

Esperienza e apprendimento: il riconoscimento formale dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali

Experience and learning: the formal recognition of prior learning acquired in non-formal and informal contexts

ANNA SERBATI

Il contributo presenta una ricerca che nasce nell'ambito del progetto MOIRC – Modello Operativo Integrato per il Riconoscimento e la Certificazione delle Competenze realizzato presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Padova nel 2010 all'interno di una macro-azione della Regione Veneto sul tema della certificazione delle competenze.

La finalità dell'articolo è di fornire alcuni cenni di inquadramento teorico in tema di apprendimento dall'esperienza, la cornice politica europea e nazionale e lo sviluppo del paradigma della competenza, alcune buone prassi di riconoscimento e validazione dei saperi acquisiti in ambito non formale e informale. L'articolo presenta poi brevemente il percorso pionieristico realizzato da lavoratori studenti dell'Ateneo di Padova di costruzione di un "portfolio dei risultati di apprendimento" (finalizzato all'individuazione delle competenze maturate ai fini del loro riconoscimento in termini di crediti formativi universitari), la procedura e gli strumenti di monitoraggio e rilevazione delle possibili ricadute operative, formative e istituzionali del modello, in prospettiva di formulare una proposta di costituzione di un servizio di Ateneo dedicato alla validazione e accreditamento dell'apprendimento esperienziale.

This paper presents a research carried out inside the MOIRC project – Operational Integrated Model for Recognition and Certification of Competences, realised at the Science of Education and Training Faculty of Padua University in 2010 within a wider project of Veneto Region in the field of certification of competences.

The aim of the paper is to quickly describe the theoretical framework around experiential learning, the European and Italian political views and the development of "competence" paradigm and some best practices in recognition and validation of learning acquired in non-formal and informal contexts. The paper presents the pioneer path, realised by working students of Padua University, of "learning outcomes portfolio" construction (in order to identify competences to be recognised in university's credits), the process and the tools used for evaluating and noting possible operative, formative and institutional relapses of the model, in order to propose a Service inside Padua University specialised for validation and accreditation of prior experiential learning.

Parole chiave: esperienza, riconoscimento e certificazione delle competenze, esplicitazione, portfolio dei risultati di apprendimento, accompagnatore metodologico

Key words: experience, recognition and certification of competences, learning outcomes portfolio, "explicitation", academic adviser

1. Inquadramento teorico della ricerca: L'esperienza generativa di apprendimento

La pertinenza sociale della ricerca si inserisce in una prospettiva socio-politica europea, nazionale e regionale in cui il paradigma dell'apprendimento permanente appare non solo consolidato e condiviso, ma elemento chiave per il progresso e lo sviluppo dell'economia e della società civile. Le questioni che appaiono come rilevanti e che costituiscono interrogativi di partenza del progetto di ricerca sono relative a come possa essere riconosciuto e capitalizzato un sapere che sfugge ai contesti tradizionali e con quali processi, modelli, metodologie e strumenti sia possibile riconoscere in modo rigoroso saperi e competenze maturate nell'esperienza e certificarli all'interno di percorsi formali.

L'analisi del quadro teorico ha preso avvio dalle teorie dell'apprendimento adulto e dell'apprendimento dall'esperienza qui di seguito sinteticamente descritte e dal contesto politico-legislativo internazionale e nazionale con riferimento in particolare all'istruzione superiore.

Nell'odierna prospettiva di *lifelong learning* che si sta configurando come un orizzonte di senso, una politica, una teoria, un metodo (Alberici, 2008), sembra infatti ormai affermato che l'apprendere umano sia un fenomeno caratterizzato da irriducibile unicità: ogni momento di apprendimento è situato in un contesto e legato ad un'esperienza che ha un carattere di irripetibilità. Appare infatti piuttosto condivisibile e condiviso che l'esperienza nasca dalla vita quotidiana, tuttavia i due termini non coincidono: esistono fatti che accadono, episodi che succedono senza che diventino poi esperienza. Ma cosa intendiamo quindi per "esperienza"?

Se in epoca greca per Platone e Aristotele l'esperienza coincideva con una capacità d'azione, ma anche con un potere d'azione dato dalla padronanza acquisita in un particolare ambito, in epoca medievale essa si configurava come fonte del sapere, divenendo quindi un concetto gnoseologico, non più solo legato all'abilità di agire, ma allo sviluppo di conoscenza. In epoca premoderna colui che "aveva esperienza" era ritenuto l'esperto, quella persona che negli anni aveva affrontato situazioni diversificate dalle quali aveva appreso un sapere e una saggezza trasmissibili alle generazioni future; ciò era possibile in virtù di una concezione di sapere fortemente normato dai confini precisi e ritenuto trasmissibile di generazione in generazione. Con la modernità invece il sapere cumulativo è stato sostituito da un sapere reticolare: l'esperienza non è più unica ma molteplice, i percorsi individuali non sono più assimilabili, ma complementari e interconnessi, l'esperienza è caratterizzata da singolarità e personalizzazione, è un percorso concreto e potenzialmente illimitato che l'individuo ha a disposizione, all'interno del quale sceglie ciò che per lui è più significativo e lo rielabora (Bocchi, Ceruti, 2004). Si passa da una concezione d'esperienza ben espressa dal termine *Erfahrung*, ossia esperienza cumulabile dal soggetto in un viaggio lungo una vita, ad una concezione espressa dalla parola diltheyana *Erlebnis*, cioè esperienza vissuta, comprensione di sé e del mondo, coscienza di qualcosa ogni volta rinnovata e ripensata in relazione alle precedenti. È in particolar modo con Dewey che si realizza una svolta nel rapporto tra esperienza e conoscenza, nel momento in cui entra in gioco l'educazione: è la capacità di apprendere dall'esperienza e di elaborarla come memoria per il futuro che permette un'attribuzione di significato alla singola esperienza e alle relazioni tra esse. Il pensiero è "esperienza in sviluppo" che parte proprio dall'esperienza stessa.

Nella vita quotidiana di oggi fare esperienza ha una configurazione molto diversa rispetto all'epoca moderna ed è caratterizzata da alcuni tratti inconfondibili:

- la *ridefinizione dello spazio e del tempo*: il mondo e il cambiamento sono continui e non seguono più una logica lineare, ma il più delle volte pluridirezionata. I confini cognitivi vengono superati e così anche quelli geo-economici, a seguito dei processi di globalizzazione; l'esperienza è nell'*hic et nunc*, immediata, intensa e fuggevole, perlopiù senza legami con passato e futuro, ma pervade tutte le fasi di vita e gli spazi urbani ed extra-urbani;
- la *frammentarietà delle esperienze in contesto globale*: strettamente connesso alla nuova dimensione spazio-temporale, vi è la grande varietà di esperienze, tra loro diverse, lontane, prive di sicurezza e apparentemente di legami, che necessitano di una costruzione di connessioni e consapevolezze non più immediate;
- le *innovazioni tecnologiche* in maniera rapida e pervasiva hanno mutato il modo di lavorare e il modo di conoscere e rappresentare la realtà. Grazie soprattutto ai media e allo sviluppo della rete informatica, le barriere si sono superate e la percezione della realtà è passata da puntuale a olistica. Tutto è conoscibile in tempo reale, pertanto la mente umana deve cambiare i propri schemi e aprire i propri orizzonti per stare al passo con i tempi.

In questa nuova configurazione socio-culturale fare esperienza non può ridursi ad agire, a compiere atti ripetuti, nella concezione che Gehlen (1990) definisce “esonerante”, in quanto la ripetizione di azioni simili comporta una specie di risparmio di energia nell’evitare di porsi ogni volta domande sulla situazione e nel replicare qualcosa di noto: fare esperienza al contrario significa rompere la routine, affrontare dubbi e problematiche intraprendendo strade nuove e costruendo qualcosa che prima non c’era. Mediante l’esperienza ogni persona entra in relazione con il mondo, crea un rapporto con il contesto e con se stesso, generatore di conoscenza: ben lungi dal considerare il “fare esperienza” come l’applicare nella pratica i saperi maturati cognitivamente o, al contrario, come acquisizione induttiva di fatti spontanei della quotidianità privi di riflessione ed elaborazione personale, si considera il fenomeno dell’esperienza come formativo e fondante la costruzione del pensiero. L’esperto, non è dunque solo colui che sa fare e agire, ma chi, in quanto soggetto agente è consapevole di decisioni, ossia sa scegliere tra i mezzi possibili quelli più idonei al raggiungimento del fine prefissato (Conte, 2010).

In questa concezione di matrice deweyana e alimentata da numerosi contributi psicopedagogici successivi, l’esperienza risulta essere quello che Reggio (2010) definisce un “*quarto sapere*”, non aggiuntivo rispetto alla triade di sapere, saper fare e saper essere, ma fondante dell’apprendimento in modo diretto e profondo dalla vita quotidiana in tutti i suoi aspetti, con riflessione e consapevolezza circa l’accaduto e le trasformazioni interne ed esterne generate dall’azione. Se non ogni esperienza genera apprendimento, ogni apprendimento costituisce un’esperienza: *l’apprendimento si configura quindi come intrinsecamente esperienziale, come trasformazione compiuta dalla persona dell’aver vissuto fatti e situazioni.*

Riprendendo Jung (1969) si potrebbe affermare che dalle situazioni si genera apprendimento mediante un continuo movimento di aspetti consci ed inconsci di trasformazione di pensieri ed azioni in conoscenze e saperi; l’avvio di un apprendimento può partire da uno stimolo esterno, da un’idea o da un’emozione, inizialmente confusa, che si presenta al soggetto ma che egli poi analizza per comprenderlo, combinandolo con altri elementi ed altri eventi e integrando i fattori intuitivi con quelli riflessivi e metacognitivi. Viene meno la gerarchia tra conoscenza teorica e pratica e la dimensione emotiva, in passato considerata elemento perturbante, assume un ruolo determinante nel fare esperienza del mondo e di sé; *l’esperienza è transazione con l’ambiente e sua successiva elaborazione, “combinazione di passività e attività parallelamente fondamentali”* (Labarrère, 1985, p. 113). Non basta agire e fare per apprendere: l’apprendimento prende le mosse da fatti della vita, ma richiede un atteggiamento

problematizzante e un'elaborazione critica del “materiale della realtà”; qui entra in gioco l'insegnamento che, ben lungi da porsi in antitesi all'apprendimento, costituisce un suo completamento e si configura sempre meno come indottrinamento di contenuti e sempre più come affiancamento per imparare un metodo di lettura e analisi dei fatti. Dewey (1995, p. 47 e 54) sostiene che “è possibile svolgere un'azione efficace e tuttavia non avere un'esperienza consapevole. L'attività è troppo automatica per permettere di avere un'idea di ciò che è in giuoco e della direzione verso la quale si procede. [...] L'esperienza è limitata da tutte le cause che interferiscono con le percezioni delle relazioni tra l'agire e il subire. [...] Lo squilibrio da uno dei due lati offusca la percezione delle relazioni e lascia l'esperienza parziale e contraffatta.” L'Autore fa riferimento ad un processo complesso e olistico che si gioca tra i poli dell'agire e del ricostruire, leggere e interpretare le relazioni tra le diverse percezioni che si presentano dalla realtà e che coinvolge al contempo le dimensioni pratica, emotiva ed intellettuale senza ordine di gerarchia. Dall'azione pratica si generano situazioni che arrivano alle nostre menti e il cui significato va interpretato ponendolo in relazione con concetti ed esperienze passate, che vengono così rivissute e rielaborate, scomposte e ricomposte per averne una lettura globale ogni volta nuova. In questo modo l'apprendimento si configura chiaramente come fenomeno costruito socialmente: è infatti dal contesto e dalla relazione con altri che il soggetto costruisce significati e dà forma all'esperienza e in questo dialogo capisce e riconosce anche se stesso¹.

Questa concezione dell'esperienza generativa di apprendimento non è ancora oggi legittimata e riconosciuta universalmente e trova anzi ancora resistenze a fronte di una consolidata tradizione depositaria del sapere, secondo la quale esistono persone detentrici dei saperi con il compito di insegnarli a coloro che invece ne sono sprovvisti. Le resistenze provengono sia dagli insegnanti/formatori, ai quali l'apprendimento dall'esperienza appare ovviamente meno strutturato e più difficilmente governabile, sia dalle stesse persone che apprendono, abituate da un lato a delegare ad altri la gestione del processo dell'imparare e quindi a non prendersene la responsabilità e dall'altro a dare “per scontato” il possesso dell'esperienza, quasi come se aver agito in varie situazioni possa corrispondere ad avere consapevolezza di ciò che si sa e si sa fare.

Vi sono tuttavia alcuni approcci che possono essere definibili come affini all'apprendimento esperienziale: uno di questi è il *learning by doing* con le numerose metodologie didattiche attive – in modo particolare *outdoor* –, che hanno in comune un forte riferimento alla pratica, il legame con la dimensione contestuale e il richiamo a dimensioni non solo cognitive, ma anche emotive ed affettive, anche se non assumono l'esperienza come criterio fondante, ma rimangono in una cornice “tradizionale” di concezione dell'apprendimento. In secondo luogo, vi è vicinanza con la *teoria sociale dell'apprendimento* (Wenger, 1998), secondo la quale esso avviene per partecipazione attiva nella pratica di una comunità sociale e nella costruzione di una propria identità in relazione ad essa. La maggiore relazione con l'apprendimento esperienziale si ritrova però negli *studi di carattere organizzativo*, che si ispirano molto alla valorizzazione dell'esperienza, con approcci attivi e problematizzanti. Il riferimento più significativo è senza dubbio quello di Schön e Argyris (1978) che concentrano la propria attenzione sulla pratica riflessiva dei professionisti come chiave di elaborazione dell'esperienza e di creazione di know-how per l'organizzazione. L'attività lavorativa quotidiana del professionista si fonda infatti sul tacito conoscere nell'azione: in ogni azione

1 Il riferimento è a Buber e alla relazione Io-Tu e alla concezione dialogica del'essere umano. Cfr Buber (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.

esperta vi è un'attività cognitiva perlopiù non consapevole che necessita di riflessione per far emergere e criticare le tacite comprensioni sorte attorno alle esperienze ripetitive di una pratica specialistica ed eventualmente reinventare un nuovo modo di impostare il problema. In tal modo non si separano pensiero e azione, ragionando sui problemi fino a giungere ad una decisione che successivamente si tradurrà in azione².

In Kolb si ritrova invece una definizione precisa e completa di *experiential learning*: “offre il fondamento per un approccio all'educazione e all'apprendimento inteso come un processo di formazione continua che è essenzialmente basato nella tradizione intellettuale della psicologia sociale, della filosofia e della psicologia cognitiva³. Offre inoltre una linea guida per esaminare i collegamenti critici tra l'educazione, il lavoro e lo sviluppo personale. Offre un sistema di competenze per descrivere la domanda occupazionale, fare in modo che ad essa corrispondano gli obiettivi educativi [...]. Concepisce il luogo di lavoro come un ambiente di apprendimento” e ancora “non rappresenta una terza alternativa a comportamentismo e teorie cognitive, ma una prospettiva olistica integrata sull'apprendimento che combina esperienza, percezione, cognizione e comportamento” (Kolb, 1984). L'apprendimento esperienziale è quindi un processo attraverso il quale alcune conoscenze sono create a partire da una trasformazione dell'esperienza. Si parte dai fatti (esperienza concreta) vissuti in maniera vigile (pronti a problematizzare); li si osserva e ci si riflette, sia durante l'esperienza che dopo, descrivendola (osservazioni e riflessioni); se ne dà un'interpretazione partendo da concetti che rendono esplicite le strutture esplicative, così da poterle estendere anche ad altre situazioni (concettualizzazione astratta); infine si cerca conferma della spiegazione in una nuova situazione (sperimentazione in situazione problematica)⁴. Ogni persona può giungere a gradi diversi della conoscenza; in ogni caso, l'apprendere richiede sempre e comunque la presenza di una rappresentazione figurativa del mondo che segue il contatto con la realtà del mondo stesso e la sua trasformazione attiva (Di Nubila, Fedeli, 2010, p. 61).

- 2 Il professionista pone in atto un *esperimento di ristrutturazione* accompagnato dalla *conversazione riflessiva*. In ogni fase di un processo di progettazione dell'azione il professionista è posto di fronte a dilemmi che non collimano con le categorie note e le mosse conducono per forza ad esiti problematici. La riflessione su questi esiti dà origine pertanto a nuovi esperimenti con nuovi esiti, che conducono a nuova riflessione e sperimentazione in un processo, appunto, di dialogo con la situazione: il professionista “attinge a qualche elemento del repertorio che gli è familiare, trattando detto elemento come esemplare o come metafora generativa per il nuovo fenomeno. [...] Inoltre, quando chi conduce un'indagine riflette sulle similarità che ha percepito, non solo formula nuove ipotesi, ma le verifica attraverso azioni sperimentali che fungono anche da mosse per modellare la situazione e da sonde per esplorarla” (Schön, 1984).
- 3 Il riferimento è alle teorie di Piaget, Dewey e Lewin, precursori dell'apprendimento esperienziale.
- 4 Il passaggio da una fase all'altra è caratteristico di un certo tipo di riflessione, a cui Kolb ha dato i nomi di “divergente, assimilatore, convergente e accomodatore”. Per imparare dall'esperienza si dovrebbe, in teoria, percorrere l'intero ciclo. Nella pratica, vi possono essere salti di una fase, ritorni indietro, ripresa di una fase precedente. All'azione dell'esperienza concreta si contrappone la concettualizzazione astratta, costituendo così due polarità di una *dimensione che va dal concreto all'astratto*; lo stesso avviene per le altre due fasi: alla descrizione (con osservazioni e riflessioni) si contrappone la sperimentazione in situazione problematica. Per questo le tecniche andragogiche sono basate sull'esperienza e sulla ricerca, come il racconto autobiografico, l'analisi di casi, elementi che, dopo la riflessione, siano poi traducibili in nuove azioni concrete nel campo in cui l'adulto è maggiormente coinvolto, quello lavorativo. L'apprendimento adulto non è tanto finalizzato al conoscere per se stesso, quanto piuttosto alla soluzione di problemi di lavoro e di vita: rottura, rielaborazione e ristrutturazione degli schemi sono possibili solo mediante revisione e riflessione su esperienze vecchie e nuove per coglierne gli elementi utili a gestire problematiche presenti e future in maniera ottimale o quanto meno soddisfacente per ogni determinata situazione, in una prospettiva di empowerment. Cfr. M. Knowles (1996). *Quando l'adulto impara*. Milano: Franco Angeli; M. Knowles (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.

2. Il quadro politico-istituzionale della ricerca

La dinamica di cambiamento continuo e costante che caratterizza la nostra società odierna, in aggiunta alla crisi che ha colpito la scena politica, istituzionale, economica e sociale mondiale, ha cambiato le dimensioni dell'apprendimento e ha generato un bisogno sempre maggiore di risposta ad esigenze di formazione da parte di contesti pubblici e privati, grandi e piccoli, professionali ed extra-professionali, orientati al profitto e no profit. Tuttavia, la formazione tradizionalmente intesa – aula, lezione, rapporto gerarchico tra chi insegna e chi apprende – si è rivelata inadeguata ad un nuovo modo di essere professionisti e ad un nuovo mercato del lavoro e ha dovuto ripensare nuove strategie di dialogo tra formale, non formale e informale dalla cui interazione si generino saperi trasferibili da un contesto all'altro e professionalità definibili come “competenti”. Il paradigma formativo inteso in modo *lifelong* e *lifewide* in tutte le sue diverse manifestazioni si configura quindi al contempo come “regolatore di cambiamento” e “fattore endogeno di sviluppo” (Galliani, 2011a): per il primo aspetto la motivazione sta nel fatto che non si danno innovazione e crescita se non vi è apprendimento, riflessione, presa di decisione e controllo delle situazioni, così per il secondo aspetto la formazione costituisce la chiave dello sviluppo poiché ogni contesto organizzativo è anche contesto educativo in cui prendono forma le identità personali e sociali. Formazione non è più quindi promuovere e insegnare conoscenze per una professione definita, ma diventa elemento complesso di saperi orientati a prestazioni eccellenti in contesti diversi, indicative di una competenza acquisita.

L'avvento della competenza ha costituito un significativo cambio di paradigma rispetto al passato: oggi il professionista apprende ben oltre le frontiere dei contesti formativi e fa sintesi della conoscenza che deriva dai contesti formali, dal lavoro, dalla vita di tutti i giorni, riflette e rielabora tali apprendimenti ritraducendoli in azioni nuove in contesti diversi. L'apprendimento formale, non formale e informale⁵ durante tutto il corso della vita e dell'esperienza professionale si annovera, infatti, secondo Alessandrini (2004) tra i principi fondativi di una pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni, assieme al primato della funzione educativo-formativa del lavoro, al principio dell'intreccio tra formazione-lavoro e apprendimento, al principio dell'attribuzione di senso all'agire professionale come processo irrinunciabile per la persona e al valore dell'autoeducazione come valore-chiave del soggetto adulto.

Gli apprendimenti sono fenomeni unici e personali, influenzati dai contesti in cui avvengono, siano essi formali, non formali e informali; non vi è (o non vi dovrebbe essere) una gerarchia legata al luogo in cui avviene l'apprendimento, riconoscendovi pari dignità ai saperi “comunque e ovunque acquisiti” come recita il documento dell'Unione Europea del 2001.

Galliani (2011b) riporta, riprendendo Bourdieu (1972) e Le Boterf (2000), che nella ricerca psico-socio-pedagogica la competenza non è più la somma di conoscenze teoriche e abilità pratiche, ma anche *orchestrazione* dei piagetiani “schemi di azione” integrati in *abiti* in grado di “generare una infinità di pratiche adattate a situazioni sempre rinnovate” e soprattutto *mobilitazione* e *combinazione* di “un insieme pertinente di risorse” interne stabili (*disposizioni* motivazionali, etiche, sociali, valoriali) per gestire una famiglia di situazioni professionali (definita da attività-chiave) che rispondono ad esigenze esterne e conducono

5 Le definizioni di apprendimento formale, non formale e informale si ritrovano nel “Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente”, varato dalla Commissione delle Comunità Europee nel 2000, nella successiva Comunicazione della Commissione delle Comunità Europee (2001), Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente e sono riprese nelle Linee Guida del Cedefop del 2009.

a produrre risultati (prodotti, servizi) atti a soddisfare criteri specifici di prestazione per i destinatari.

Data la natura contestuale e complessa delle competenze che risultano essere “proprietà emergenti” (Cepollaro, 2008) frutto di un processo di creazione spontaneo, si è posto il problema di come ricondurre un’esperienza di apprendimento soggettiva che coinvolge in profondità stati emotivi e cognitivi del singolo con la necessità di avere formulazioni omogenee e standardizzate della competenza come linguaggio di dialogo e scambio intra e intersoggettivo nel mondo della scuola e dell’università e nel mondo del lavoro. Il riconoscimento della competenza appare quindi come un “percorso” (Ricoeur, 2005) che coinvolge se stessi e gli altri e che richiede nuove alleanze e nuove negoziazioni tra gli attori menzionati. Si pone quindi l’interrogativo chiave di come si possano riconoscere e valutare le competenze, quali siano i modelli teorici e quindi gli strumenti e le metodologie, gli attori e i professionisti chiamati in causa.

Si riscontra già nel Libro Bianco “Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva” di Cresson (1995, p. 57) la problematica del riconoscimento delle competenze, con la proposta di creare una tessera personale delle competenze che permettesse a chiunque di far riconoscere le proprie conoscenze e competenze in tutta l’Unione europea, creando una rete di accreditamento in cooperazione tra istituti superiori, settori professionali, imprese. La Dichiarazione della Sorbona del 25 Maggio 1998 ha posto in particolare l’accento sul ruolo centrale delle Università per lo sviluppo della dimensione culturale europea ed ha individuato nella costruzione di uno spazio europeo dell’istruzione superiore uno strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità, lo sviluppo del Continente: con l’utilizzazione dei crediti ECTS diviene possibile “convalidare i crediti acquisiti per coloro che scelgono di iniziare o continuare la propria formazione in Università europee differenti o che desiderano acquisire titoli accademici in qualsiasi momento della loro vita. Gli studenti dovranno poter entrare nel circuito universitario in qualsiasi momento della loro vita professionale e provenendo dagli ambiti più diversi”.

La direzione assunta dalle numerose riforme dell’istruzione superiore intraprese nel frattempo in Europa ha dimostrato la determinazione di diversi Governi di operare concretamente in tal senso. Il “Processo di Bologna” (1999) si inserisce in questo percorso e rappresenta un significativo tentativo dei ministri europei responsabili per l’istruzione di trasformare la formazione universitaria europea in un sistema più omogeneo ma soprattutto più competitivo e più attraente sia per gli studenti europei che per quelli provenienti da altri continenti⁶. Gli obiettivi perseguiti sono quelli di garantire la trasparenza e leggibilità dei percorsi formativi e dei titoli di studio, la possibilità concreta per studenti e laureati di proseguire agevolmente gli studi o trovare un’occupazione in un altro paese europeo, una maggiore capacità di attrazione dell’istruzione superiore europea nei confronti di cittadini di paesi extra europei e l’offerta di un’ampia base di conoscenze di alta qualità per assicurare

6 Esso consiste in un processo di riforma a carattere europeo che si propone di realizzare entro il 2010 uno Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore. Vi partecipano 46 paesi europei, con il sostegno di alcune organizzazioni internazionali. Si tratta di un grande sforzo di convergenza dei sistemi universitari dei paesi partecipanti che sta coinvolgendo direttamente tutte le istituzioni europee e le loro componenti. A livello internazionale i Ministri dell’Istruzione dei paesi partecipanti si incontrano ogni due anni per valutare i risultati raggiunti, formulare ulteriori indicazioni e stabilire le priorità per il biennio successivo. Dopo il primo incontro a Bologna nel 1999, i Ministri si sono riuniti a Praga nel 2001, a Berlino nel 2003, a Bergen nel 2005, a Londra nel 2007, a Lovanio nel 2009 e a Budapest/Vienna nel 2010. Si veda: http://www.bdp.it/processobologna/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5718

lo sviluppo economico e sociale dell'Europa. Nel 2005 i ministri decidono di adottare l'*European Qualification Framework for the European Higher Education Area*⁷, allo scopo di organizzare il percorso regolare in tre cicli, di adottare un sistema di crediti e di descrivere i percorsi tramite descrittori (i descrittori di Dublino).

Qualche anno più tardi, nel 2008, la Commissione Europea, preoccupata di trovare uno strumento di dialogo tra formazione universitaria e formazione professionale, propone l'*European Qualification Framework for Life Long Learning* con la finalità di costruire un dispositivo per facilitare la leggibilità in Europa dei titoli nazionali e promuovere la mobilità dei lavoratori e di coloro che percorrono un proprio cammino di apprendimento. Esso riguarda l'istruzione scolastica, la formazione professionale, l'istruzione superiore tecnica e universitaria e si basa su 8 livelli descritti in termini di "risultati dell'apprendimento", cioè conoscenze, abilità e competenze (i tre descrittori di livello). Per quanto riguarda la competenza, l'EQF la definisce come "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale" e la descrive in termini di "responsabilità e autonomia" via via crescenti man mano che si sale negli otto livelli che rappresentano i risultati di apprendimento relativi alle certificazioni previste dal sistema scolastico e universitario. Come giustamente rileva Luzzatto (2011, p. 36), nell'allegato della Raccomandazione si afferma che i livelli definiti dall'EQF presentano una compatibilità con il Quadro dei titoli accademici dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore, con una corrispondenza tra il livello 6 al 1° ciclo di Bologna, il livello 7 e il 2° ciclo, il livello 8 e il dottorato, ma permane per chi opera per rendere sempre più forte il carattere *student-centred* dei corsi di studio universitari una difficoltà generata da tale duplicità di indicazioni secondo un approccio da un lato centrato su titoli di studio e dall'altro sulle competenze comunque acquisite.

L'università italiana con la riforma dei cicli di laurea (D.M. 509/99) e con il successivo D.M. 270/2004 ha seguito e sta seguendo, in coerenza con le direttive europee, un percorso di trasformazione della didattica e della valutazione in direzione di un'offerta formativa orientata alle competenze con una progettazione dei risultati di apprendimento attesi e degli sbocchi occupazionali, con modalità di insegnamento laboratoriali partecipative e con modalità d'esame basate sull'integrazione di eterovalutazione e autovalutazione (per favorire una reale presa di consapevolezza dell'apprendimento intercorso da parte degli studenti) allineate rispetto ai risultati di apprendimento attesi del singolo insegnamento e del corso di studi (Biggs, 2003). Con le linee di indirizzo della conferenza di Napoli del 2007 dal titolo "L'università e l'apprendimento permanente" sono stati definiti in maniera più specifica gli orientamenti accademici in tema di riconoscimento delle competenze esperienziali: nel documento si fa riferimento alla necessità di riconoscimento delle esperienze e competenze apprese in altri contesti, allo sviluppo di corsi universitari (sia corsi di laurea che corsi di formazione post laurea, come i Master, i perfezionamenti, i moduli certificati) più flessibili nella durata, nei contenuti e nelle metodologie (ad esempio integrando metodologie in presenza con metodologie *e-learning*) per corrispondere a percorsi più specializzati e alle esigenze di professionalizzazione di adulti lavoratori e alla necessità di creazione di Centri per l'Apprendimento Permanente.

Recentemente però con la Riforma Gelmini, che ha comportato una significativa razionalizzazione dell'offerta formativa e riduzione delle risorse, si è abbassato a 12 il numero

7 Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005) *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, published by: Ministry of Science, Technology and Innovation, Bredgade 43, DK-1260 Copenhagen K. Printed by: Grefta Tryk A/S. Scaricabile da: <http://www.vtu.dk>

di crediti riconoscibili con percorsi di validazione dell'esperienza, già ridotti a 60 dal Decreto Mussi, costituendo un passo indietro rispetto alle direttive europee in materia e il rischio di perdita di talenti derivante dalla mancata inclusione di larghi strati della popolazione nei processi di istruzione e formazione con le conseguenti problematiche pedagogiche di equità, uguaglianza e diritto all'apprendimento (Di Rienzo, 2010).

Nelle linee guida della Commissione Europea il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale permane invece un obiettivo importante da perseguire: come dichiarato nella Comunicazione "Europa 2020 - Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva" vengono infatti decise sette iniziative per raggiungere appunto una crescita intelligente (*L'Unione dell'Innovazione, Youth on the move e Un'agenda europea del digitale*), sostenibile (*Un'Europa efficiente sotto il profilo delle risorse e Una politica industriale per l'era della globalizzazione*) ed inclusiva (*Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro e Piattaforma europea contro la povertà*). Nella seconda iniziativa faro sopraccitata per raggiungere l'obiettivo di aumentare l'attrattiva internazionale degli istituti europei di insegnamento superiore e migliorare la qualità generale di tutti i livelli dell'istruzione e della formazione nell'UE viene citata esplicitamente la promozione del riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale e nella penultima iniziativa faro si fa inoltre esplicito accenno alla creazione di uno strumento operativo comune per l'istruzione/formazione e l'attività lavorativa: un quadro europeo per le capacità, le competenze e l'occupazione (*European Skills, Competences and Occupations framework - ESCO*) finalizzato a rendere riconoscibili le competenze necessarie per il proseguimento della formazione e l'ingresso nel mercato del lavoro e in tutti i sistemi di insegnamento generale, professionale, superiore e per adulti.

Un importante riferimento per le università per andare in questa direzione è EUCEN⁸, la più grande associazione multidisciplinare in *University Lifelong Learning* registrata a Bruxelles come organizzazione non governativa no profit che consta di 222 membri di 43 differenti Paesi e che si occupa proprio di dare supporto allo sviluppo e alle politiche di *lifelong learning* nell'istruzione superiore.

3. VAE e APEL: due approcci e pratiche per il riconoscimento e la validazione dei saperi informali e non formali⁹

Nello sviluppo delle politiche di *lifelong learning* si constata come si siano affermati in ambito americano ed europeo modelli e strumenti per riconoscere e validare l'esperienza. Il processo

8 <http://www.eucen.eu/>. La tematica del riconoscimento degli apprendimenti dell'esperienza è cara anche all'EUA, European University Association, che ha redatto la *European universities charter on lifelong learning*, recentemente tradotta dalla costituenda Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente - RUIAP <http://www.ruiap.it/>

9 A seguito dell'analisi del quadro teorico e politico sul tema, lo studio delle teorie di riconoscimento e validazione dei saperi esperienziali si è concentrato sulle linee metodologiche proposte e sviluppate a livello europeo e sui modelli maggiormente avanzati e sviluppati, ossia la *Validation des Acquis de l'Expérience* francese e l'*Accreditation of Prior Experiential Learning* inglese: per entrare maggiormente in profondità rispetto ai principi ispiratori, alle tecniche, alle professionalità e agli strumenti utilizzati sono state condotte sei analisi di caso di buone prassi francesi e britanniche, realizzate mediante soggiorni di ricerca, interviste a referenti, studio di testi e materiali di lavoro di università dei due Paesi interessati. Le università inglesi oggetto dei casi studio sono Middlesex University, Glasgow Caledonian University e Teesside University, mentre quelle francesi sono le Università di Paris III, Paris VIII e Lille.

di validazione degli apprendimenti è definibile come “il processo di identificare, valutare e riconoscere un’ampia gamma di abilità e competenze che le persone sviluppano nell’arco della loro vita e in diversi contesti, ad esempio attraverso l’educazione, il lavoro e le attività del tempo libero” (Colardyn, Bjornavold, 2004, p. 71) e può portare ad una certificazione da parte di un ente competente che attesta che i risultati di apprendimento (conoscenze, abilità e/o competenze) acquisiti da una persona in ambito formale, non formale e informale sono stati valutati secondo criteri predefiniti e sono conformi alle esigenze di una validazione basata su standard.

Tra i metodi più diffusi mappati da una classificazione ECOTEC del 2007 (Souto Otero, Hawley, Nevala, 2008) si ritrovano primo fra tutti il portfolio, a seguire il dibattito, i metodi dichiarativi, le interviste, l’osservazione, cui se ne possono aggiungere altri come presentazione, simulazione e prove in situazioni lavorative, test ed esami (Werquin, 2010). Tutti questi devono rispettare alcuni criteri (Cedefop, 2009) quali la validità, l’attendibilità, l’imparzialità, la capacità dello strumento di permettere ai valutatori di giudicare l’ampiezza e lo spessore degli apprendimenti del candidato, la funzionalità per l’uso valutativo che era stato previsto.

Sono soprattutto le metodologie qualitative di carattere narrativo, biografico e riflessivo ad avere maggiore diffusione, soprattutto perché permettono alle persone di esplicitare i loro processi di significazione, creando consapevolezza: la narrazione strutturata e guidata all’analisi di quei vissuti esperienziali che hanno generato apprendimento di saperi, dei successi e degli insuccessi e delle loro cause, dei ragionamenti messi in opera, dei saperi teorici effettivamente utilizzati nella pratica, delle rappresentazioni e dei preconcetti fonti di difficoltà persegue la finalità di individuare le competenze, riconoscibili in primis dal soggetto e quindi anche dagli altri (Serbati, 2011). La narrazione dettagliata delle esperienze e delle azioni in esse realizzate trova un valido riferimento teorico nell’*intervista di esplicitazione* di Vermersch (2005), tecnica che mira a creare le condizioni necessarie alla presa di coscienza e alla successiva produzione di una descrizione precisa, dettagliata e fedele dello svolgimento dell’azione. Il processo riflessivo e autobiografico ha valenza trasformativa (Lichtner, 2008) proprio perché fa riemergere momenti passati e a volte elementi nascosti e apparentemente dimenticati¹⁰ tra i quali stabilire nuove connessioni generando nuove coerenze e prospettive.

Lo strumento del portfolio, infatti, oltre a configurarsi come un prodotto finale, un inventario di documenti, una sorta di curriculum vitae molto dettagliato sotto forma di dossier personale che può essere presentato a terzi, si configura come un *processo*, una *pratica* (Rossi, 2002, p. 14) narrativa di riflessione e autovalutazione approfondita in cui la persona analizza la propria esperienza formativa, professionale ed extra-professionale passata allo scopo di rintracciare i saperi in essa maturati, prendendo così consapevolezza delle competenze maturate. Il processo è guidato dall’*accompagnatore metodologico*, che ha il compito di stimolare il processo fungendo da mediatore – tra il soggetto e la sua esperienza –, da facilitatore – nel riconoscimento, nella verbalizzazione e nella presa di consapevolezza delle competenze possedute, acquisite e mobilitate – e da guida – in questo percorso di ricerca e costruzione di senso del passato, del presente e del futuro (Zaggia, 2011, p. 237), nella ricerca di legami e connessioni tra saperi acquisiti in modo formale, non formale e informale, della documentazione delle proprie competenze (prove ed evidenze) e nella sistematizzazione delle competenze in modo da poter essere presentate ad una terza persona (in vista di un inserimento professionale o di un percorso formativo).

10 Demetrio parla di *alterità* dell’io nella riflessione autobiografica, riferendosi proprio a questi elementi nascosti che riemergono nel racconto e che sembrano quasi “altro” da chi narra, costituendosi come nuova identità che si integra con quella già consapevole alla persona. Cfr. D. Demetrio (1990). *L’età adulta*. Roma: NIS e D. Demetrio (1995). *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.

Nel quadro attuale, rispetto alle buone pratiche esistenti, si possono distinguere due direttrici di modelli e quindi di strumenti per riconoscere e validare l'apprendimento esperienziale: da un lato quella francofona di matrice sociale, ispirata al diritto di ottenere un titolo e/o una qualifica anche se non in possesso dei requisiti richiesti dai sistemi di formazione e istruzione, e dall'altra quella anglofona, mossa da istanze sociali ma anche economiche, che prevede il riconoscimento parziale delle competenze acquisite perlopiù in contesti professionali.

Per quanto riguarda la prima direttrice¹¹, la Francia è senza dubbio il Paese in cui la *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE) ha trovato un proprio spazio non solo nella cultura e nelle prassi ma anche nella normativa: con la legge di modernizzazione sociale del 2002, infatti, ogni cittadino con almeno tre anni di esperienza può far domanda di riconoscimento degli apprendimenti pregressi per ottenere una qualifica professionale o accademica (Pirrot, 2007), un titolo o certificato registrati nel Repertorio Nazionale di Certificazione Professionale (RNCP).

Il dispositivo antecedente a quello VAE risale al 1985 ed è relativo alla Validazione delle Acquisizioni Personali e Professionali (VAPP) che, coerentemente con la terza *mission* attribuita all'università nella legge d'indirizzo del 1984 (oltre a quella della didattica e della ricerca) ossia la formazione continua, prevede il diritto di accesso a qualsiasi livello accademico anche se non in possesso dei requisiti e titoli necessari, in virtù del riconoscimento del sapere acquisito e prodotto al di fuori dell'educazione formale derivante perlopiù dall'esperienza personale o professionale. Il Decreto promuove pertanto il reingresso degli adulti usciti dal sistema di formazione iniziale (e pertanto privi di diploma) da almeno 2 anni e con età superiore ai 20 anni nell'istruzione superiore, riconoscendo quindi pari valore e dignità ai saperi dell'esperienza.

Con la legge del 2002 vi è un ulteriore passo avanti in tema di riconoscimento dei saperi derivanti dall'esperienza: essa infatti permette l'ottenimento di un intero titolo e ha quindi valore certificativo¹², garantendo inoltre al lavoratore un congedo di 24 ore per effettuare la convalida.

Sebbene ogni organismo certificatore sia responsabile dell'organizzazione e dell'erogazione dei propri servizi di VAE, le procedure rispettano un processo molto simile, di cui si dà disposizione nella stessa legge del 2002. Una prima fase informativa è gestita dai *Points Relais Conseil* (PRC), organismi specificamente dedicati all'orientamento alla VAE¹³, e le tappe del percorso sono le seguenti:

- 11 In questa sede si vuole fornire solo qualche sintetico accenno al dispositivo VAE: per approfondimenti si rimanda a I. Cherqui Houot I. (2004), *Validation des acquis de l'expérience et universités, quel avenir?* Paris: L'Harmattan; M. Farzad, S. Paivandi (2000): *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*. Paris: Anthropos; A. Lainé (2006²). *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès; S. Adjat (2006). *La VAE, quand l'expérience vaut le diplôme*. Paris: Les Éditions Demos; J. Aubret, P. Gilbert (2003). *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*. Paris: Dunod; M.C. Pirrot (2007), *Reconnaissance, validation et expérience. Pratique de la "VAE", "RAEP" et autres validations d'acquis*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- 12 Sono riconoscibili attraverso la VAE i diplomi, i titoli e i certificati di qualifica professionale registrati nel Repertorio Nazionale delle Certificazioni Professionali, controllato e aggiornato da un'apposita Commissione Nazionale di Certificazione Professionale.
- 13 Spesso sono anche le singole istituzioni a predisporre nei propri siti appositi spazi dedicati alle informazioni circa le procedure VAE, con relativi adempimenti e costi.

1. *colloquio preliminare*, momento in cui la persona sceglie il percorso di convalida e il titolo per cui presentare la domanda;
2. *valutazione di "ricevibilità" della domanda*, in cui il certificatore esamina la richiesta del candidato, presentata mediante un dossier di candidatura, e ne accerta i requisiti di ammissibilità (il candidato deve possedere almeno tre anni di attività remunerata o volontaria e l'esperienza deve correlarsi direttamente con i *learning outcomes* del curriculum scelto);
3. *accompagnamento e stesura del dossier di analisi dell'esperienza*: dopo l'iscrizione all'università, la persona può quindi presentare la domanda di convalida corredata di dossier VAE, nel quale il candidato descrive le attività esercitate, analizza la sua pratica professionale, riflette e descrive ciò che ha appreso; il candidato può disporre di un accompagnamento metodologico per l'elaborazione del *dossier*¹⁴ di validazione e la preparazione all'intervista con la giuria, costituito da incontri individuali, di gruppo e atelier pedagogici;
4. *delibera della Giuria e conseguente convalida totale o parziale*: la giuria (composta per la maggioranza da docenti, ma anche da professionisti del mestiere interessato dal titolo) esamina il dossier e i documenti allegati, convoca il candidato per un colloquio (e in alcuni casi può chiedere anche una prova reale o simulata) e decide per il rigetto della procedura o per la convalida totale o per la convalida parziale del titolo (caso in cui deve anche informare sulle conoscenze, attitudini e competenze oggetto di valutazione ulteriore per il raggiungimento della certificazione richiesta che il candidato ha 5 anni di tempo per ottenere).

Per quanto riguarda la seconda direttrice¹⁵, il Regno Unito si configura con un insieme di quadri di riferimento per la formazione professionale e per l'istruzione superiore e con un insieme di approcci e strumenti per l'*Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)* diversificati tra le istituzioni, in una logica *bottom up*. Tali dispositivi hanno fatto la loro comparsa negli anni Ottanta, nel momento espansionistico dell'istruzione superiore e dell'avvento delle *National Vocational Qualifications* per la formazione professionale e si sono sviluppati negli anni seguenti in modo però disomogeneo nelle istituzioni; nel 1986 c'è stata una formale legittimazione da parte del *Council for National Academic Awards (CNAA)* e una sua successiva diffusione durante gli anni Novanta in un contesto politico favorevole teso ad ampliare l'accesso all'istruzione superiore da parte degli studenti in età matura, riconoscendo i loro risultati professionali e fornendo una base alternativa per proseguire negli studi universitari.

14 Il dossier è composto di più parti: in quella iniziale il candidato motiva e specifica la scelta del diploma VAE e descrive il proprio percorso formativo, professionale ed extra-professionale allegandone le prove documentali; nella seconda parte presenta dettagliatamente le attività svolte, le mansioni, le abilità e competenze maturate nelle proprie esperienze; nella parte finale allega la propria storia professionale ed eventuali ulteriori informazioni utili. È importante che nel dossier emergano l'analisi e la riflessione che il candidato fa sulla natura e i limiti dei saperi acquisiti, poichè è tale riflessione che induce il candidato a modificare la consapevolezza delle sue conoscenze e che lo aiuta a capire come ha imparato ad apprendere.

15 In questa sede si vuole fornire solo qualche sintetico accenno al dispositivo APEL e per approfondimenti si rimanda a: S. Simosko (1991). *APL: accreditation of prior learning: a practical guide for professionals*. London: Kogan Page; L. Nyatanga, D. Forman J.A. Fox (1998). *Good practice in the accreditation of prior learning*. London: Cassell Education; J. Harris (2000). *Re-visioning the boundaries of learning theory in the assessment of prior experiential learning (APEL)*. SCRUTEA 30th Annual Conference; Quality Assurance Agency for Higher Education (2004). *Guidelines on the accreditation of prior learning*; D. Portwood, J. Garnett, C. Costley (2004). *Bridging rhetoric and reality: accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*. Bolton: Universities Vocational Awards Council; M. Reynolds, R. Vince R (2007). *Handbook of experiential learning and management education*. Oxford: Oxford University Press.

Secondo la *Quality Assurance Agency in Higher Education* (QAA) vi sono alcune differenziazioni anche terminologiche per esprimere il riconoscimento degli apprendimenti pregressi: *accreditation of prior learning* (APL) è l'espressione generica di accreditamento di apprendimenti pregressi, *accreditation of prior experiential learning* (APEL) fa riferimento al riferimento all'accREDITamento degli apprendimenti esperienziali pregressi, mentre *accreditation of prior certificated learning* (APCL) riguarda apprendimenti certificati in precedenza (ad esempio derivanti da percorsi formali frequentati), *accreditation of prior certificated and/or experiential learning* (AP[E/C]L) è l'accREDITamento di apprendimenti certificati e/o esperienziali pregressi, *accreditation of prior learning and achievement* (APL&A) si riferisce ad apprendimenti e risultati pregressi. In tutti i casi, ciò che si accredita è il prodotto dell'apprendimento, non meramente l'esperienza condotta. Un'altra espressione frequente, utilizzata in particolar modo dalla *Qualification and Curriculum Authority* (QCA), è *recognition of prior learning* (RPL), il cui principio regolatore è la comparazione di conoscenze, abilità e competenze del candidato con gli standard del *Qualification and Credit Framework*, che corrispondono a singole unità di valutazione.

Il *Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer* (SEEC, 2003) ha prodotto nel 1996 un codice di condotta per l'uso di APEL (successivamente approvato da 38 istituti di istruzione superiore), cercando di uniformare il più possibile le definizioni adottate, l'assicurazione della qualità e della trasparenza dei processi e delle procedure, l'accessibilità delle informazioni, la distribuzione di ruoli e responsabilità, la valutazione delle "evidenze" portate dal candidato.

Le tappe di una procedura APEL sono, pur nell'autonomia di ogni istituzione, le seguenti¹⁶:

1. *richiesta, da parte del candidato, delle informazioni* necessarie per attivare il procedimento e primo contatto con gli enti certificatori;
2. *presentazione del profilo del candidato, raccolta delle "evidenze"* a dimostrazione del possesso di alcune competenze e autovalutazione;
3. *elaborazione del portfolio* che raccoglie la documentazione sulle evidenze e opportune riflessioni¹⁷ con il supporto dell'*academic adviser*;
4. *valutazione delle evidenze* ad opera di un panel di esperti (perlopiù si tratta di due docenti verificatori) in relazione agli standard previsti con convocazione facoltativa del candidato per un colloquio;
5. *certificazione delle competenze* riconosciute e *feedback* al candidato sulle possibilità di sviluppo.

16 Prerequisito essenziale della procedura è la volontarietà del *learner*, a cui devono essere forniti, da parte di esperti, supporto e guida adeguati. Il procedimento e i criteri di valutazione devono essere chiaramente definiti ed esplicitati prima dell'inizio della procedura.

17 Sebbene esistano altri strumenti di valutazione (elaborazione di progetti e diari, performance, compiti od esami, produzioni di artefatti o interrogazioni), il portfolio è il più diffuso; esso è costituito generalmente da un *curriculum vitae* che riporta sinteticamente l'istruzione formale ricevuta e le esperienze lavorative. Segue, per ciascuna esperienza, una *job description*, ovvero una descrizione dei reali compiti e mansioni svolti durante l'attività lavorativa. Il cuore del portfolio è costituito dalle *aree di apprendimento*, che hanno lo scopo di esplicitare quanto il candidato abbia appreso in termini di conoscenze, abilità e competenze a seguito delle esperienze precedentemente descritte; per ciascuna competenza di cui si richiede la certificazione, vanno inserite le "evidenze" a supporto della richiesta e una riflessione sui saperi posseduti.

4. L'impostazione metodologica della ricerca

L'analisi dei principali riferimenti teorici e delle direttive europee e soprattutto lo studio delle buone pratiche francesi e inglesi ha permesso di chiarire e comprendere alcuni elementi del processo di riconoscimento e certificazione delle competenze, come l'articolazione della procedura e del processo di analisi dei saperi e d'individuazione delle competenze affinché possano essere riconosciute in termini di crediti formativi universitari, il ruolo di guida dell'accompagnatore metodologico (Aubret, 2009; Lainè, 2006; Veilhan, 2008), il valore formativo dell'esplicitazione dell'esperienza (Vermersch 2005) e della capitalizzazione della propria esperienza e delle competenze in essa apprese, la valenza e le modalità di utilizzo del portfolio (Pellerey, 2000; Varisco, 2004; Ruffini – Porzio 2004; Aubret, 2001; Sansregret, 1984; Deiro, 1983; Capperucci 2007), l'importanza di una progettazione dei corsi di studio dell'istruzione superiore per risultati di apprendimento (Zaggia, 2008) che permetta di confrontare i saperi che il lavoratore studente ha acquisito nelle precedenti esperienze formative, professionali ed extra-professionali con i saperi perseguiti attraverso gli insegnamenti e le attività curricolari.

Con queste basi teoriche è stato possibile costruire un modello di validazione dei saperi esperienziali applicato nell'ambito del progetto *MOIRC – Modello Operativo Integrato per il Riconoscimento e la Certificazione delle Competenze* finanziato dalla Regione del Veneto nell'ambito del Fondo Sociale Europeo POR 2007-2013 Asse IV – Capitale Umano (azioni di sistema per la realizzazione di strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze) e gestito dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova.

La presente ricerca si iscrive proprio su tale progetto regionale, inquadrandosi pertanto in una macro-azione sul tema realizzata nell'annualità 2010-11 dalla Regione del Veneto, con la volontà di dare un proprio contributo scientifico alla comunità di studio su tali tematiche e di offrire spunti di riflessione sulle possibili azioni da intraprendere nel contesto di riferimento, in vista della creazione di dispositivi e servizi accademici – basati su opportuni standard di accreditamento e strumenti metodologici di accompagnamento individuale creati ad hoc – di riconoscimento e certificazione delle competenze maturate in ambito non formale e informale, finalizzate all'inserimento in un percorso di studi o nel mondo del lavoro.

Il progetto¹⁸ ha previsto il coinvolgimento di 5 corsi di laurea e laurea magistrale dell'Ateneo Patavino all'interno dei quali sono stati selezionati 44 lavoratori studenti che hanno partecipato ad un percorso sperimentale di validazione dei saperi esperienziali preparando un *portfolio dei risultati di apprendimento* in cui hanno analizzato mediante schede guidate il proprio percorso formativo, professionale ed extra-professionale e le competenze in essi maturate, rintracciando opportune evidenze documentali, con supporto metodologico individualizzato da parte di accompagnatori appositamente formati. I portfolio sono stati valutati da una commissione di docenti del Corso di Laurea di appartenenza in cui ciascuno studente era iscritto e sono stati riconosciuti i crediti formativi ritenuti opportuni in base alla comparazione tra *learning outcomes* dichiarati dagli studenti e i *learning outcomes* attesi dalle singole unità/insegnamenti.

La strategia di ricerca che si è ritenuta più opportuna si richiama al paradigma interpretativista con intento idiografico che può penetrare e comprendere la complessa questione

18 Per approfondimenti si rimanda alla pubblicazione di progetto: L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati (Eds.) (2011). *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.

dell'apprendimento esperienziale e della valutazione delle competenze così acquisite per poter proporre un servizio rigoroso di riconoscimento di crediti in percorsi formali per saperi guadagnati in ambiti informali e non formali. Si è scelto un approccio qualitativo all'indagine con triangolazione delle tecniche e delle fonti (Trincherò, 2004): il piano degli strumenti prevede l'utilizzo di questionari somministrati ai lavoratori studenti ex ante, in itinere ed ex post rispetto al percorso di compilazione del portfolio, l'utilizzo delle schede testuali riflessive dei portfolio, la redazione di un diario da parte dell'accompagnatore metodologico. Sulla base dei dati emergenti dall'analisi di queste fonti, per approfondire gli elementi significativi e problematici e le ricadute formative del modello, è prevista la realizzazione di interviste semi-strutturate alle tre categorie di soggetti coinvolti. Per ciascuno dei tre soggetti d'indagine, l'integrazione degli strumenti permetterà di indagare tutte le dimensioni d'interesse per la ricerca, che sono state e saranno tradotte in indicatori misurabili (Corbetta, 2003) ai fini della costruzione degli strumenti, riportate sinteticamente di seguito:

- a proposito dei *lavoratori studenti*, le due macroaree d'indagine riguardano da un lato la *dimensione formativa* del percorso, in termini di ricaduta sul modo di apprendere, sul grado di consapevolezza del sapere, sul proseguimento nel percorso accademico, sul valore dell'esperienza per l'acquisizione di competenze, sulle successive scelte professionali, e dall'altro la *dimensione operativa*, che concerne l'efficacia percepita del percorso, l'utilità e difficoltà delle singole schede portfolio, le pre-conoscenze e post-conoscenze a proposito di questi temi e di questi strumenti, l'ottenimento o meno di crediti formativi;
- in merito ai *soggetti accademici*, ovvero Presidenti e docenti dei corsi di laurea e membri delle commissioni di valutazione dei portfolio, le aree d'indagine sono le pre-conoscenze e post-conoscenze sulla tematica, sulla metodologia e sugli strumenti, le criticità e gli aspetti migliorabili, la sostenibilità del percorso e dello strumento e le ipotesi di ricadute sull'offerta formativa, la valenza formativa del percorso, la trasferibilità della metodologia e del dispositivo in Ateneo;
- terzi soggetti coinvolti sono gli *attori istituzionali* a livello internazionale (Presidente uscente EUCEN), nazionali (responsabili/delegati dell'Ateneo di Padova e di altri Atenei per la formazione permanente e Presidenti di CAP) e regionali (Direzione Lavoro, finanziatrice dei progetti Asse Capitale Umano): le aree di indagine sono legate all'interesse politico e legislativo di maggiore flessibilizzazione dell'accesso universitario per studenti adulti lavoratori, alle ipotesi di dialogo tra istruzione/formazione e lavoro, alle prospettive di implementazione di un servizio di riconoscimento crediti per competenze esperienziali.

La ricerca (visto il numero limitato di partecipanti) non ha naturalmente l'obiettivo di ricavare delle generalizzazioni, ma di proporre un modello trasferibile in contesti analoghi¹⁹ (Galliani, Costa, 2000): la proposta di metodologia e strumenti potrebbe infatti costituire

19 Galliani identifica due criteri che favoriscono la trasferibilità di un modello (prodotti e processi) in contesto analogo: la leggibilità dei risultati e la contestualizzazione nelle situazioni educative.

La prima implica una formalizzazione delle conoscenze acquisite su teorie e percorsi di riconoscimento dell'esperienza e delle metodologie di lavoro applicabili, in modo che sia garantito un certo rigore procedurale dato dagli strumenti e dalla loro combinazione ragionata.

La contestualizzazione nelle diverse situazioni educative è data dal monitoraggio del processo con strumenti e tecniche costruiti su indicatori di efficacia percepita e reale: pur proponendo processi e metodi simili, lo svolgimento di un'attività di riconoscimento dei saperi esperienziali ha un decorso unico con le proprie peculiarità, che vanno valorizzate e regolate mediante strumenti di valutazione ex ante, in itinere ed ex post.

una buona pratica e un esempio per l'implementazione e la messa a regime di un vero e proprio dispositivo dedicato al riconoscimento e accreditamento dei saperi esperienziali, che si costituirebbe nel sopraccennato CAP – Centro per l'Apprendimento Permanente.

In un sistema economico come quello nordestino in cui vi è una parte rilevante di sapere di natura tacita, appreso sul lavoro, nei processi di socializzazione e comunicazione organizzativa delle piccole imprese, dei distretti, delle associazioni, la creazione di un dialogo e di partnership delle organizzazioni con il sistema d'istruzione superiore favorirebbe la visibilità e la spendibilità in termini qualitativi e quantitativi delle risorse di capitale umano latenti, in direzione di una loro migliore ottimizzazione. L'offerta di dispositivi di riconoscimento dei saperi esperienziali e servizi diversificati di formazione continua possono infatti costituire la risposta del futuro da un lato alle esigenze delle organizzazioni e del mercato mutevole e sempre più competitivo e dall'altro a quelle delle persone e al loro bisogno di apprendere.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini (2004) (Eds.). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Argyris C., Schön D. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading (Mass): Addison Wesley.
- Aubret J. (2001). *Le Portefeuille de compétences. Le portefeuille des acquis de formation et d'expérience*. Paris: EAP.
- Aubret J. (2009). Sens et pratiques de l'accompagnement des adultes dans les démarches de validation de l'expérience. *Recherche et Formation*, 62.
- Biggs J. (2003²). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham (UK): Society for Research into Higher Education & OU Press.
- Bocchi G., Ceruti M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A framework for qualifications of the european higher education area*. Published by: Ministry of Science, Technology and Innovation, Bredgade 43, DK-1260 Copenhagen K. Printet by: Grefta Tryk A/S. From: <http://www.vtu.dk>
- Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Buber P. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Capperucci D. (2007). *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell' "experiential learning" e dell'approccio riflessivo*. Pisa: ETS.
- Cepollaro G. (2008). *Le competenze non sono cose*. Milano: Guerini e Associati.
- Colardyn D., Bjornavold J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39, 1.
- Conte M. (2010). Aspetti culturali, pedagogici e semantici dell'esperienza. In R. Di Nubila, M. Fedeli (Eds.), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo* (pp. 17-26). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corbetta P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. II Le tecniche quantitative*. Bologna: Il Mulino.
- Cresson E. (1995). *Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*. Comunità Europea.
- Deiro J. (1983). *Prior learning experiences: handbook for portfolio process. Alternative learning experiences*. Bellingham: Whatcom Community College.
- Demetrio D. (1990). *L'età adulta*. Roma: NIS.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey J. (1995). *Arte come esperienza e altri scritti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Nubila R., Fedeli M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Di Rienzo P. (2010). Educazione degli adulti e riconoscimento dell'apprendimento esperienziale. In P. Di Rienzo (Ed.), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali all'Università* (pp. 13-34). Roma: Anicia.
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2009). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- European Commission (2001). *Communiqué in Making an European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels
- Galliani L., Costa R. (2000). *Le macchine simboliche*. Irrsae Puglia: Progedit.
- Galliani L. (2011a). Scuola, Università e Formazione Continua: distribuire competenze o formare competenti. In A. Pavan (Ed.), *La rivoluzione culturale della formazione continua* (in press).
- Galliani L. (2011b). Riconoscere lo sviluppo delle competenze. In D. Galante, P. Spinuso (Eds.), *Mondo del lavoro, esperienze, percorsi, persone. Un modello di ricostruzione e capitalizzazione delle esperienze professionali e personali nel settore del credito* (pp. 41-51), Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gehlen A. (1990). *Antropologia filosofica e teoria dell'azione*. Napoli: Guida.
- Jung C. G. (1969). *Tipi psicologici*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Knowles M. (1996). *Quando l'adulto impara*. Milano: Franco Angeli.
- Knowles M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kolb D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Labarrère P.J. (1985). *Le discours de l'altérité. Une logique de l'expérience*.
- Lainé A. (2006²). *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- Le Boterf G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lichtner M. (2008). Metodi biografici nell'educazione e formazione degli adulti. *Rivista LLL (Lifelong Lifewide Learning)* promossa da EdaForum, 3, 12, Eda e Metodologie didattiche innovative.
- Lichtner M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*. Milano: Franco-Angeli.
- Luzzatto G. (2011). La progettazione della didattica universitaria per risultati di apprendimento. In L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati (Eds.), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali* (pp. 33-44). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pellerey M. (2000). Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze. *Professionalità*, 57, 5-20.
- Pirot M.C. (2007). *Reconnaissance, validation et expérience. Pratique de la "VAE", "RAEP" et autre validations d'acquis*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ruffini C., Porzio G. (2004). Portfolio, dossier professionale, libretto formativo. In P.G. Bresciani, D. Callini (Eds.), *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Sansregret M. (1984). *La Reconnaissance des acquis. Le Portfolio*. Lasalle: Hurtubise HMH.
- Schön D. (1984). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- SEEC (2003). *SEEC - Code of Practice for the Assessment of Prior (Experiential) Learning*. Great Britain: Operational Recommendations.
- Serbati A. (2011). Il modello e gli strumenti di riconoscimento dei saperi esperienziali. In D. Galante, P. Spinuso (Eds.), *Mondo del lavoro, esperienze, percorsi, persone. Un modello di ricostruzione e capitalizzazione delle esperienze professionali e personali nel settore del credito* (pp. 53-69). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Souto Otero M., Hawley J., Nevala A.M. (Eds.) (2008). *European inventory on validation of informal and non-formal learning: 2007 update: a final report to DG Education and Culture of the European Commission*. Birmingham: Ecotec.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.
- Varisco B.M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Veilhan A. (2008). L'accompagnamento pedagogico nella Validazione degli Acquis dell'Esperienza come modalità di sviluppo professionale. Abstract presentato alla *Biennale della didattica universitaria* – Università di Padova, 3 e 4 dicembre 2008.
- Vermersch P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci Faber.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werquin P. (2010). *Recognition of non-formal and informal learning: country practices*, OECD.
- Zaggia C. (2008). *L'università delle competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Zaggia C. (2011). Progettazione e sperimentazione di una pratica di validazione dei saperi esperienziali. In L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati (Eds.), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze* (pp. 227-237). LECCE: Pensa MultiMedia.

SITOGRAFIA

http://www.bdp.it/processobologna/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=5718

<http://www.vtu.dk>

<http://www.eucen.eu/>

<http://www.ruiap.it/>

<http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf>

<http://www.oecd.org/dataoecd/22/12/44600408.pdf>

http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/553/4054_en.pdf