 del 08-08-2024).

Ministero del lavoro e delle politiche sociali, decreto del 15 giugno 2023 Adozione del Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF - Aggiornamento 2022 - Manutenzione 2022 (GU Serie Generale n.153 del 03-07-2023).

Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Decreto-Legge 4 maggio 2023, n. 48 – "Misure urgenti per l'inclusione sociale e l'accesso al mondo del lavoro", (GU n. 103 del 04-05-2023).

Ministero del lavoro e delle politiche sociali, decreto del 5 novembre 2021 Adozione del Programma nazionale per la garanzia di occupabilita' dei lavoratori (GOL) (GU Serie Generale n.306 del 27-12-2021).

OECD, (2024), *Do adults have the skills they need to thrive in a changing world? Survey of Adult Skills 2023*, OECD Publishing, Paris.

OECD, (2021), *OECD Skills Outlook 2021: Learning for life*. OECD Publishing.

OECD, (2019), *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD Publishing, Paris.

Simoncini A., Bastianelli M. et al. (2020), "La portabilità delle competenze per una crescita personale, sociale e occupazionale: il SNCC e il QNQ in Italia, IV Convegno SISEC 2020, La riscoperta del valore. Università degli Studi di Torino Campus Luigi Einaudi.

Andrea Simoncini
Tecnologo PhD, Dirigente del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, DIVISIONE IV - Politiche e interventi in materia di formazione professionale. Attività di autorizzazione, vigilanza e controllo su fondi ed enti. Riconoscimento delle qualifiche professionali. Autoimpiego e autoimprenditorialità. Autore di Patrimonializzare le competenze a vantaggio degli individui e delle organizzazioni.

Michela Bastianelli
Sociologa del lavoro e delle organizzazioni. Ricercatore Inapp, Istituto Nazionale per l'analisi delle politiche Pubbliche. Autrice de I pilastri del decreto 115/2024: riconoscimento delle competenze acquisite, formazione continua e apprendimento duale.

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

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 FORMAZIONE DI QUALITÀ SI RICONOSCE. ANCHE DIGITALMENTE.

Valorizza l'apprendimento con un linguaggio universale, accessibile e innovativo.

Con C-Box, ogni competenza diventa un Open Badge 3.0

Una credenziale digitale verificabile, tracciabile e condivisibile su tutte le piattaforme.

Scopri di più su www.openbadgecbox.com

c-box competencies

C-Box è conforme allo standard Open Badges **v3.0 1EdTech** e alla prassi **UNI/PdR 136:2022**.

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.

ESPERIENZE e VISSUTI

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 misura universale di individuazione, validazione e certificazione (IVC) della Regione Piemonte. Evidenze dall'analisi di attuazione

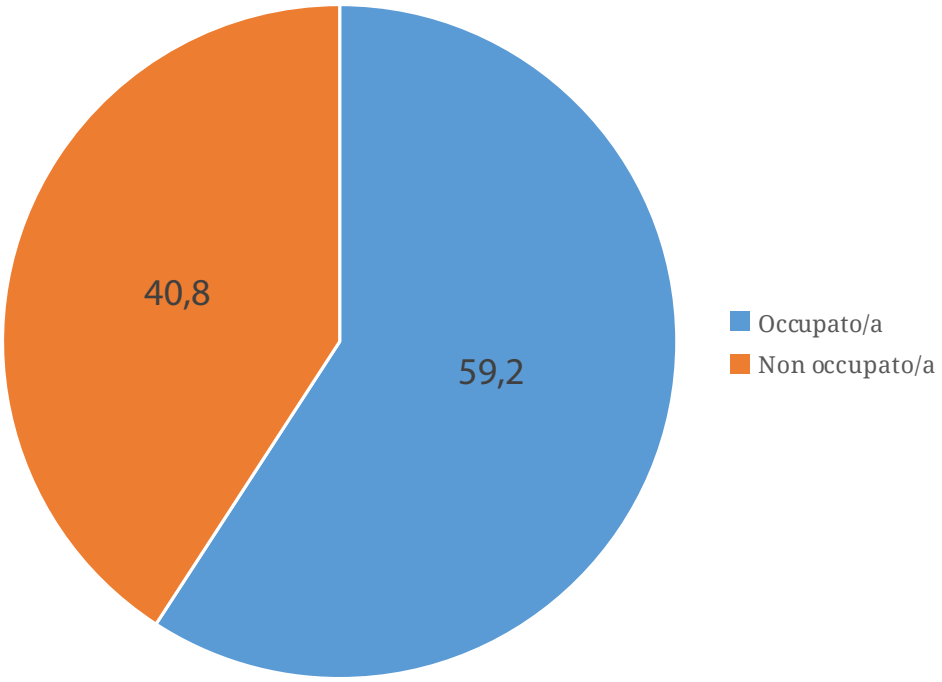
Maria Chiara Pacquola e Gianfranco Pomatto

Introduzione: quadro normativo di riferimento

La misura "Verso un servizio universale di individuazione, validazione e certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali" è stata sviluppata dalla Regione Piemonte in coerenza con il quadro normativo europeo e nazionale, delineato in particolare da:

- la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 20 dicembre 2012 che invita gli Stati membri a dotarsi di sistemi di convalida dell'apprendimento non formale e informale, vale a dire che permettano la valorizzazione e la certificazione delle competenze acquisite in tutti i contesti di vita: nel lavoro, nel volontariato, nel tempo libero o in autoapprendimento per incrementare occupabilità e mobilità professionale:
- la Legge 92/2012 e il relativo Decreto legislativo 13/2013, che definiscono gli standard e il Repertorio Nazionale delle qualificazioni.

La Regione Piemonte, anticipando il contesto nazionale, ha avviato sin dal 2006 diverse sperimentazioni regionali, che hanno portato alla creazione di un sistema ben strutturato e articolato. Tale sistema include enti titolati alla certificazione, figure di sistema come Esperti in Tecniche di Certificazione (ETC) e Operatori Adeguatamente Formati (OAF), e l'utilizzo di strumenti digitali come la piattaforma ATTESTA per la produzione e archiviazione delle attestazioni nonché per la gestione e tracciabilità dei dati.



Utenti per condizione lavorativa (valori percentuali)

Sistema IVC e metodologia della ricerca

La misura regionale si struttura principalmente in due azioni interconnesse: l'individuazione e validazione delle competenze (Azione 1A) e la certificazione for-

Doi 10.3280/for2025-001oa20209

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.

male delle stesse (Azione 1B). Queste azioni sono realizzate mediante tre fasi ben definite e sequenziali: identificazione, validazione e certificazione.

Per analizzare l'attuazione della misura[1], è stata adottata la prospettiva teorica della "street level bureaucracy" (Lipsky 1980) e una metodologia mista che ha combinato una survey online[2], rivolta a coloro che avessero completato il percorso, e interviste qualitative approfondite[3] con operatori del servizio, coordinatori dei progetti e utenti stessi. Il questionario online era composto da domande strutturate e semi-strutturate, in grado di esplorare dettagliatamente le caratteristiche socio-demografiche, i percorsi lavorativi precedenti degli utenti, le modalità di accesso al servizio, le motivazioni di partecipazione, il grado di soddisfazione e le prospettive future. Le interviste qualitative, della durata media di un'ora e mezza ciascuna, hanno permesso di raccogliere testimonianze dettagliate e approfondite sulle esperienze vissute da operatori e utenti.

La survey condotta presso gli utenti che hanno già concluso il servizio suggerisce che il servizio di certificazione delle competenze analizzato sta raggiungendo una platea di utenti maggiormente differenziata rispetto al passato. Di seguito concentriamo l'attenzione su quanto emerso dalle interviste.

Di seguito sono sintetizzati gli esiti più significativi emersi dall'analisi (Pomatto et. al. 2023).

Fase di accesso e di accoglienza

Le interviste hanno permesso di evidenziare come la fase di accesso e di accoglienza dell'utenza, sebbene non sia riconosciuta all'interno del processo di IVC come una specifica fase, è in realtà di grande importanza, costituendo un momento chiave utile a decodificare e spesso ridefinire le domande e le aspettative iniziali. Al fine di rafforzare l'accesso di persone con fragilità sul mercato del lavoro, con spesso alle spalle esperienze di lavoro frastagliate e una scarsa definizione del progetto personale e professionale, appare dunque utile:

- considerare il primo momento di contatto dell'utente con il capofila come una vera e propria fase di analisi della domanda, che richiede un filtro orientativo competente per un primo studio di fattibilità del profilo da validare, di prognosi dell'effettivo successo del percorso;
- curvare il percorso verso una funzione orientativa, che richiede la presenza costante dell'OAF in tutte le sue fasi, inserendo un'ulteriore fase di follow up.

La gestione della fase di accesso e accoglienza appare inoltre più consapevole e potenzialmente più efficace laddove gli operatori che se ne occupano – considerando non solo gli operatori interni che si occupano di accoglienza e del servizio, ma anche degli operatori del network territoriale (aziende, SAL, CPI, cooperative, territorio in generale) – abbiano seguito azioni formative mirate sul senso, le finalità, gli obiettivi, i contenuti del servizio.

Fase di identificazione

Nella fase di identificazione, emerge con forza il ruolo dell'operatore come "facilitatore" del riconoscimento delle competenze. Numerose interviste hanno evidenziato come la capacità di ascolto attivo, l'uso di domande stimolo e la capacità di rileggere in chiave professionalizzante le esperienze raccontate dagli utenti siano fattori determinanti. Un operatore ha ad esempio riferito che: "Spesso gli utenti non sono consapevoli delle proprie competenze: è attraverso il dialogo che riusciamo a far emergere attività e responsabilità che loro stessi non riconoscevano come tali".

Un ruolo centrale lungo tutto il processo di attuazione della misura, e non solo nella prima fase, è svolto dall'OAF. Questa figura ha infatti il compito di orientare e guidare lungo le diverse fasi, di accogliere la domanda e di riorientarla man mano che conduce la fase di identificazione, che garantisce la continuità del processo, raccordando gli attori e le finalità specifiche di ciascuna fase, dandone il senso e accompagnando l'utente verso il successo del dispositivo.

Sono stati segnalati casi in cui l'adozione di strumenti visuali, come schede di autovalutazione o mappe delle competenze, ha facilitato l'identificazione anche con utenti con basso livello di scolarizzazione. Un utente ha raccontato: "Mi hanno aiutato a mettere per iscritto cose che facevo da anni senza pensarci: non avrei mai detto che 'organizzare turni' fosse una competenza vera". In generale, la fase di identificazione ha permesso a molti cittadini di acquisire una nuova consapevolezza del proprio patrimonio esperienziale.

L'identificazione delle competenze, inoltre, è strettamente funzionale alla loro successiva validazione.

1 L'analisi di attuazione è stata svolta nell'ambito delle attività svolte dall'IRES Piemonte in quanto valutatore indipendente del Fondo Sociale Europeo della Regione Piemonte, nel periodo 2022-23.

2 I risultati analizzati nell'analisi di attuazione hanno interessato 161 utenti che avevano risposto alle domande al 2 ottobre 2023.

3 Le interviste in profondità hanno coinvolto 22 testimoni privilegiati: 17 persone tra rappresentanti dei soggetti capofila, coordinatori e coordinatrici di specifici partner dei raggruppamenti territoriali (RT), operatori e operatrici del servizio IVC, 5 utenti, un referente di azienda.

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.

Dalle interviste emerge come l'adozione di opportune metodologie di analisi e ricostruzione dell'attività e delle esperienze (Olry, 2024; Pacquola, 2024) realizzate dalle persone risulti cruciale per la corretta selezione del profilo professionale all'interno del Repertorio regionale degli Standard, la scelta delle evidenze maggiormente congruenti e, infine, la verifica dell'effettiva copertura delle competenze possedute con quelle attese dal profilo identificato.

Fase di validazione e di certificazione

La fase di validazione assume una valenza centrale nel processo, poiché costituisce il momento di passaggio tra l'esplicitazione delle proprie esperienze e il loro riconoscimento formale. Gli strumenti principali utilizzati in questa fase sono stati il colloquio tecnico e, in misura minore, la prova pratica. Diversi operatori hanno sottolineato l'importanza di costruire ambienti di validazione che riducano l'ansia da prestazione, come emerge in questo passo tratto da una intervista: "Molti utenti arrivano al colloquio temendo di essere giudicati; è nostro compito creare un clima che favorisca la narrazione autentica delle esperienze".

Un operatore ha aggiunto: "In alcuni casi, più che una valutazione, serve un vero lavoro di traduzione tra la lingua quotidiana delle esperienze vissute e quella formale degli standard di competenza". Alcuni utenti hanno espresso gratitudine per la modalità accogliente: "Non mi sono sentita sotto esame, ma come se stessi raccontando chi sono e cosa so fare".

Sono emerse anche alcune criticità: le prove pratiche non sempre si sono dimostrate pienamente aderenti al profilo di competenze dell'utente, la mancanza di standard pienamente condivisi tra gli enti ha talvolta generato una certa eterogeneità delle metodologie adottate in fase di identificazione e alcune disomogeneità nella valutazione.

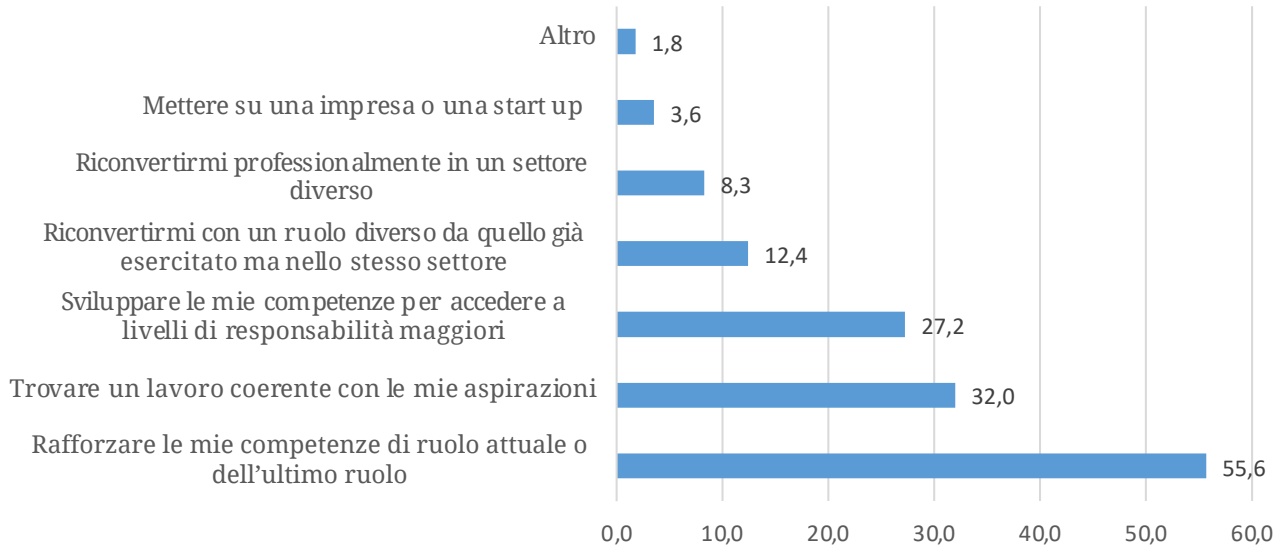
É inoltre emerso, in fase di validazione, un limitato ricorso alla complementarietà di metodi di valutazione al fine di decretare l'effettivo possesso delle competenze dichiarate.

A seguito della validazione, si può verificare con il candidato la possibilità di accedere alla certificazione, nel caso si verifichi che tutte le competenze previste dal profilo siano presenti. In alcuni raggruppamenti territoriali anche durante la fase di certificazione viene coinvolto l'OAF, che in questa sede continua a mantenere il filo del percorso per l'utente e, in alcuni casi, si occupa di condurre un follow up.

L'organizzazione nei partenariati e la formazione degli operatori

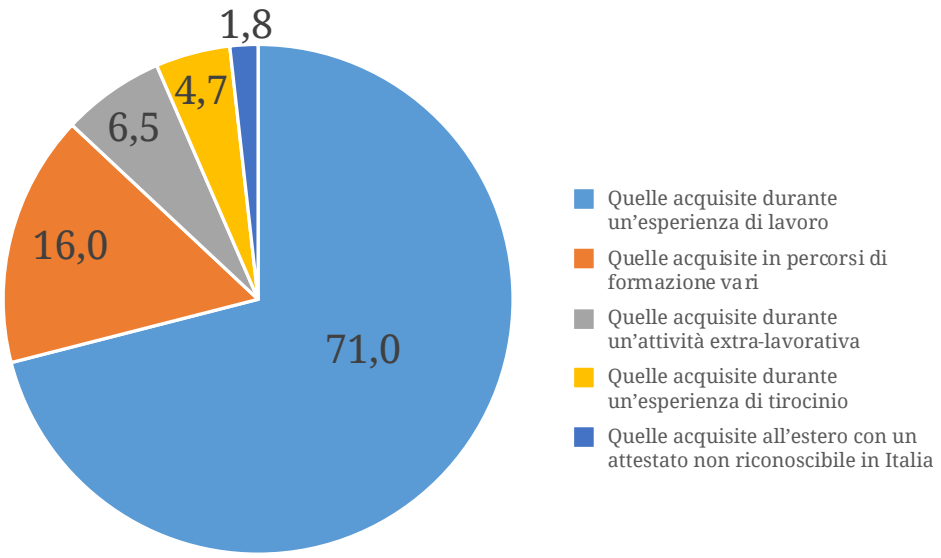
In merito alla governance interna ai diversi partenariati che hanno operato nella sperimentazione regionale, è emerso come le pregresse esperienze maturate dai diversi raggruppamenti di enti abbiano avuto un significativo impatto sulla qualità dell'impianto organizzativo e comunicativo nell'ambito di questa misura.

Per quanto non in termini uniformi, le interviste hanno inoltre fatto emergere varie pratiche informali di condivisione delle informazioni per promuovere un adeguato coordinamento delle azioni rivolte ai destinatari, oltre che la realizzazione di diverse azioni di formazione interna (in particolare degli OAF) utili a rafforzare la potenziale efficacia del servizio.



Quali motivi l'hanno portata ad iniziare il percorso? (valori percentuali)

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.



Quali competenze sono state riconosciute e certificate all'interno del servizio? (valori percentuali).

Conclusioni e prospettive future

Oltre agli aspetti del processo attuativo richiamati nei paragrafi precedenti, le interviste in profondità hanno permesso di focalizzare il valore trasformativo assunto dal percorso per gli utenti. Diversi partecipanti hanno infatti descritto l'IVC come "un momento di rilettura positiva della propria storia", sottolineando l'importanza dell'accompagnamento ricevuto, testimoniando lo sforzo degli operatori nel rendere il processo di IVC un effettivo momento di apprendimento per le persone.

Un'utente ha raccontato: "Ero scoraggiata dal non avere titoli ufficiali, ma grazie a questo percorso ho capito che il mio lavoro aveva valore, anche senza un diploma". Un altro utente ha aggiunto: "Mi sento finalmente riconosciuto per quello che so fare, non solo per i titoli che non ho".

In conclusione, sulla base delle evidenze raccolte, si può ragionevolmente affermare che generalmente gli operatori dei soggetti attuatori svolgono i propri compiti con scrupolosità, senso di responsabilità e attenzione sia alle linee guida regionali che alla rilevanza formativa del processo di IVC. Lo strumento del Repertorio Regionale degli Standard è considerato di grande utilità nel raccordare le evidenze prodotte e richiede competenze specifiche per l'uso.

È opinione ampiamente condivisa tra i soggetti attuatori che sia necessario proseguire con azioni di sensibilizzazione culturale a livello di organizzazioni territoriali (Centri per l'impiego, contesti formali, non formali e informali di vita e lavoro delle persone). Un focus di attenzione particolare riguarda la sensibilizzazione delle organizzazioni lavorative e delle aziende, che spesso fanno ancora fatica a cogliere il senso e le potenzialità del servizio. Analogamente è opinione diffusa che i giovani costituiscano un importante target potenziale della misura e che necessiti di azioni di sensibilizzazione mirate, a partire dall'emersione e diffusione all'interno delle reti attuative di buone pratiche già attivate da alcuni soggetti attuatori.

La formula organizzativa territoriale per partenariati si propone di coniugare l'efficacia tecnica del dispositivo con la necessaria capillarità della sensibilizzazione culturale e dell'accompagnamento di singoli utenti all'interno del percorso di l'IVC: si tratta di un approccio condivisibile e promettente nella prospettiva di rendere la misura una leva reale di inclusione, riconoscimento e sviluppo delle competenze nei diversi contesti di vita e di lavoro, in coerenza alle priorità strategiche dell'Unione Europea.

Riferimenti bibliografici

Lipsky, M. (1980). Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services. New York, Russel Sage Foundation.

Olry P. (2024). L'analisi didattica professionale del lavoro come base per la formazione in azienda in Francia IUSVEducation Supplemento al n° #23 – luglio 2024, pp. 70-87.

Pacquola Mc. (2024). Ricostruire l'azione attraverso l'esplicitazione del vissuto dell'azione: l'Intervista di Esplicitazione di Vermersch. IUSVEducation Supplemento al n° #23 – luglio 2024, pp. 226-235.

Pomatto, G., Pacquola, M. e Cerea, S., (2023). La certificazione delle competenze da apprendimenti non-formali e informali della Regione Piemonte. Analisi di attuazione, Contributo di ricerca IRES Piemonte n. 354/2023.

Mariachiara Pacquola
Ricercatrice all'interno dell'Unità di Ricerca « Formation et Apprentissages Professionnels » presso l' Institut AgroDijon (EA 7529); Ricercatrice-consulente per Ires Piemonte.

Gianfranco Pomatto
ricercatore presso l'IRES Piemonte e docente a contratto in Analisi delle politiche pubbliche presso l'Università di Torino.

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

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.

Competenze e Microcredenziali. Sfide di dialogo per i sistemi istituzionali in Europa

Ivana Russiello

In un'epoca di cambiamenti rapidi, l'unica costante è la necessità di "imparare a imparare, a disimparare e a reimparare". La citazione tratta da Alvin Toffler rappresenta perfettamente la sfida formativa del nostro tempo. La rapida evoluzione tecnologica e le dinamiche demografiche europee spingono ad ipotizzare, e in alcuni casi come i lavori usuranti ad auspicare, la tendenza a registrare carriere professionali caratterizzate da percorsi sempre più non lineari, con una crescente mobilità territoriale e intersettoriale, mettendo alla prova i sistemi di riconoscimento e certificazione delle competenze, progettati per carriere stabili e prevedibili. L'allungamento della vita lavorativa, che secondo l'OCSE in Europa raggiungerà mediamente i 45 anni entro il 2050, amplifica questa sfida, rendendo sempre più probabile la necessità di transizioni professionali multiple durante il percorso lavorativo. La spinta al cambiamento guidata dall'innovazione tecnologica e dalla situazione demografica è alimentata anche dalla transizione ecologica. Secondo il report "Skills for Green Jobs" (ILO, 2022), le competenze per la sostenibilità spesso si collocano all'intersezione tra domìni diversi, richiedendo un approccio interdisciplinare che i sistemi di qualifica tradizionali, organizzati per settori distinti, faticano a rappresentare.

In questo scenario, le microcredenziali emergono come strumento per rendere sostenibili i processi di riconoscimento delle nuove competenze, o cosiddette competenze emergenti. Intese come "certificati" per mettere in evidenza i risultati formativi di una breve esperienza di apprendimento, le microcredenziali possono rappresentare strumenti agili per certificare e valorizzare le competenze acquisite in contesti diversi. Inoltre, attraverso meccanismi di accumulo e riconoscimento, permettono di costruire percorsi personalizzati in grado di dialgogare con i sistemi di qualifica formali. La vera innovazione lanciata con l'"European approach to micro-credentials" (2021) è quella di mettere in piedi un processo di progettazione, erogazione, rilascio e aggiornamento delle micro-credenziali capace di dialogare con i sistemi istituzionali tradizionali e di rispondere alle esigenze di flessibilità e rapidità imposte dal contesto contemporaneo. I dieci elementi per guidare il dialogo istituzionale verso un sistema europeo integrato di riconoscimento delle micro-credenziali si riferiscono a: garanzia di qualità; trasparenza in termini di valore, comparabilità e comprensibilità dei contenuti; rilevanza; chiarezza degli standard dei sistemi di valutazione; microcredenziali riconosciute in base a percorsi formativi scalabili, non formali o informali; comparabili a livello europeo; progettate in base alle esigenze di chi apprende; assicurate in termini di autenticità dei dati.

Doi 10.3280/for2025-001oa20206

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.

Il progetto MASTERY: un caso di studio europeo

È su questa sfida che l'iniziativa Erasmus+ Forward Looking project MASTERY - Micro credentials reliability unleashing geeen economY, guidata da SFC Sistemi Formativi Confindutria s.c.p.a., è impegnata a sviluppare un contributo per rispondere agli interrogativi sul futuro dei sistemi di qualifica delle competenze per la green economy e sulle modalità di integrazione dei nuovi strumenti nell'architettura educativa europea.

Identificate attraverso una consultazione delle aziende provenienti dai paesi coinvolti nell'iniziativa ovvero Italia, Belgio, Bulgaria, Finlandia e Spagna, le microcredenziali MASTERY si riferiscono a 12 green skills considerate strategiche per agevolare la sostenibilità dei processi produttivi in 3 settori produttivi specifici tra cui Legno, Agroindustria, Edilizia, e per potenziare la "sostenibilità" nei processi di management del manifatturiero e del settore pubblico, con particolare interesse sul tema del Green Public Procurement.

La sfida del dialogo interistituzionale

La consultazione per la validazione della metodologia MASTERY, alla base del riconoscimento delle microcredenziali, ha coinvolto policy maker e stakeholder dell'ecosistema della formazione continua professionale. Un risultato della consultazione, comune ai diversi paesi europei, è la sfida di creare un dialogo costruttivo tra i due sistemi: le microcredenziali, con la loro flessibilità e rapidità tecnica di implementazione, e i sistemi istituzionali, il gruppo di lavoro transnazionale ha sin dai primi passi registrato la vera sfida di creare un dialogo costruttivo tra i due sistemi: le microcredenziali, con la loro flessibilità e rapidità di implementazione, e i sistemi istituzionali, con la loro solidità e riconoscimento formale. Un dialogo che richiede l'elaborazione di standard comuni, meccanismi di validazione reciproca e una governance multilivello che coinvolga tutti gli attori del sistema.

Una prima dichiarazione che ha consentito ai partner di MASTERY di aprire il dialogo con Università, Enti di Formazione, Imprese, Agenzie di sviluppo e attori dell'ecosistema formativo dei paesi coinvolti riguarda la certezza che le 12 microcredenziali non si propongono di sostituire i sistemi di qualifica tradizionali, ma di integrarli, offrendo percorsi complementari e flessibili per la certificazione di alcune competenze considerate "strategiche". Interpretare l'approccio alla micro-credenziale come integrazione di percorsi istituzionalizzati risponde all'esigenza di sperimentare soluzioni scalabili, rendendo possibile un avvicinamento tra approccio bottom-up di rilevazione delle competenze a partire dagli ambienti lavorativi, e l'approccio top-down di classificazione e riconoscimento istituzionale delle famiglie professionali e competenze delineato a livello regionale, nazionale ed europeo.

Infatti, uno dei passaggi più ambiziosi di MASTERY è quello di identificare la relazione e la cumulabilità transnazionale tra le 12 microcredenziali e i sistemi di codifica e referenziazione delle competenze.

Sebbene la Raccomandazione Europea sulle microcredenziali abbia posto le basi per "costruire un sistema coerente che integri microcredenziali e qualifiche tradizionali in un quadro unitario, garantendo al contempo qualità, trasparenza e riconoscimento", la sua realizzazione pratica richiede un modello di governance multilivello, che definisca standard minimi e criteri di qualità delle microcredenziali a livello europeo, verifichi i sistemi nazionali di validazione a garanzia della coerenza con i quadri di qualifica esistenti. In questa fase, è nella creazione di piattaforme di dialogo e individuazione di strumenti operativi che facilitino la comunicazione tra i diversi sistemi l'elemento cardine su cui si possono sperimentare nuove procedure di emersione delle competenze.

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.

Equilibri e nuove soluzioni tenologiche

Dall'osservatorio di MASTERY emerge come il dialogo interistituzionale sulle microcredenziali dovrà delineare nuovi equilibri tra l'autonomia degli enti di formazione accreditati secondo le normative nazionali, certificazioni ISO, e il coordinamento istituzionale europeo, affinché venga garantita l'affidabilità delle certificazioni senza comprometterne la flessibilità. È interessante, ma apparentemente poco praticabile, l'ipotesi rilanciata dal gruppo di esperti incaricati dalla DG Education and Culture NESET di realizzare meccanismi di peer review e validazione reciproca tra provider sul processo di rilascio delle microcredenziali, mentre trova ormai approvazione quasi unanime e abbondanti soluzioni di mercato il ricorso a strumenti tecnologici come la blockchain, e gli open badges a garanzia della verificabilità e della portabilità delle micro-credenziali.

Vorremmo, infine, ragionare sull'uso della IA per facilitare l'integrazione e la corrispondenza tra micro-credenziali e competenze, aree di competenza, aree di attività declinate a livello regionale, nazionale, europeo nei diversi atlanti delle professioni, delle competenze e ESCO. Infatti, la governance delle micro-credenziali può rappresentare una complessità significativa per i sistemi istituzionali europei. A differenza dei sistemi di qualifica tradizionali, caratterizzati da una governance centralizzata e da processi decisionali strutturati, le microcredenziali emergono in un ecosistema distribuito, con una molteplicità di attori che operano secondo logiche diverse. Sebbene la piattaforma ESCO consenta di avere un unico riferimento transnazionale, i sistemi di "skill intelligence" integrati con l'intelligenza artificiale possono rappresentare un supporto significativo ai processi decisionali istituzionali. L'analisi in tempo reale delle tendenze del mercato del lavoro così come i dati empirici per l'aggiornamento dei quadri di riferimento delle competenze possono rappresentare la base ottimale per trasformare radicalmente l'approccio alla definizione delle competenze, passando a un modello ibrido che integri l'analisi istituzionale con i dati emergenti dal mercato.

Principi fondamentali per un nuovo patto interistituzionale

MASTERY prosegue la ricerca di un nuovo possibile patto interistituzionale per governare le micro-credenziali, e con esse promuove il cambiamento del paradigma stesso della formazione e del riconoscimento delle competenze.

La ricerca si concentra nell'intento di trovare risposte ad alcuni principi fondamentali, come:

Complementarità: l'intento è quello di riconoscere il valore specifico delle micro-credenziali e delle qualifiche tradizionali, valorizzandone le sinergie piuttosto che enfatizzarne le contrapposizioni.

Permeabilità: garantire la possibilità di transizione tra percorsi diversi, con meccanismi di riconoscimento che permettano di valorizzare le competenze acquisite in contesti differenti.

Qualità distribuita: sviluppare sistemi di assicurazione della qualità che coinvolgano tutti gli attori, distribuendo la responsabilità del presidio lungo l'intera filiera.

Tecnologia abilitante: utilizzare strumenti digitali per facilitare la verifica, la portabilità e il riconoscimento delle certificazioni.

Governance partecipativa: coinvolgere tutti gli stakeholder nella definizione e gestione del sistema, garantendo rappresentanza e voce alle diverse istanze.

Riconoscimento del rinnovato ruolo dei formatori e della capacità di sviluppo e erogazione delle micro-credenziali: per i formatori, i coordinatori dei corsi di formazione continua, le micro-credenziali richiedono di ripensare i tradizionali modelli formativi.

Progettare percorsi flessibili, modulari senza perdere di vista la visione olistica dell'apprendimento, garantendo che la somma delle parti continui a rappresentare un insieme coerente e significativo.

In questo passaggio, il ruolo del formatore progredisce: non solo come facilitatore dell'apprendimento, ma come architetto di percorsi formativi che sappiano integrare diversi momenti e metodologie di apprendimento (formale, non formale, etc) valorizzando tutte le esperienze attraverso un sistema di riconoscimento flessibile ma rigoroso.

Ivana Russiello
Coordinamento Area Progetti Europei - SFC Sistemi Formativi Confindustria.

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

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.

Il modello Regione Campania per l'IVC. L'esperienza dei CSSC

Intervista a Antonella Ciaramella, Coordinatrice Assessorato alla Formazione Professionale Regione Campania

a cura di Sandro Middei

Nell'ambito della nostra esplorazione delle esperienze più significative in tema di implementazione dei servizi di Individuazione, Validazione e Certificazione delle competenze (IVC), abbiamo scelto di approfondire il modello di intervento della Regione Campania, intervistando la dott.ssa Antonella Ciaramella – Coordinatrice dell'Assessorato alla Formazione Professionale. Al centro del confronto, l'esperienza dei Centri Sperimentali di Sviluppo delle Competenze (CSSC), un modello peculiare nel panorama nazionale, che si inserisce nella costruzione di un sistema regionale integrato di servizi per le competenze. Abbiamo cercato di comprendere come avviene il coinvolgimento degli stakeholder nei Centri Sperimentali della Regione Campania ed il confronto con la dott.ssa Ciaramella ci ha consentito di analizzare, da vicino, un approccio che può rappresentare, a nostro avviso, un riferimento utile anche per altri contesti regionali. Nell'intervista che segue abbiamo approfondito le caratteristiche

Doi 10.3280/for2025-001oa20208

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.

dei CSSC, evidenziando il ruolo della governance multilivello e della coerenza con le strategie europee, e ci siamo soffermati sulle funzioni operative e strategiche dei Centri, sul loro radicamento territoriale e sulla capacità di intercettare i bisogni emergenti. Particolare attenzione è stata dedicata ai tavoli di lavoro attivati nei sette Centri Sperimentali ad oggi costituiti, luoghi in cui il dialogo tra attori diversi assume una funzione cruciale per l'attuazione e l'aggiornamento del sistema. Ringraziamo l'Assessorato per averci consentito di conoscere più nel dettaglio questa esperienza, che – nel pieno spirito del D.lgs. 13/2013 – fa del coinvolgimento di tutti gli attori l'elemento di qualità e di continuo aggiornamento del sistema, anche attraverso una progressiva capacitazione dei cittadini all'esercizio dei diritti da questo previsti.

L'esperienza dei Centri Sperimentali in Regione è un'esperienza unica nel quadro nazionale di implementazione del sistema nazionale di certificazione delle competenze: quali sono le caratteristiche distintive di questo modello?

L'esperienza dei Centri Sperimentali di Sviluppo delle Competenze (CSSC) della Regione Campania si distingue nettamente nel panorama nazionale per la sua capacità di integrare un approccio fortemente innovativo con una governance multilivello. Questo modello risponde efficacemente alle esigenze normative nazionali e regionali in materia di Individuazione, Validazione e Certificazione (IVC) delle competenze, perseguendo simultaneamente obiettivi strategici di ottimizzazione nell'utilizzo delle risorse economiche, umane e strumentali disponibili. Un aspetto particolarmente rilevante del modello campano è l'attenzione rivolta all'occupabilità dei cittadini, che si traduce in politiche attive del lavoro e della formazione, percorsi di orientamento personalizzati e offerte formative fortemente aderenti ai reali bisogni del territorio. La capacità di creare sinergie tra il mondo della formazione, le università, le associazioni di categoria e il tessuto produttivo ed economico costituisce un valore aggiunto di questo modello, rendendolo particolarmente efficace e sostenibile. Questo sistema integrato è stato fortemente influenzato dalla strategia RIS3 Campania (Research and Innovation Strategies for Smart Specialisation), allineandosi alle priorità europee per uno sviluppo sostenibile fondato sull'innovazione.

Quali sono le principali funzioni operative e strategiche dei Centri Sperimentali Sviluppo Competenze?

I Centri Sperimentali svolgono un insieme articolato e interconnesso di funzioni operative e strategiche che spaziano dalla manutenzione costante e aggiornamento puntuale del Repertorio Regionale dei Titoli e delle Qualificazioni, basato sull'analisi continua dei fabbisogni emergenti del mercato del lavoro e sul coinvolgimento diretto degli stakeholder territoriali, fino all'erogazione di servizi di Individuazione, Validazione e Certificazione delle competenze acquisite anche in contesti non formali e informali. Tali Centri rappresentano veri e propri laboratori di innovazione metodologica e formativa, dove vengono sperimentati nuovi approcci educativi e metodologie all'avanguardia, mirate a rafforzare e diffondere le competenze tecniche e manageriali richieste dai settori strategici regionali. Inoltre, curano la gestione degli albi regionali degli operatori specializzati nelle attività di IVC, inclusa nel prossimo futuro la formazione specifica dei Tecnici di Accompagnamento alla Validazione (TAV) e dei Tecnici di accompagnamento all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze" (TACIT). È centrale anche lo sviluppo e la gestione di piattaforme digitali evolute, come CAPIRE e SILF, che semplificano l'accesso e la fruibilità dei servizi da parte dei cittadini e migliorano notevolmente l'efficienza gestionale degli operatori stessi. Queste piattaforme digitali sono essenziali per integrare in modo efficace e coerente le esigenze formative e occupazionali della regione.

Quali e quanti sono i Centri Sperimentali Competenze attivati e quali settori ricoprono?

Ad oggi, la Regione Campania ha istituito sette Centri Sperimentali di Sviluppo delle Competenze, ognuno orientato verso settori strategici specifici per lo sviluppo economico e sociale della regione. Tali Centri coprono ambiti fondamentali quali l'economia del mare

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.

e dei trasporti marittimi, l'edilizia e le costruzioni, l'aeronautica e automotive, il patrimonio culturale e il turismo, l'agroalimentare, l'innovazione sociale e l'Information and Communication Technology (ICT). La scelta di questi settori risponde ad analisi precise dei fabbisogni professionali emergenti e si avvale di un approccio multi-stakeholder che coinvolge in maniera attiva istituzioni formative, università, associazioni di categoria e imprese. Tale integrazione permette di creare un collegamento diretto e coerente tra le competenze offerte e le esigenze reali espresse dal mercato del lavoro locale, garantendo un impatto positivo sul territorio in termini di occupabilità e sviluppo sostenibile.

A che punto siamo, a suo avviso, nel processo di attuazione del modello disegnato con la DGR 314/2016, aggiornata con la successiva DGR 314/2024 che ha designato i CSSC enti titolati alla gestione dei servizi di IV e C e quali sono i più importanti passaggi da compiere in futuro per il consolidamento del sistema?

L'implementazione del modello definito dalla Delibera di Giunta Regionale 314/2016 ha raggiunto un livello di maturità significativo nel 2018 prima, rimettendo al centro dell'agenda policy i centri e nel 2021 poi grazie alla riorganizzazione e anche alle risorse finanziarie allocate dal PR Campania FSE+ 2021-2027, pari a circa dieci milioni di euro, destinate a consolidare e sviluppare ulteriormente le attività dei CSSC. Progetti concreti di particolare rilievo riguardano settori strategici come l'economia del mare e l'aeronautica, per i quali la Regione Campania ha lanciato specifici avvisi pubblici finalizzati a rafforzare le competenze e migliorare la competitività regionale. Tuttavia, per completare e consolidare definitivamente il sistema, risulta ancora necessario affrontare alcune sfide fondamentali, tra cui la definizione completa e condivisa degli standard operativi e procedurali per i servizi di Individuazione, Validazione e Certificazione, l'ulteriore rafforzamento delle competenze degli operatori tramite specifici percorsi formativi e la piena integrazione delle piattaforme digitali, garantendo così massima interoperabilità e accessibilità per cittadini e operatori.

Infine, quali sono le prospettive di sostenibilità di questa esperienza di così alto valore?

Le prospettive di sostenibilità dei Centri Sperimentali si fondano principalmente sulla capacità strategica del sistema regionale di attrarre, allocare e ottimizzare risorse finanziarie provenienti da fondi europei e da investimenti pubblici e privati regionali dedicati alla valorizzazione delle competenze. Determinante, in tal senso, sarà l'implementazione di meccanismi di monitoraggio e valutazione continua dell'impatto sociale ed economico generato dai CSSC mediante la loro capacità di anticipare e rispondere tempestivamente ai fabbisogni emergenti nel mercato del lavoro anche attraverso l'emersione delle competenze acquisite in contesti non formali. Un ulteriore elemento di sostenibilità sarà rappresentato dalla progressiva integrazione dei CSSC all'interno delle politiche regionali di sviluppo economico e sociale, favorendo così una stabile alleanza tra istituzioni formative, imprese e stakeholder locali.
Tale integrazione assicurerà nel tempo non solo la continuità operativa, ma soprattutto la capacità di influenzare in modo significativo e durevole l'occupabilità e la competitività territoriale, consolidando così il ruolo strategico e il valore del modello campano anche nel più ampio contesto nazionale ed europeo.

Antonella Ciaramella
Coordinatrice dell'Assessorato alla Formazione Professionale Regione Campania - già consigliera regionale promotrice dell'istituzione del CSSC in Regione Campania.

Intervista a cura di:
Sandro Middei
Responsabile Area Progettazione SAIP Formazione Srl. Consigliere Nazionale AIF.

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

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.

Il contesto normativo e l'evoluzione tecnologica a supporto della certificazione delle competenze

Monica Trippodo

Negli ultimi anni, il riconoscimento e la certificazione delle competenze hanno assunto un ruolo centrale nelle politiche nazionali ed europee. In Italia, questo processo ha ricevuto un forte impulso normativo a partire dalla Legge n. 92/2012 (Legge Fornero), che ha introdotto la certificazione delle competenze per garantire trasparenza e riconoscimento degli apprendimenti. Successivamente, il D.Lgs. 13/2013 ha attuato questo principio, istituendo il Sistema nazionale di certificazione delle competenze, regolando l'individuazione, la validazione e la certificazione delle competenze acquisite in contesti formali, non formali e informali. L'ultimo sviluppo normativo è rappresentato dal D.M. 115/2024, che stabilisce le modalità di attestazione e i requisiti minimi che un certificato deve contenere, con l'obiettivo di garantire maggiore trasparenza e una più ampia spendibilità delle qualificazioni, facendo riferimento ai repertori nazionali e regionali. Le norme e i regolamenti forniscono linee guida essenziali agli operatori del settore, affinché i risultati dei processi di apprendimento siano chiari e intellegibili. Tuttavia, la garanzia di autenticità, completezza, chiarezza ed efficacia comunicativa delle informazioni è spesso demandata a modelli di certificazione, che spaziano dalle dichiarazioni di conformità fino alle certificazioni rilasciate da enti terzi indipendenti. Considerando i grandi progressi delle tecnologie digitali, sorge spontaneo chiedersi: in che modo queste innovazioni possono migliorare la certificazione delle competenze, riducendo i costi e aumentandone la spendibilità nel mercato del lavoro?

Digitalizzazione e certificazione delle competenze

Le metodologie tradizionali consentono di attestare le competenze, ma presentano limiti ben noti. Oggi sarebbe impensabile rilasciare certificazioni prive di caratteristiche fondamentali, utili sia a chi le ottiene, sia a chi le rilascia o le valuta (discenti, enti formatori, istituzioni, aziende, servizi per l'impiego). Queste caratteristiche includono intellegibilità, immutabilità, portabilità, verificabilità e interoperabilità,

tutte abilitate dall'impiego intelligente delle tecnologie digitali avanzate. Un esempio pratico: Immaginiamo un'azienda alla ricerca di un esperto in cybersecurity. Di fronte a decine di curriculum, come può distinguere chi possiede realmente le competenze necessarie? Qui entra in gioco il Digital Badge. Grazie ai metadati digitali, il selezionatore può verificare in tempo reale se il candidato ha ottenuto certificazioni in tecnologie specifiche, quali criteri sono stati adottati per la sua valutazione e persino quali evidenze pratiche dimostrano le competenze acquisite. Questo non solo accelera il processo di selezione, ma assicura anche maggiore trasparenza ed equità, basandosi su dati oggettivi e verificabili. È evidente che non basta digitalizzare un certificato cartaceo: serve uno strumento che consenta di verificare immediatamente le competenze, di integrarle nei sistemi digitali aziendali e di renderle facilmente consultabili. Questo strumento esiste ed è il Digital Badge, recentemente riconosciuto come microcredenziale secondo la Raccomandazione Europea del 2022.

Cos'è un Digital Badge?

Un Digital Badge è un attestato digitale che non rimane dimenticato in un cassetto o in un file PDF, ma può essere condiviso con un clic, verificato in tempo reale e riconosciuto a livello internazionale. Sempre accessibile nel cloud personale e integrabile nei sistemi digitali, si configura come un vero e proprio passaporto del-

Doi 10.3280/for2025-001oa20210

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.

le competenze.
Un Digital Badge attesta il raggiungimento di un traguardo, fornendo dettagli strutturati, approfondimenti, evidenze e tutte le informazioni necessarie per verificarne la validità. Inoltre, grazie all'adozione della tecnologia blockchain, ogni certificazione viene notarizzata, trasformando il badge in un certificato digitale autentico e immodificabile. Quante volte si frequentano corsi senza poter dimostrare concretamente le competenze acquisite? Con i Digital Badge, la formazione non resta solo un'esperienza personale, ma diventa un asset spendibile nel mercato del lavoro, aumentando la visibilità professionale e creando nuove opportunità.

Non tutti i badge digitali sono uguali

Tuttavia, non tutti i Digital Badge hanno lo stesso valore: la differenza risiede nel processo di generazione. Gli Open Badge, introdotti nel 2011 dalla Mozilla Foundation, sono nati per riconoscere partecipazioni o risultati, spesso senza una struttura dettagliata di informazioni. Inizialmente impiegati nella gamification e nella valorizzazione dei profili di chi li otteneva, questi badge non sempre certificano competenze effettive, limitandosi in molti casi a testimoniare la partecipazione a un'attività. Affinché un badge possa attestare competenze in modo chiaro e verificabile, deve includere metadati strutturati, specificando:

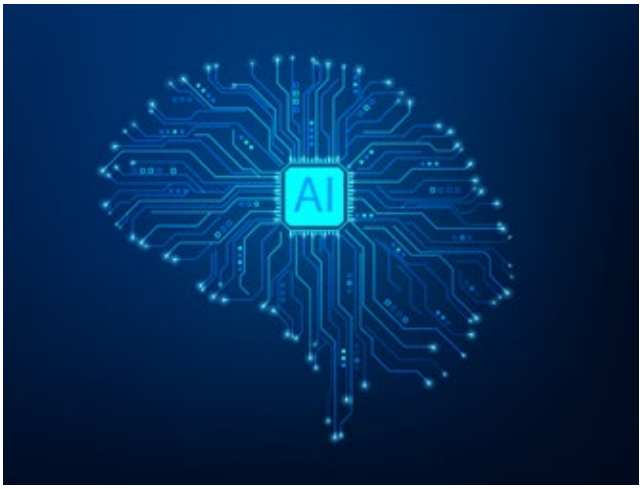
- le competenze sviluppate;
- i criteri di valutazione adottati;
- le evidenze a supporto della certificazione.

Questi requisiti sono riconosciuti anche a livello normativo: la UNI/PdR 136:2022 e la Raccomandazione europea sulle microcredenziali (2022) definiscono infatti gli elementi essenziali che un badge deve contenere per garantirne chiarezza, riconoscibilità e interoperabilità. Nel 2018, in Italia, è stato istituito il Digital Badge Stakeholder Table (DBST), un gruppo di lavoro dedicato allo studio dei Digital Badge come strumenti affidabili per il riconoscimento delle competenze. Promosso da IQC, con il contributo di Assolavoro, la Scuola di Amministrazione Aziendale dell'Università di Torino (SAA), ANFIA e altri attori del settore formativo e professionale, il gruppo ha superato la logica dell'attestato di partecipazione, recependo gli standard tecnologici di 1EdTech e introducendo criteri condivisi per una rappresentazione di qualità dei contenuti. Il risultato? Badge digitali trasparenti, verificabili e intellegibili, strumenti concreti per la formazione e il mondo del lavoro.
A rafforzare questo approccio, la UNI/PdR 136:2022 distingue anche diverse tipologie di digital badge in base al loro ambito di applicazione/finalità. Tra queste rientrano la mappatura delle figure professionali, il riconoscimento dei risultati formativi, il bilancio delle competenze e la valorizzazione delle competenze trasversali.

L'intelligenza artificiale e la progettazione della formazione per competenze

La generazione di un Digital Badge strutturato e di qualità richiede la capacità di analizzare e correlare conoscenze e abilità per trasformarle in competenze realmente spendibili. Un processo che dovrebbe sempre essere eseguito con cura, ma che, nella pratica, risulta complesso e impegnativo. Ancora una volta, tuttavia, l'uso intelligente delle tecnologie avanzate può offrire un contributo significativo. In questo contesto, l'Intelligenza Artificiale Generativa apre nuove prospettive, introducendo un notevole potenziamento qualitativo e garantendo livelli di efficienza più elevati. Oggi, alcune piattaforme di digital badge integrate con l'intelligenza artificiale supportano i formatori nella definizione delle competenze, semplificando e migliorando la progettazione formativa. Il loro funzionamento è intuitivo: inserendo il titolo o la descrizione del corso, il sistema genera automaticamente una prima proposta strutturata, individuando conoscenze, abilità e competenze sulla base di modelli predefiniti e dati di riferimento. Il formatore ha quindi la possibilità di validare, modificare o integrare i contenuti, costruendo un badge digitale strutturato su cui basare l'intero percorso formativo. Questo approccio consente di partire da una base solida, riducendo significativamente i tempi di progettazione e migliorando la qualità del percorso formativo. Il digital badge, quindi, non rappresenta più soltanto un riconoscimento finale, ma diventa un elemento centrale della didattica, contribuendo a migliorare l'organizzazione dell'apprendimento e a renderla più efficace. L'utilizzo di badge digitali avanzati offre inoltre un ulteriore valore aggiunto, poiché consente di collegare le competenze certificate ai principali repertori e framework di riferimento, come DigComp, Atlante del Lavoro, LifeComp e QCER. L'integrazione con questi strumenti favorisce l'armonizzazione dei contenuti formativi, evitando frammentazioni e contribuendo a creare un linguaggio condiviso tra istituzioni, aziende e formatori. In questo modo, si garantisce una maggiore coerenza tra le competenze acquisite e i riferimenti normativi, facilitando la loro spendibilità sia nel mercato del lavoro sia nei percorsi di apprendimento continuo. Finora è stato evidenziato come un badge strutturato secondo criteri condivisi renda le competenze chiare e facilmente interpretabili da datori di lavoro, istituzioni e formatori. Tuttavia, oltre a garantire intellegibilità e trasparenza, occorre considerare un altro aspetto fondamentale: come assicurare che le credenziali digitali siano immutabili, verificabili,

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.



portabili e interoperabili? Nell'ecosistema delle credenziali digitali, la fiducia e l'autenticità, insieme alla sicurezza dei dati, rappresentano fattori imprescindibili. Una piattaforma affidabile deve adottare processi di verifica sicuri, in grado di prevenire frodi e manomissioni. L'integrazione della tecnologia blockchain nei digital badge aggiunge un ulteriore livello di protezione, garantendo l'immutabilità e l'integrità delle certificazioni lungo tutto il loro ciclo di vita.

Blockchain ed NFT: le tecnologie che rendono il badge immutabile e portabile ovunque

L'uso della blockchain nelle credenziali digitali introduce un livello di sicurezza e affidabilità senza precedenti, poiché rende le certificazioni immutabili, verificabili e indipendenti dall'ente che le ha rilasciate. Questo elimina il rischio di falsificazioni e consente di verificarne l'autenticità in tempo reale, senza la necessità di interpellare l'organizzazione emittente. Le credenziali possono essere condivise sia in formato digitale sia cartaceo, attraverso la stampa dell'attestato. La loro autenticità è verificabile in tempo reale sulla piattaforma emittente, mediante un pulsante dedicato o la scansione del QR code associato. Questo meccanismo garantisce trasparenza e immediatezza, permettendo ai titolari di dimostrare le proprie competenze in qualsiasi momento. Oltre alla blockchain, un ulteriore passo avanti nella portabilità e tracciabilità delle credenziali digitali è rappresentato dagli NFT (Non-Fungible Token). Grazie agli NFT, ogni certificazione può essere associata a un'identità digitale unica e verificabile, trasferibile tra diverse piattaforme e sistemi senza comprometterne autenticità o integrità. L'uso degli NFT assicura che le credenziali siano sempre accessibili, indipendenti dalla piattaforma di rilascio. Questa caratteristica favorisce la mobilità e la riconoscibilità delle competenze, rendendo il percorso formativo e professionale del titolare completamente portabile. Affinché una credenziale digitale possa essere effettivamente riconosciuta a livello internazionale, è essenziale che sia costruita secondo standard di interoperabilità ampiamente accettati. Questo garantisce che le credenziali possano essere lette, verificate e utilizzate su diverse piattaforme, indipendentemente dal sistema che le ha emesse. Uno degli standard più avanzati in questo ambito è Open Badge 3.0* (OB 3.0) di 1EdTech, basato sul modello delle Verifiable Credentials (VC). Per favorire un'integrazione fluida tra i diversi attori coinvolti nel processo di Individuazione, Validazione e Certificazione (IVC) delle competenze, è fondamentale disporre di API, ovvero sistemi di interfacciamento che facilitano lo scambio e la sincronizzazione dei dati tra le varie piattaforme. Questo contribuisce alla creazione di un ecosistema integrato e interoperabile. L'adozione dei Digital Badge come strumenti di attestazione digitale delle competenze può abilitare la costruzione di un Fascicolo Elettronico del Lavoratore, dinamico e sempre aggiornato. Grazie alla loro capacità di raccogliere e strutturare informazioni verificabili sulle qualificazioni acquisite, i badge possono alimentare automaticamente un sistema in grado di restituire un quadro chiaro e completo del percorso formativo e professionale di ciascun individuo. Questo garantirebbe non solo una maggiore valorizzazione delle competenze, ma anche un accesso immediato e trasparente alle informazioni per lavoratori, aziende e istituzioni, facilitando l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Non a caso, grandi aziende americane come IBM, Microsoft e Walmart stanno già adottando questa tecnologia per valorizzare le competenze dei propri collaboratori. Il futuro della certificazione delle competenze è digitale, verificabile e interoperabile. I tempi dell'evoluzione culturale sono lunghi: basti pensare che, nell'esperienza di IQC, i primi badge sono stati emessi nel 2018. Oggi, in Italia, se ne contano oltre mezzo milione e più di 100 organizzazioni utilizzano la Piattaforma C-Box, tra cui For.Te., Forma.Temp, Regione Emilia-Romagna per il tramite di Lepida, Regione Toscana per il tramite di ARTI, Città di Torino, Dintec, Deloitte, Randstad, Intellera Consulting, SAIP Formazione, Agenzia Piemonte Lavoro, IAL Lombardia, ENAIP Piemonte e Lombardia.

Bibliografia

Uni PdR 136:2022 https://store.uni.com/uni-pdr-136-2022.

Open Badge 3.0 1EdTech https://www.imsglobal.org/spec/ob/v3p0/impl.

Monica Trippodo
Business & Developer – IQC srl – Italian Quality Company.

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

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.

VITA ASSOCIATIVA

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.

XXXVII CONVENGO NAZIONALE AIF
Guardare Oltre
Valorizzare l'eredità, coltivare il desiderio

Beatrice Lomaglio

Nell'anno del 50° anniversario dalla fondazione dell'Associazione, il convegno nazionale, che si terrà dal 9 all'11 ottobre a Lodi, vuole essere un momento di festa e di condivisione dell'incredibile patrimonio che AIF consegna alle nuove generazioni di formatori e formatrici perché possano camminare sulle spalle di giganti.

Lodi, Piazza della Vittoria.

Il titolo del convegno, "Guardare Oltre. Valorizzare l'eredità, coltivare il desiderio", intende sottolineare come la valorizzazione dell'eredità lasciata da chi, per tanti anni, ha contribuito, attraverso AIF, a sviluppare la cultura della formazione in Italia debba essere vista come una sorta di trampolino di lancio per un futuro che oggi ci mette davanti a sfide davvero epocali. Ma può esserci futuro solo se continuiamo ad aver voglia di apprendere e può esserci apprendimento solo se c'è passione e desiderio, come ci dice in modo molto efficace Massimo Recalcati nel suo bellissimo libro "L'ora di lezione".

Per questo abbiamo voluto che fosse proprio Massimo Recalcati ad aprire il nostro convegno nazionale, con uno speech ispirazionale incentrato sulla trasmissione del desiderio di conoscenza. A lui il compito di preparare le nostre menti e i nostri cuori ad accogliere tutte le suggestioni, gli stimoli e le emozioni di tre giorni che saranno particolarmente intensi e densi di significato.

Il convegno sarà strutturato intorno a cinque keyword, una per ogni decade di vita dell'associazione.

Ogni parola chiave sarà introdotta da un past president, che con generosità ha risposto al nostro invito: Massimo Bruscaglioni per la parola *principi*, Antonello Calvaruso per la parola *rete*, Pier Sergio Caltabiano per la parola *metodologie*, Roberto Panzarani per la parola *innovazione*, Maurizio Milan per la parola *senso*.

Mentre per le keyword *principi*, *rete* e *senso* saranno previsti speech e momenti di confronto che ci aiuteranno a capire il valore di queste parole nel passato e nel presente della formazione, le parole metodologie e innovazione saranno l'ispirazione per una serie di laboratori che coinvolgeranno direttamente i partecipanti sia in presenza che online. Avremo, solo per fare alcuni esempi, laboratori sull'ipnosi, sulla PNL, sull'uso del cinema della formazione, sulla formazione pop, sull'intelligenza artificiale.

Non mancheranno naturalmente i momenti conviviali che ci consentiranno di vivere i giorni del convegno con piacere e, speriamo, divertimento, anche grazie all'impegno organizzativo della Delegazione AIF Lombardia e della sua presidente Silvia Giudici.

Ritrovarsi per celebrare il nostro 50° sarà un modo per sentirsi tutti parte di un'associazione in cammino, che non dimentica le proprie radici, consapevoli che proprio grazie a quelle radici possiamo costruire oggi un pensiero fertile e generativo, in grado di contribuire alla crescita e allo sviluppo della persona, all'evoluzione delle organizzazioni e al benessere sociale in un momento in cui se ne sente davvero tanto il bisogno.

Beatrice Lomaglio
Presidente nazionale AIF.

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

Doi 10.3280/for2025-001oa20211

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.

I Gruppi di Lavoro AIF: Innovazione e qualità nella Formazione

Asia Conti

Formazione, innovazione e qualità. AIF vuole essere un punto di riferimento per coloro che desiderano trasformare questi valori in azioni concrete, creando spazi di condivisione e di confronto. Al centro di questo impegno si trovano i gruppi di lavoro, veri motori di crescita per i professionisti e per l'associazione. Ogni gruppo si propone di approfondire temi strategici, affrontando le sfide emergenti e le necessità di cambiamento. Un altro obiettivo fondamentale è quello della condivisione: mettere in rete conoscenze, esperienze e best practices, ma anche fare rete tra soggetti diversi. Ogni gruppo di lavoro ha un obiettivo specifico, ma tutti, nel loro insieme, contribuiscono a promuovere la formazione come strumento di crescita, sia individuale che collettivo.

Gruppo Cinema e Formazione

In un'epoca in cui l'immagine e la comunicazione visiva sono fondamentali, l'uso del cinema come strumento didattico sta guadagnando sempre più spazio. Questo gruppo esplora il rapporto tra cinema e formazione attraverso l'uso di spezzoni di film finalizzati all'introduzione di concetti chiave nell'ambito della formazione, la realizzazione di cortometraggi ed interviste ad esperti per supportare la formazione asincrona, la sperimentazione di tecniche di storytelling audiovisivo per il team building. Più in generale, punta a stimolare la riflessione, l'empatia e la comprensione di temi apparentemente più complessi, facendo uso della potenza emotiva appartenente al cinema e sfruttandola affinché l'apprendimento sia coinvolgente.

Referente: **Vittorio Canavese**, socio delegazione AIF Piemonte
cinemaeformazioneaif@gmail.com

Gruppo Formazione per Liberi Professionisti

La formazione continua è un pilastro per i liberi professionisti, che devono aggiornarsi costantemente per rispondere alle sfide di un mercato in costante evoluzione. Questo gruppo lavora per sviluppare metodologie che rispondano alle esigenze specifiche di avvocati, ingegneri, commercialisti e altre figure appartenenti ad altri ordini professionali. Di particolare interesse per il gruppo è indagare e identificare le modalità di formazione più idonee a conciliare gli impegni professionali con la necessità di apprendimento continuo.

Referente: **Elena Paiola**, consigliera delegazione AIF Veneto
aifgruppofflpo@gmail.com

Gruppo Parità di Genere

La parità di genere è un tema cruciale, che merita attenzione in ogni ambito. Questo gruppo lavora per integrare i principi di parità di genere nelle pratiche educative e formative, promuovendo una cultura dell'inclusione che non si limiti alle parole. Tra gli obiettivi specifici ha quello di sensibilizzare i formatori e le istituzioni e lavora per integrare la certificazione PDR 125/2022 nei percorsi formativi aziendali.

Referente: **Marirosa Gioia**, presidente delegazione AIF Basilicata
paritadigenereaif@gmail.com

Doi 10.3280/for2025-001oa20212

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.

Gruppo Pubblica Amministrazione

Questo gruppo di lavoro si occupa di approfondire il ruolo della formazione nella Pubblica Amministrazione, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo delle competenze dei formatori all'interno della PA e promuovere l'innovazione nei processi formativi. Tra le attività di maggior rilievo, il gruppo organizza ogni anno il convegno nazionale dedicato alla formazione nella Pubblica Amministrazione e gestisce il premio Basile.

Referente: **Salvatore Cortesiana**, Responsabile convegno PA e Premio Basile
segreterianazionale@associazioneformatori.it

Gruppo Ricerca

Si occupa di raccogliere dati e offrire analisi approfondite sulle tendenze emergenti nel settore della formazione e per il ruolo del formatore. Le sue attività principali includono la progettazione di survey, la raccolta di informazioni e l'elaborazione di report che possono essere utilizzati per orientare le politiche e le strategie educative.

Referente: **Matteo Costa**, socio delegazione AIF Liguria
ilfuturodellaformazioneaif@gmail.com

Gruppo Scuola

La scuola è il luogo in cui si gettano le basi il futuro. Per questo motivo, il gruppo si impegna a migliorare le metodologie didattiche, a favorire l'uso delle tecnologie digitali e l'inclusione, affinché ogni studente possa raggiungere il massimo potenziale e lo fa attraverso iniziative volte a sostenere docenti, dirigenti scolastici e formatori nel miglioramento delle pratiche educative.

Referente: **Emilia Filosa**, vice presidente delegazione AIF Lazio
education@associazioneitalianaformatori.it

Gruppo Terzo Settore

Questo gruppo si dedica a comprendere in profondità le caratteristiche e le esigenze del Terzo Settore, con l'obiettivo di individuare le aree in cui la formazione può apportare un cambiamento significativo. Si concentra sull'identificazione delle necessità formative di associazioni, cooperative ed enti no-profit, e sviluppa percorsi su misura per rispondere a tali esigenze. Inoltre, vuole promuovere la collaborazione tra formatori ed enti del settore, favorendo la realizzazione di progetti innovativi e il rafforzamento delle competenze professionali all'interno delle organizzazioni no-profit.

Referente: **Ferdinando Superbi**, vicepresidente delegazione AIF Liguria
terzosettoreaif@gmail.com

#OpenAif

Fin dal convegno nazionale del 2023, AIF ha dedicato una grande attenzione all'impatto dell'IA sul settore della formazione. #OpenAIF è uno spazio di apprendimento collaborativo dedicato all'Intelligenza Artificiale (IA) e aperto a tutti. #OpenAIF si pone l'obiettivo di crescere insieme nella conoscenza e nell'utilizzo di questa tecnologia attraverso lo scambio di materiali, l'ascolto degli esperti, il confronto e l'analisi di best practices. Dall'esperienza di #OpenAIF è nato anche il percorso di formazione ComplexAILab, che affronta, con un approccio laboratoriale e innovativo, i temi dell'IA nella declinazione della complessità e dell'approccio sistemico.

Referente: **Vivaldo Moscatelli**, socio delegazione AIF Lazio

I gruppi di lavoro AIF, dunque, rappresentano spazi in cui i soci possono approfondire i temi di loro interesse, esplorare le sfide del presente, co-progettare iniziative e da proporre alla comunità degli associati. Attraverso i gruppi la formazione si rinnova alimentata dalla passione per l'innovazione e dall'impegno nella costruzione di un percorso comune.

#SAVETHEDATE

XXXVII CONVEGNO NAZIONALE AIF

LODI, 9-10-11 OTTOBRE 2025

Guardare oltre.

Valorizzare l'eredità, coltivare il desiderio.

AIF 50°
Associazione Italiana Formatori

FOR - n° 1 - Anno 2025 – R9004.2025.1 - ISSNe 1972-506x
Edizione fuori commercio - FrancoAngeli srl, V.le Monza 106 Milano - ISSN 1828-1966