

Prime riflessioni in margine al decreto legislativo sulla validazione degli apprendimenti formali e non formali nel quadro della *ratio* del modello delle competenze in ottica europea

di Giuditta Alessandrini

1. Il diritto all'apprendimento ed alla formazione

Nell'ultimo quindicennio, in sede europea, fin dalla delineazione del *framework* di Lisbona e dei correlati scenari del *Bologna Process* (www.bolognaprocess.it) e strategia europea per l'occupazione, si è definita in modo sempre più esplicito l'idea di un *diritto all'apprendimento* ed alla formazione non solo correlato alle strategie dei sistemi educativi e della formazione professionale, ma anche al tema dell'occupabilità.

Un altro elemento ha, inoltre, acquisito un piano condiviso di consensi: l'idea di un pari livello e valore dell'apprendimento *formale*, di quello *informale* e *non formale*. I soggetti interessati alle strategie formative caratterizzate in questo senso, sono soprattutto le popolazioni più deboli (giovani poco qualificati, non occupati, persone socialmente

* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Presidente del Corso di laurea Magistrale in Scienze pedagogiche e Scienze dell'educazione degli adulti e Formazione continua, Università degli Studi di Roma Tre.

svantaggiate, lavoratori a rischio e con professioni con pericolo di obsolescenza professionale).

Il primo documento in cui viene presentato in modo ufficiale la tripartizione dell'apprendimento è il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente del 2001* (<http://ec.europa.eu/education>). Nel documento di lavoro elaborato dalla Commissione europea viene enunciata la seguente definizione:

- apprendimento *formale*: «si svolge negli istituti di istruzione e di formazione e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute»;
- apprendimento *non formale*: «si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a completamento dei sistemi formali (quali corsi di istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione degli esami)»;
- apprendimento *informale*: è «il corollario naturale della vita quotidiana». Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, l'apprendimento informale non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze (G. Alessandrini (a cura di), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 2011, G. Alessandrini (a cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, Giuffrè, Milano, 2013; R. Boam, P. Sparrow, *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*, Franco Angeli, Milano, 1996; F. Civelli, D. Manara, *Lavorare con le competenze*, Guerini e Associati, Milano, 1997; U. Margiotta, *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, 2009).

Il valore fondamentale dei *processi informali*, in quanto dimensione "conversazionale" nei processi di apprendimento e quindi contesto che caratterizza la *relazione* tra le persone nelle situazioni di lavoro, è stato riconosciuto in importanti documenti europei (vedasi in particolare le *Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training* del 2011, ed anche la raccomandazione del Consiglio europeo del 20 dicembre 2012 sulla convalida

dell'apprendimento non formale ed informale, 2012/c 398/01, in appendice). Per il giovane in formazione, è sempre più necessario il confronto diretto con le pratiche lavorative immersive in ambienti di lavoro reali dove sperimentare immediatamente strategie e modelli concettuali appresi o dove trovare ancoraggi concreti ai percorsi di apprendimento individuali. Anche forme di *coaching* personalizzato, attraverso l'inserimento in qualità di membro periferico e poi membro a tutti gli effetti di team di lavoro, potrebbe essere un dispositivo formativo centrato appunto sull'apprendistato cognitivo individuale e collettivo (G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia, 2011; M. Tiraboschi (a cura di), *Il Testo Unico dell'apprendistato e le nuove regole sui tirocini*, Giuffrè, Milano, 2011). Il che vuol dire costruire processi e strutture che enfatizzino lo *scambio informale di conoscenza* e dare importanza ai processi di costruzione di identità e di appartenenza come legame di tipo prioritario con le organizzazioni (L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003; E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006).

L'apprendimento continuo e l'investimento nella formazione degli adulti sono insomma condizione per promuovere il diritto del soggetto-persona come *diritto individuale a soddisfare una domanda di saperi e conoscenza* sia per quanto riguarda l'accesso alla cittadinanza sia per il sostegno all'occupabilità *life long*.

Il diritto alla formazione è diventato, pertanto, una forma di "tutela" dei percorsi professionali reali e potenziali del cittadino.

Ma un passo in avanti significativo è stato compiuto nella direzione di scenari auspicabili di transizione formazione-lavoro dal documento *Europa 2020 (European Commission, EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive, 2011)*, che ha fornito un quadro esaustivo dell'economia del mercato sociale europeo per il XXI secolo.

Nello specifico: nel nostro Paese, la popolazione coinvolta in attività di formazione è di gran lunga inferiore rispetto alla quota europea; il 35% dei soggetti possiede un bagaglio di competenze adeguate o specialistiche rispetto alla media del 50% dei paesi più avanzati; le previsioni al 2020 confermano una ridotta quota dei livelli di qualificazione della forza lavoro; la spesa per la formazione e per i consumi culturali è pari al 6-7% rispetto all'11-12% in Europa; il 6%

(rispetto alla quota del 28%) è costituito dalla popolazione dai 25 ai 64 anni che ha partecipato al sistema di istruzione e formazione; nello specifico dei titoli di studio, la metà della popolazione possiede la licenza di scuola media, e solo il 14% dichiara di possedere un titolo superiore (vuoi un diploma di secondaria superiore, vuoi un diploma universitario o di alta formazione).

È, dunque, importante lavorare per creare un nuovo impianto strutturale per il *lifelong learning*, che consenta di mettere in discussione il modo tradizionale del “fare scuola” verso l’idea di un diritto all’apprendimento centrato su *tutto l’arco di vita* del soggetto ed articolato in competenze riconosciute e certificate.

Questo principio è stato fatto proprio dal decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 sulla validazione degli apprendimenti non formali ed informali e sugli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze. In particolare nell’art. 1, comma 1, si afferma che «la Repubblica, nell’ambito delle politiche pubbliche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e del welfare, promuove l’apprendimento permanente quale diritto delle persone e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e di valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali ed in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale».

2. Concetto di competenza e quadro europeo per le qualifiche

La competenza – nella sua essenza – è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità (da qui la dimensione della plasticità/evoluitività), partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performance controllabili, ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione. Si tratta, in altri termini, della «capacità di mobilitare progettualità» in azioni concrete, rilevabili ed osservabili (cioè «saperi in azione») (A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Franco Angeli, Milano, 2008; G. Alessandrini (a cura di), *Manuale per l’esperto dei processi formativi*, cit.).

Nel decreto del 16 gennaio 2013, la competenza è rappresentata come «comprovata capacità di utilizzare – in situazioni di lavoro, di studio e nello sviluppo professionale e personale – un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale ed informale» (art. 2, comma e).

Il tema dell'apprendimento formale, non formale ed informale trova la sua diretta esplicazione nel concetto di validazione, ossia nel processo di accertamento e valorizzazione degli apprendimenti finalizzato ad assegnare un valore ed a mettere in trasparenza le competenze individuali ovunque e comunque acquisite (P. Di Rienzo, *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'università*, Anicia, Roma, 2010; Isfol, *Rapporto Isfol 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*, Rubbettino Editore, Roma, 2012; A. Grimaldi, *Il documento Isfol sul bilancio di competenze*, in *Professionalità*, giugno 2010, 17-26).

Il punto nodale è l'incontro tra processi apprenditivi, acquisiti in ambiti formali, non formali ed informali, e qualifiche spendibili concretamente negli ambiti lavorativi.

Vediamo quindi di "rileggere" in poche battute la *ratio* di questo dispositivo: le qualifiche o qualificazioni nel linguaggio comunitario (Commissione europea, *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, 2009; Isfol, *op. cit.*).

La rappresentazione delle qualifiche in un comune quadro europeo costituisce la modalità più adeguata perché esse risultino comprensibili e leggibili da punti di vista diversi. Le qualifiche vengono classificate in base a criteri che permettono di stabilire a quali livelli di apprendimento si sono determinate le conoscenze e le capacità. La scelta, operata in *European Qualifications Framework (EQF)*, di riferire i criteri ai livelli di apprendimento raggiunti è senza dubbio più efficace per la comprensione rispetto ad altre modalità in cui gli stessi criteri sono espressi nei descrittori delle qualifiche in modo implicito. In EQF, inoltre, si è preferito che il quadro comprendesse tutto l'apprendimento conseguito e non si limitasse a particolari percorsi oppure ad un particolare settore, per esempio l'istruzione iniziale, l'educazione/formazione per adulti o un settore occupazionale. A livello delle singole nazioni, i quadri delle qualifiche hanno caratteristiche diverse, ma uno *scopo comune*. Le diversità sono rappresentate dalla struttura e dalla legittimazione. La struttura può essere variabile e caratterizzata da più elementi oppure

rigida; la legittimazione può essere su base legale oppure frutto del consenso espresso dalle parti sociali (vedasi nello specifico: http://ec.europa.eu/atoz_en.htm ed anche www.eqfnet-testing.eu/, www.ecvet.net/c.php/ecvet/index.rsys, www.eqavet.eu/gns/home.aspx). Tra i numerosi progetti europei che hanno applicato le metodologie EQF e ECVET, è da segnalare – a cura di FB Finance & banking – il progetto BIF – Banking, Insurance & Financial Network, e FIRST – Financial Services EQF Translators in EU).

La ragione istitutiva, invece, è determinata dalle motivazioni comuni in base alle quali si costruiscono i quadri delle qualifiche cioè – all'interno di un paese o a livello internazionale – migliorare la qualità, l'accessibilità, le connessioni, il riconoscimento pubblico o del mercato del lavoro (G. Di Francesco, *Politiche per l'orientamento*, in *Osservatorio ISFOL*, 2012, 4).

L'EQF facilita e semplifica il riconoscimento delle qualifiche e la comunicazione tra chi fornisce e chi richiede istruzione e formazione; fornisce livelli e descrittori dell'apprendimento e di competenza in modo "sufficientemente" generico da comprendere la varietà delle qualifiche e le differenze di livello esistenti in ambito nazionale e settoriale. È dunque una modalità di rappresentare le qualifiche funzionale alla comparazione, alla traduzione e conversione dei diversi esiti di apprendimento.

Per trasparenza delle qualifiche s'intende una particolare modalità di rappresentazione delle stesse che ne consenta la leggibilità da parte di attori che operano all'interno dei diversi sistemi formativi formali e non formali degli Stati membri. La qualifica, nel linguaggio comunitario, assume un significato più ampio di quello attribuito normalmente nella formazione professionale; essa rappresenta infatti il risultato formale di un processo di valutazione e la validazione dei risultati di apprendimento conseguiti da una persona. L'autorità competente stabilisce che tale risultato corrisponde a degli standard definiti. Il sistema nazionale di qualifiche rappresenta sia il complesso delle attività messe in atto da uno stato membro per riconoscere l'apprendimento, sia i meccanismi che raccordano l'istruzione e la formazione con il mercato del lavoro e la società civile. In tale sistema si possono individuare vari sottosistemi, per esempio quelli regionali oppure quello scolastico ed universitario.

In particolare, nell'ambito dell'EQF una competenza chiave è cruciale per tre aspetti della vita:

- il *successo personale* e per l'evoluzione della propria vita (capitale culturale). Le competenze chiave in questo ambito devono permettere alle persone di perseguire gli obiettivi di vita, guidare gli interessi personali, le aspirazioni ed i desideri per continuare ad apprendere nel corso di tutta la vita;
- l'*azione collettiva* o meglio l'esercizio della cittadinanza (capitale sociale). Le competenze chiave dovrebbero permettere a tutti di partecipare come cittadini attivi nella società;
- l'*occupabilità* (capitale umano). La capacità di ogni persona di ottenere un lavoro decente nel mercato del lavoro.

Per quanto riguarda i livelli di acquisizione della competenza è utile sottolineare che l'approccio alle qualifiche, nel contesto appena descritto, è quello del "risultato raggiunto". L'EQF riconosce che i sistemi di formazione e di educazione europei sono molto diversi e che per questo motivo è necessario puntare sui risultati dell'apprendimento, piuttosto che sui livelli di organizzazione del sistema educativo, o sugli anni di studio. In sostanza, si è stabilito di valutare il risultato della competenza acquisita, indipendentemente dal tipo di ente di formazione in cui è stata maturata. I risultati dell'apprendimento fanno riferimento alla valutazione di ciò che il lavoratore *conosce, comprende ed è in grado di fare* per il completamento del processo di apprendimento. Tali risultati comprendono tre principali categorie: la conoscenza, le capacità (*skills*), le attitudini.

3. Asimmetria informativa tra ECTS ed EQF

Il quadro di riferimento attuale presenta – a mio parere – una sostanziale asimmetria informativa tra il sistema dell'ECTS ed il sistema EQF.

Il primo infatti si basa sulla strategia del *Bologna Process* che regola le caratteristiche dell'offerta formativa universitaria ispirata alla logica dei risultati di apprendimento (*learning outcomes*).

In Italia il sistema di crediti formativi si basa sull'unità "credito formativo universitario" o "CFU" che corrisponde a venticinque ore di studio dello studente. Ogni disciplina è valutata secondo prove di esame "pesate" in funzione del numero di crediti ad esse attribuite. Gli esami possono "valere" ciascuno dai due (i laboratori) ai cinque o dieci crediti. Il corso di laurea è completato quando lo studente ha superato la prova d'esame

relativa alle discipline corrispondenti fino alla somma complessiva di crediti prevista, in particolare 120 CFU per i corsi di laurea magistrale, 180 per i corsi di laurea triennale, 60 per i master. Il credito indica non le ore di didattica del docente, ma le ore di studio (singolo, assistito, o relativo alla fase di frequenza delle lezioni) dello studente.

Il sistema dei CFU di ogni area disciplinare all'interno dei singoli corsi di laurea – che costituiscono il profilo dell'offerta didattica di ciascun corso di studio – è soggetto alla valutazione del CUN (Consiglio universitario nazionale) che interagisce con i coordinatori dei Consigli dei corsi di laurea per apportare modifiche o emendamenti.

Il sistema dei crediti (ECTS) può essere rappresentato, considerato e valutato all'interno del *Diploma supplement* ai fini della trasparenza e della valutazione dei titoli (cfr. ECTS – European Credit Transfer System, Sistema europeo per l'accumulazione ed il trasferimento dei crediti, elaborato nel 2009 dalla Commissione europea).

Il sistema EQF riguarda, invece, gli apprendimenti conseguiti in tutto il processo apprenditivo e si presenta come *un quadro di rappresentazione delle qualifiche che implica una visione unitaria ed armonica delle stesse*. La qualifica rappresenta il risultato formale di un processo di validazione dei risultati conseguiti da una persona con la definizione di standard precisi all'interno delle differenti articolazioni della qualifica stessa.

L'EQF costituisce un "meta quadro" che consente la comparazione: il confronto (e quindi la trasparenza dei processi di certificazione) avviene non tra i sistemi e le rispettive qualifiche, ma tra ciascun sistema di EQF. Per trasparenza delle qualifiche si intende la leggibilità delle stesse da parte dei diversi attori impegnati.

Permangono pertanto tra i due sistemi differenze di impostazione e di valore. Ciò rende difficile una considerazione della *corrispondenza automatica* tra livelli relativi ai due sistemi. Occorre pertanto sviluppare studi che consentano nei diversi ambiti disciplinari di accedere a procedure di comparazione legittimanti.

L'obiettivo da perseguire è la disponibilità di un dispositivo che sia in grado di *colmare l'asimmetria* informativa tra i due sistemi e generare forme di valutazione in grado di determinare *l'equipollenza* tra conoscenza acquisita nei contesti accademici e conoscenza professionale espressa in termini di qualifica.

L'attività di valutazione e certificazione – come già dichiaravano le **Linee guida per la formazione nel 2010** (Ministero del lavoro e delle politiche

sociali, 2010) – intende raggiungere l’obiettivo di rendere più trasparente, dinamico ed efficiente l’incontro tra domanda ed offerta di lavoro e le attività formative coerenti con le necessità di lavoratori ed imprese.

Bisogna chiedersi, pertanto, se le linee d’azione presenti nel decreto già citato siano in grado di attivare il dispositivo sopra invocato.

4. Elementi di interesse e criticità del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13

Il decreto legislativo sulla validazione degli apprendimenti non formali ed informali e sugli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze focalizza l’attenzione sulle norme ed i sistemi per l’individuazione e la validazione degli apprendimenti *formali* ed *informali* e quindi va considerato indubbiamente un passo in avanti significativo relativamente ad un percorso ormai ampio – anche se discontinuo – che negli ultimi anni ha finalmente dato concretezza ad un tema consolidatosi sia a livello nazionale che europeo e poi codificato anche con la Raccomandazione del Consiglio europeo del 20 dicembre 2012 (2012/C 398/01) in tema di convalida delle conoscenze, abilità e competenze acquisite mediante l’apprendimento non formale ed informale.

Le modalità attraverso le quali il decreto si esprime ai fini dei processi di certificazione mostrano pur tuttavia alcune dimensioni che possiamo definire di “mancata innovazione”, rispetto alle attese riposte dagli attori istituzionali.

In linea di massima, lo spirito del decreto presenta un sostanziale approccio che non posso non definire “burocratico”, in quanto opta di fatto per processi verticistici (e quindi potenzialmente di complessa gestione) per la certificazione delle competenze, nella direzione della corrispondenza degli apprendimenti riconosciuti dagli esperti ad *un repertorio nazionale* dei titoli di istruzione e formazione. È tale repertorio che si definisce garante di un quadro unitario – a livello nazionale – del sistema delle qualificazioni.

La problematicità che emerge – a questo proposito – riguarda la possibilità che tale quadro – il repertorio nazionale (al cap. III) – sia effettivamente in grado di rappresentare dinamiche del lavoro, profili e

“famiglie” professionali in sintonia con la realtà del mercato del lavoro in profonda e continua trasformazione.

Alcune definizioni interne al testo del decreto si prestano a possibili sovrapposizioni e confusioni semantiche: mi riferisco ad esempio all’uso dei termini validazione, attestazione e certificazione che – almeno in alcuni casi – sembra essere correlato a fasi diverse e diverse responsabilità dei valutatori, ma non sempre riconducibile ad un quadro coerente e sistematico.

Tra gli aspetti del decreto, gli articoli dal 4 al 7, relativi alla tematica degli *standard minimi di processo, di attestazione e di sistema*, configurano elementi a mio avviso idonei alla rappresentazione dei processi codificata in letteratura, soprattutto in riferimento alle esperienze pilota di altri paesi.

In particolare, il decreto istituisce – come sopra richiamato – il *repertorio nazionale* dei titoli di istruzione e formazione e delle qualifiche professionali di cui all’art. 4, comma 67 della legge 28 giugno 2012, n. 92, quale quadro di riferimento unitario per la certificazione delle competenze.

È interessante e di grande utilità – nella direzione indicata nel paragrafo precedente – il fatto che sia prevista la referenziazione delle qualificazioni del repertorio al quadro dell’EQF (art. 8, comma c).

Nel disegno reso auspicabile dal decreto, sembrerebbe finalmente immaginabile il superamento dell’asimmetria attualmente in essere tra qualifiche e sistemi di crediti universitari (ECTS) ed il quadro EQF.

Non si può non scorgere però la difficoltà di giungere a quanto previsto dal comma 3 dello stesso articolo laddove si dice che «il repertorio nazionale è costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione professionale, tra cui quelli del repertorio di cui all’articolo 6, comma 3 [...] codificati a livello nazionale, regionale e di provincia autonoma, pubblicamente riconosciuti».

Un altro elemento non chiaro è se gli enti considerati titolari per sviluppare le attività di validazione e certificazione possano essere valutati in modo differenziato a seconda delle tipologie di competenze; non è chiaro, insomma, quali siano gli enti che *validano* o che *certificano* e *quali* tipi di competenze. Inoltre nel novero degli enti non figurano i fondi interprofessionali, “attori” di sicuro rilievo nel contesto di una visione del lavoro centrata sul sistema delle imprese e parti sociali con responsabilità ormai codificate nel campo del processo di individuazione

dei fabbisogni. È da segnalare positivamente – comunque – il ruolo assegnato tra gli enti anche alle università, anche se non sempre in queste ultime è possibile intravedere competenze specifiche e buone pratiche nel settore (cfr. la Rete universitaria italiana per l'apprendimento permanente – RUIAP).

Il decreto, peraltro, non prevede oneri finanziari per lo stato relativamente alla messa in atto dello stesso ed alle fasi applicative del dispositivo (insediamento delle Commissioni, procedure di costruzione degli indicatori eccetera). Non sarà cosa semplice ipotizzare che enti attuatori, come ad esempio le università, già oberati dai tagli provenienti dalla *spending review*, possano effettivamente produrre una mole consistente di attività in tempi brevi e con alto livello di competenze e senza l'ipotesi della disponibilità di fondi o di altre forme di *rewarding*.

Un altro elemento che poteva essere più ampiamente trattato è il tema dell'utilizzo del *libretto formativo* (E. Perulli, *Il Libretto Formativo nei contesti aziendali*, in *Osservatorio ISFOL*, 2011, n. 2) come ambito e strumento nel quale il percorso apprenditivo del lavoratore è non solo registrato formalmente ma scandito come elemento "narrativo" e ricognitivo – pur nelle discontinuità – delle esperienze lavorative e formative vissute, che accompagna le transizioni avvicinando il lavoratore all'azienda.

Con l'art. 3, comma 5, il decreto recita che ai fini dello sviluppo del sistema nazionale di certificazione delle competenze verrà istituito un Comitato tecnico. Nel Comitato sono inclusi rappresentanti dei Ministeri, delle Regioni e delle Province autonome, ma non si fa cenno a rappresentanti delle parti sociali, che quindi risultano del tutto dimenticate dal decreto contrariamente alla prassi vigente, anche nella "storia" dei tavoli di lavoro che hanno preparato negli anni scorsi le linee istitutive del decreto legislativo.

Ma torniamo indietro riflettendo brevemente su alcune definizioni che il decreto adotta: l'apprendimento *formale*. All'art. 2, comma b, infatti, si legge che «l'apprendimento formale si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università ed istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari».

Il decreto legislativo si riferisce solo a quello di primo e terzo livello, lasciando fuori l'apprendistato professionalizzante. Non si comprende quali siano le motivazioni relative a tale lacuna quando, nello spirito della riforma Fornero, l'istituto dell'apprendistato professionalizzante era finalmente riconosciuto come parte sostantiva.

In conclusione condivido con Michele Tiraboschi, ad una prima analisi del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, la considerazione che sarebbe stato opportuno ricondurre le qualificazioni e le competenze certificabili al quadro ricognitivo del Testo Unico dell'apprendistato, e quindi ai fabbisogni professionali emergenti dal mercato del lavoro ed alle griglie di classificazione previste dai contratti collettivi (M. Tiraboschi, *Certificazione competenze: un castello di carta*, che precede).

Il rischio che emerge nella fase di attuazione del decreto è che, a partire dall'insediamento dei comitati tecnici e delle linee guida, si possa replicare un processo lungo (e forse estenuante), finalizzato a formalizzare processi apprenditivi ed esperienziali delle persone (e dei lavoratori) che poi non corrispondano a quella realtà del lavoro in estrema fluttuazione e caratterizzata da grandi diversità in funzione delle aree regionali e locali che oggi abbiamo davanti ai nostri occhi.

Centralismo e burocratizzazione dovrebbero viceversa essere istanze da evitare se si vuole costruire un sistema agile e moderno di validazione delle competenze al fine di generare un autentico *matching* tra formazione e lavoro, insieme alle imprese ed alle parti sociali.