



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
(FISPPA)**

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN:
Scienze Pedagogiche, dell'Educatione e della Formazione
CICLO: XXV

*Riconoscimento e certificazione delle competenze
tra apprendimento formale, non formale, informale*

Direttore della Scuola: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Luciano Galliani

Dottoranda: Anna Serbati

Indice

Abstract (in lingua italiana).....	6
Abstract (in lingua inglese).....	8
Introduzione.....	10
Capitolo 1 L'apprendimento adulto.....	15
1.1 L'“URGENZA” DI APPRENDERE	15
1.2 APPRENDERE DALL'ESPERIENZA	17
1.3 I SAPERI DELL'ESPERIENZA: TEORIE E APPROCCI.....	24
1.3.1 <i>John Dewey: alcuni cenni sul pensiero riflessivo</i>	24
1.3.2 <i>Donald Schön: la riflessione sull'azione e dopo l'azione</i>	26
1.3.3 <i>Jack Mezirow: la riflessione sulle premesse</i>	33
1.3.4 <i>David Kolb: apprendimento ciclico dall'esperienza</i>	35
1.4 IL QUADRO EUROPEO E L'EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI APPRENDIMENTO PERMANENTE ..	41
1.5 ACCENNI SULLA NOZIONE DI COMPETENZA E LA SUA EVOLUZIONE. QUESTIONI DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE	49
1.5.1 <i>Come definire la competenza</i>	49
1.5.2 <i>Valutare la competenza</i>	54
1.5.3 <i>Il processo di bilancio delle competenze</i>	59
Capitolo 2 Portfolio, narrazione e riflessione sulle competenze	62
2.1 LO STRUMENTO DEL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE	62
2.1.1 <i>Brevi cenni storico-teorici sullo strumento del portfolio</i>	62
2.1.2 <i>Alcuni esempi di pratiche di portfolio</i>	70
2.2 APPROCCIO AUTOBIOGRAFICO E RIFLESSIONE SULL'ESPERIENZA	79
2.3 L'ACCOMPAGNAMENTO METODOLOGICO.....	89
2.3.1 <i>La figura professionale</i>	103
2.4 LA VALENZA FORMATIVA DELL'ESPLICITAZIONE DELL'ESPERIENZA	112
Capitolo 3 Teorie e pratiche di riconoscimento e certificazione delle competenze	122
3.1 ADULTI E UNIVERSITÀ: LO STATO DELL'ARTE.....	122
3.2 UN PRESUPPOSTO NECESSARIO: LA PROGETTAZIONE DEI CORSI DI STUDIO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE PER RISULTATI DI APPRENDIMENTO	132
3.2.1 <i>Cenni e caratteristiche del processo di Bologna</i>	132

3.2.2	<i>Progettare per competenze</i>	137
3.3	IL PROCESSO DI RICONOSCIMENTO DELLE COMPETENZE E LE PROSPETTIVE DI CERTIFICAZIONE	141
3.3.1	<i>Prospettive di certificazione</i>	150
3.4	BUONE PRATICHE DI RIFERIMENTO: L'APPROCCIO VAE E L'APPROCCIO APEL.....	154
3.5	LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE : DESCRIZIONE DEL MODELLO E CASI STUDIO.	159
3.6	L'ACCREDITATION OF PRIOR EXPERIENTIAL LEARNING: DESCRIZIONE DEL MODELLO E CASI STUDIO	173
3.7	LA SITUAZIONE ITALIANA: QUADRO NORMATIVO E PROGETTI ATTIVATI.....	190
3.8	COSA PUÒ AVVENIRE DOPO LA VALIDAZIONE DEI SAPERI ESPERIENZIALI. CENNI DI WORK BASED LEARNING	201
Capitolo 4 La ricerca: impostazione metodologica e prima fase		204
4.1	ORIENTAMENTI DELLA RICERCA EDUCATIVA.....	204
4.2	SCELTE EPISTEMOLOGICHE, PROBLEMA DELLA RICERCA E INTERROGATIVI GUIDA.....	208
4.3	IL PIANO E LE FASI DELLA RICERCA.....	211
4.4	LA PROGETTAZIONE E LA REALIZZAZIONE DELL'INTERVENTO.....	214
4.4.1	<i>La valutazione dei portfoli dei risultati di apprendimento</i>	227
4.5	I PARTECIPANTI.....	230
4.6	LA COSTRUZIONE DEGLI STRUMENTI: I QUESTIONARI	232
4.7	I QUESTIONARI EX ANTE ED EX POST: ANALISI E INTERPRETAZIONE DEI DATI A SOSTEGNO DELL'IPOTESI DELLA RICERCA	237
4.8	I QUESTIONARI IN ITINERE: ANALISI E INTERPRETAZIONE DEI DATI	251
Capitolo 5 La seconda fase empirica: i dati qualitativi		257
5.1	LE INTERVISTE: ATTORI COINVOLTI E COSTRUZIONE DEI PROTOCOLLI.....	257
5.2	CODIFICA, ANALISI E INTERPRETAZIONE DEI DATI QUALITATIVI	264
5.2.1	<i>Analisi e interpretazione dei diari riflessivi</i>	269
5.2.2	<i>Analisi e interpretazione delle interviste semi-strutturate condotte ai Presidenti dei corsi di laurea</i>	283
5.2.3	<i>Analisi e interpretazione delle interviste semi-strutturate condotte ai lavoratori studenti</i>	297
Capitolo 6 Conclusioni e prospettive future.....		322
Bibliografia.....		344
Indice delle figure		361

Allegati.....	363
ALLEGATO 1: PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO E GUIDA.....	363
ALLEGATO 2 : QUESTIONARI EX ANTE ED EX POST.....	383
ALLEGATO 3: ESEMPIO DI QUESTIONARIO IN ITINERE (SCHEDA 2).....	387
ALLEGATO 4: ESEMPIO DI DIARIO DI UN ACCOMPAGNATORE.....	388
ALLEGATO 5: PROTOCOLLO D’INTERVISTA PER I PRESIDENTI DEI CORSI DI LAUREA COINVOLTI.....	389
ALLEGATO 6: PROTOCOLLO D’INTERVISTA PER LAVORATORI STUDENTI.....	389
ALLEGATO 7: PROTOCOLLO D’INTERVISTA PER ATTORI ISTITUZIONALI.....	389
ALLEGATO 8: LINEE GUIDA PER LE UNIVERSITÀ SUL TEMA DEL RICONOSCIMENTO E DELLA CONVALIDA DEGLI APPRENDIMENTI PREGRESSI	390

Abstract (in lingua italiana)

La presente ricerca nasce nell'ambito del nuovo scenario di *lifelong e lifewide learning* e orienta il proprio campo d'indagine a *lavoratori studenti*, adulti che si avvicinano a percorsi formativi accademici portando con sé un bagaglio di saperi maturati nei contesti di vita formativa, lavorativa, extra-professionale.

Il quadro teorico e politico fa riferimento alle teorie di *apprendimento dall'esperienza*, allo sviluppo e agli usi del paradigma della competenza, alle modalità di riconoscimento e validazione dei saperi acquisiti in ambito non formale e informale e alle direttive europee e nazionali in materia.

La *finalità* della ricerca è quindi quella di individuare teorie, modelli, metodologie e strumenti che possano rispondere all'esigenza dei lavoratori studenti di ottenere un riconoscimento e una certificazione non solo di titoli, ma anche di nuclei di competenze. L'*obiettivo specifico* perseguito è quello di progettare (sulla base degli elementi significativi riscontrati nei modelli e nelle teorie individuate e analizzate), applicare e valutare strumenti e procedure prototipali di riconoscimento e certificazione delle competenze precedentemente acquisite, perlopiù in contesti informali e non formali, all'interno di percorsi formali finalizzati all'ottenimento di un titolo universitario.

Le teorie e pratiche di riferimento per l'elaborazione del modello sono quella francese di *Validation des Acquis de l'Expérience* – VAE e quella inglese di *Accreditation of Prior Experiential Learning* - APEL, con particolare approfondimento degli aspetti di valenza formativa della narrazione autobiografica e di supporto metodologico offerto dalla figura di supporto dell'*accompagnatore metodologico*.

Il contesto empirico della ricerca trae spunto da un progetto della Facoltà di Scienze della Formazione di Padova - all'interno di una macro-azione della Regione Veneto sul tema della certificazione delle competenze - e prevede la realizzazione per lavoratori studenti iscritti a corsi di laurea dell'Ateneo Patavino di un *portfolio dei risultati di apprendimento*. Quest'ultimo, esito dell'*esplicitazione* e documentazione dell'esperienza, dell'analisi dei propri saperi e dell'individuazione delle proprie competenze affinché possano essere riconosciute in termini di crediti formativi universitari, è infine valutato da un'apposita *Commissione* di docenti del corso di laurea interessato sulla base di un confronto tra i risultati di apprendimento attesi al termine del corso e quelli analizzati e comprovati dal candidato.

La strategia di ricerca adottata si richiama al *paradigma interpretativista* e integra strumenti quantitativi e qualitativi somministrati a tutti gli attori coinvolti, secondo una logica di complementarità. Si vuole, infatti, indagare, da un lato, gli aspetti operativi, gli elementi di criticità e i punti di forza riscontrati in una prospettiva di miglioramento, e, dall'altro, le *ricadute formative e professionali* del modello, con focus sullo sviluppo di *comprensione e consapevolezza* più ampie

sulle proprie competenze da parte degli adulti, condizione imprescindibile per l'ottenimento di un riconoscimento esterno. Nel contesto di flessibilizzazione e incertezza della realtà socio-economica odierna, l'esercizio sistematico di individuazione dei fili conduttori e della coerenza del proprio percorso pregresso e delle connessioni tra i contesti formali, non formali e informali può divenire uno strumento importante di autonomia e responsabilità per rispondere a situazioni di transizione formativa, professionale e personale.

Volontà della ricerca, collocandosi nelle direttive europee e nazionali sul tema (in particolare con riferimento alla legge 92/2012 e ai suoi decreti attuativi), è quella di proporre un modello riproducibile in *contesti analoghi* e tracciare indicazioni per la costituzione di un *servizio di Ateneo* per il riconoscimento e la certificazione delle competenze. In questa direzione, l'Università è chiamata ad una *terza missione*, raccogliendo la sfida sociale di proporre innovazioni didattiche, organizzative e tecnologiche che rispondano alla domanda di apprendimento di un pubblico adulto e quindi di interfacciarsi con le *reti territoriali* degli attori dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro.

Abstract (in lingua inglese)

The research framework lies within the new lifelong learning scenario and focuses on the field of *adult employed students* who enter university study programmes with extensive knowledge and expertise gained in previous educational, professional and extra-professional contexts.

The theoretical and political framework refers to the theories of *experiential learning*, to the development and application of the *competence* paradigm, to the approaches and tools for recognition and validation of prior experiential learning acquired in informal and non formal contexts and finally to the European and national directives in this field.

The *general aim* of the research is to identify theories, models, methodologies and tools that respond to adult students' need not only for the recognition and certification of qualifications, but also of competences. The *specific objective* is to design (following the relevant elements highlighted in the theories and models identified and analysed), apply and assess prototypical tools and procedures for recognising and certifying previously acquired competences within formal programmes that lead to academic qualifications.

The main referential theories and practices for developing a model are the French *Validation des acquis de l'expérience - VAE* and the English *Accreditation of Prior Experiential Learning - APEL* models, with specific focus on the educational value of the *autobiographic reflective process* and on the *adviser's* methodological support.

The empirical research context draws on a project - conducted by the Faculty of the Science of Education and Training of Padua University and located within a wider project of the Venetian Region - in the field of the certification of competences requiring adult employed students enrolled in Padua University to prepare a *learning outcomes portfolio*. This portfolio, which is the result of the description and documentation of experiences, the analysis of learning and the identification of competences to be recognized in terms of academic credits, is assessed by a specific Examination Board (composed of three lecturers) comparing the learning outcomes identified and demonstrated by the students with the learning outcomes expected at the end of the programme.

The research strategy lies within the *interpretativist paradigm* and integrates quantitative and qualitative tools administered to all stakeholders involved, with a complementary purpose. The aim is to investigate, on the one hand, the practical elements, the strengths and weakness of the process in order to improve it, and, on the other hand, the model's *educational and professional implications*, focussing on the development of adults' wider *comprehension and awareness* of their own *competences* which is a necessary pre-requisite for obtaining external recognition.

In the context of today's uncertainty and the flexibilization of the socio-economic reality, the systematic exercise of identifying the *main connecting thread* and the coherence of individuals'

preceding personal pathway and the connections between formal, non formal and informal contexts may be an important strategy for developing autonomy and responsibility and for responding to educational, professional and personal transitions.

The aim of the research, according to the European and national directives (particularly referring to the Italian Law 92/2012 and related to the legislative Decrees), is to propose a model which may be applied in *analogous contexts* and to suggest indications for building a *University lifelong learning centre* with services and processes for recognising prior experiential learning. In this way, Universities are called to fulfil a *third mission*, accepting the social challenge to propose educational, organisational and technological innovations that respond to the learning needs of adult and thereby interface with local networks of educational, training and professional systems.

Introduzione

La tesi qui presentata è frutto di un percorso di ricerca a tema vincolato finanziato dal Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata – CIR DFA e si colloca nel dibattito internazionale, nazionale e locale sul tema noto e importante del *riconoscimento e della certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali*.

Questa tematica incrocia interessi, prospettive, nodi problematici e possibili vantaggi di più attori chiamati in gioco: il Ministero e gli organi istituzionali di governo delle politiche educative e formative, gli Atenei e le relative impostazioni organizzative e metodologiche di didattica e di valutazione degli apprendimenti degli studenti, gli adulti cosiddetti *lavoratori studenti* che si avvicinano ai percorsi accademici in età non consueta e con un bagaglio di saperi esperienziali pregresso e, da ultimo, le parti sociali, più o meno direttamente coinvolte nel processo, ma interessate nel trovare ipotesi di dialogo con i sistemi formali per una reciproca valorizzazione delle competenze.

La pertinenza sociale della ricerca fa riferimento infatti al crescente interesse nei documenti europei riservato all'apprendimento permanente, tradotto dalla Regione del Veneto in un'azione di sistema per la realizzazione di strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze; all'interno di questa azione, il progetto *MOIRC – Modello Operativo Integrato per il Riconoscimento e la Certificazione delle Competenze*, affidato alla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Padova, di cui è stato responsabile scientifico il prof. Luciano Galliani e coordinatrici Cristina Zaggia e la scrivente, ha costituito il bacino empirico dell'indagine.

Per approfondire il tema nelle sue sfaccettature teoriche e metodologiche, il punto di partenza, descritto nel capitolo primo, è stata l'analisi di letteratura con riferimento alle caratteristiche concettuali dell'*apprendimento dall'esperienza* formativa, professionale e personale pregressa delle persone. Si è ripercorso il pensiero di alcuni Autori quali John Dewey, Donald Schön, Jack Mezirow e David Kolb, che hanno apportato un contributo significativo alla tematica, sottolineando in particolare il valore della riflessione affinché i saperi dell'esperienza possano davvero essere capitalizzati e divenire risorsa per un agire competente in contesti diversificati. Dopo un excursus sull'evoluzione del concetto di *lifelong learning* in chiave europea, rintracciando e analizzando i

documenti comunitari, si è approfondito il concetto di *competenza*, tratteggiandone alcuni paradigmi di lettura e gli aspetti legati alla sua valutazione.

Con il capitolo secondo il focus si sposta invece sullo strumento del *portfolio delle competenze* proposto nella presente ricerca: la riproposizione di brevi cenni storico-teorici e di alcuni esempi di pratiche di portfolio rivolto agli adulti vuole fornire una cornice di riferimento per la sua adozione, sottolineandone l'importanza e la valenza anche a livello internazionale, in cui è riconosciuto come lo strumento più diffuso per i processi di riconoscimento e validazione delle competenze. Nello stesso capitolo si approfondiscono anche le *potenzialità pedagogico-formative* del processo di esplicitazione dell'esperienza, attraverso una disamina dei ruoli e delle funzioni di supporto e di *accompagnamento* previste per guidare le persone nella presa di consapevolezza, analisi e sintesi delle proprie competenze pregresse.

Il percorso accompagnato di costruzione di un portfolio ai fini della validazione dei saperi in esso dichiarati e comprovati si configura, nella prospettiva qui presentata, come un intervento pedagogico di formazione e di orientamento degli adulti di cui vengono presentate e discusse tre valenze, riprese poi nell'interpretazione dei dati empirici. La prima è quella *certificativa* e fa riferimento alla produzione di un dossier che raccolga l'esperienza e la espliciti in modo da poter essere tradotta in saperi appresi con lo scopo di ottenere riconoscimento di crediti formativi universitari in relazione alle competenze emergenti dal portfolio; la seconda è quella *formativa* e consiste nella dimensione autobiografica e riflessiva stimolata dal portfolio e dal supporto consulenziale fornito dall'accompagnatore, elementi che facilitano la verbalizzazione di saperi impliciti, la (ri)appropriazione dei propri vissuti da parte della persona e una loro elaborazione in chiave cognitiva. L'ultima dimensione è quella *orientativa*, in quanto la consapevolezza e la maturazione di metacompetenze riflessive, comunicative, di sviluppo di connessioni promuovono lo sviluppo di una progettualità più chiara che trova una buona mediazione tra le risorse del contesto, le risorse personali e i desideri.

Il capitolo terzo descrive il *processo di riconoscimento delle competenze e le prospettive di certificazione* nelle sue fasi, caratteristiche, strumenti e attori chiave ed espone un presupposto necessario per la valutazione dei portfoli che descrivono e documentano gli apprendimenti pregressi: la progettazione dei corsi di studio dell'istruzione superiore per risultati di apprendimento, tema sempre più rilevante in contesto internazionale e che si configura come elemento imprescindibile per la comparabilità delle competenze del lavoratore studente con il referenziale formativo di riferimento. Per descrivere e chiarire i processi e i prodotti di un percorso di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali vengono presentati due modelli consolidati in ambito europeo, descrivendo quattro casi studio: il primo si riferisce alla *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE) e alle pratiche dell'Università Paris III Sorbonne

Nouvelle e dell'Université des Sciences et Technologies de Lille; il secondo è l'*Accreditation of Prior Experiential Learning* (APEL) con la presentazione delle pratiche di Middlesex University e di Glasgow Caledonian University. Da ultimo, viene presentata la situazione italiana, proponendo uno spaccato nazionale del fenomeno in termini di numerosità degli studenti adulti che si avvicinano all'università, di quadro normativo di riferimento e di progetti già in essere.

Il capitolo quarto e quinto sono dedicati alla descrizione della ricerca empirica, affrontando rispettivamente l'analisi, l'interpretazione e la discussione dei dati quantitativi e qualitativi.

Nel capitolo quarto vengono anzitutto descritte le scelte *epistemologiche e metodologiche della ricerca*, a partire dall'ipotesi e dagli interrogativi guida per arrivare alla descrizione del piano e delle fasi della ricerca, dei riferimenti teorici e degli strumenti dell'indagine. Vengono poi presentate le tappe di *progettazione e realizzazione dell'intervento di costruzione del portfolio* da parte dei partecipanti all'indagine e la fase di valutazione effettuata da apposite Commissioni costituite da docenti e Presidenti dei corsi di laurea coinvolti nella ricerca, come previsto dal suddetto progetto regionale. Sono quindi proposti e discussi i dati emergenti dall'analisi dei *questionari* somministrati ex ante, in itinere ed ex post alla realizzazione dell'intervento, identificando gli elementi di interesse rispetto al processo e al prodotto e raccogliendo la prospettiva, le opinioni, le aspettative e la risposta ad esse dei lavoratori studenti adulti partecipanti. Dalle considerazioni emerse dai dati quantitativi si sono elaborati i protocolli d'*intervista* per la seconda fase della ricerca empirica, rivolta ancora una volta alle persone che hanno preso parte al processo, ma anche ai Presidenti dei corsi di laurea coinvolti e agli accompagnatori metodologici del processo. Il focus di questa parte della ricerca, complementare alla precedente, è stato approfondire e comprendere, in una prospettiva di sviluppo, il fenomeno stesso nelle sue manifestazioni individuando, attraverso la voce dei partecipanti, da un lato le ricadute formative e professionali, il recupero di coerenza del proprio percorso e le influenze sulle modalità di apprendimento dal punto di vista dei lavoratori studenti e, dall'altro, gli aspetti relativi all'area della valutazione dei portfoli, alla progettazione e valutazione per competenze e alla fattibilità e sostenibilità del processo secondo la prospettiva dei Presidenti dei corsi di laurea.

La ricerca, infatti, si ripropone di presentare e tradurre in pratica *una metodologia di processo e di prodotto* per la costruzione del portfolio che, se sviluppa *comprensione e consapevolezza* più ampie sulle proprie competenze, allora può dare l'opportunità ai lavoratori studenti adulti di rientrare in percorsi accademici ottenendo dei *crediti universitari certificabili*. L'intento della ricerca empirica, ascrivibile al paradigma interpretativista, è quello di aprire alla possibilità di riprodurre il modello in *contesti analoghi* mediante le opportune contestualizzazioni, in una cornice di valorizzazione dell'esperienza unica della persona e di una nuova gestione integrata dell'apprendimento permanente. In chiusura al presente lavoro si prospettano infatti le potenzialità di sviluppo di un

servizio di Ateneo per il riconoscimento e la certificazione delle competenze, all'interno di un quadro nazionale che va proprio in direzione di un sistema in cui convergano le politiche di istruzione, formazione e lavoro e si creino *reti territoriali* degli attori chiamati in causa, in sintonia con gli indirizzi di Europa 2020 per una “crescita intelligente, sostenibile e inclusiva”.

L'apprendimento permanente e la certificazione delle competenze contribuiscono a garantire il diritto di mobilità nazionale ed europea basato su titoli trasparenti e riconoscibili, rappresentando una sfida sempre più imprescindibile per le Università italiane verso una maggiore apertura ad un'utenza accademica nuova e diversificata. Nella prospettiva di sviluppo della persona, soprattutto nella precarietà della situazione socio-economica odierna, rintracciare connessioni tra i contesti formali, non formali e informali può rappresentare un'importante opportunità di valorizzazione del proprio sapere, di riappropriazione delle proprie competenze e risorse e di presa di decisioni più consapevoli e incisive per la propria vita formativa, professionale e personale.

La ricerca qui presentata è frutto di un triennio di studio, formazione ed esperienza empirica supervisionata dal prof. Luciano Galliani. Il primo grande ringraziamento va proprio a lui, per essere stato una guida e un maestro che ho avuto la fortuna di affiancare, imparando moltissimo dalla sua grande competenza e dalla sua capacità di leggere, con senso critico, le situazioni e i problemi e trovarne soluzioni pertinenti. La seconda persona che voglio ringraziare è Cristina Zaggia, con cui abbiamo lavorato fianco a fianco e da cui ho appreso l'“arte della ricerca” e la passione per l'accurata gestione degli aspetti teorici e metodologici.

Un pensiero poi a tutti i miei “compagni di viaggio” in questo dottorato, in particolare a Sabrina, con cui ho trascorso le giornate di studio e lavoro congiunto, a Valeria e Daniela, e alle mie coinquiline, Paola e Francesca, che hanno percorso con me i momenti più intensi e ricchi del triennio. E un pensiero va a tutti gli amici padovani, in particolare Dario e Federica, e bellunesi, nello specifico Barbara, Paola, Roberta e Sara.

Un “grazie” importante va a tutti coloro che sono stati coinvolti nella raccolta dei dati, alle persone che hanno svolto il portfolio e i questionari, e a coloro, docenti, consulenti e studenti, che ho intervistato, per il tempo che mi hanno dedicato e per l'interesse che mi hanno dimostrato.

Un ringraziamento specialissimo va alla mia famiglia, alla mamma, al papà e a mio fratello Carlo, che mi hanno accompagnato e sostenuto in questa mia scelta con grande fiducia e stima, e alla persona che più è stata coinvolta nel mio procedere con la tesi, credendo sempre, con amore e supporto, nel mio progetto e nelle mie capacità, Luca.

Capitolo 1

L'apprendimento adulto

1.1 L'“urgenza” di apprendere

Lo scenario dell'apprendimento degli adulti nelle società “post-industriali” è profondamente cambiato negli ultimi decenni a fronte di modificazioni significative della cultura e dell'economia; la dinamica dello sviluppo dipende infatti in misura crescente dalla capacità di apprendere, di gestire, accumulare e creare conoscenza.

Viviamo oggi sempre più in una “economia cognitiva”¹. Il lavoro odierno è ormai quasi totalmente speso per svolgere attività di tipo cognitivo che richiedono conoscenze in continuo rinnovamento e ne producono di nuove². È la società della conoscenza, dell'informazione, dell'incertezza la nuova realtà con cui dobbiamo imparare a rapportarci come cittadini, come lavoratori, come persone.

I fattori che si possono considerare in tale evoluzione sono molteplici e complessi:

- le *innovazioni tecnologiche*, che 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. Si tratta di un salto cognitivo epocale, al pari di quel che era stato l'avvio dell'industrializzazione per i contadini dell'Ottocento e ancor prima l'invenzione della stampa che aveva mutato la cultura da orale a scritta;
- 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 per quelli geo-economici, a seguito dei processi di globalizzazione;
- la *ridefinizione dell'idea di età e di corso di vita*: da fasi rigide a fasi flessibili, da ciclo di vita a corso di vita, con un insieme di traiettorie che si intrecciano tra loro;

¹ Tra i vari riferimenti, si veda al riguardo le riflessioni proposte da Rullani E. (2005), *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma.

² Non solo se si parla di prodotti virtuali, ma anche se si tratta di prodotti reali, è il contenuto di conoscenze legato a variabili come qualità, rapporto col cliente, servizi connessi, significato simbolico,... quello che fa la differenza. Di qui la crescente centralità delle risorse umane in quanto fattori attraverso cui la conoscenza nelle sue forme, sia codificabili che tacite, si acquisisce, si rinnova, si accresce e si diffonde.

- *i nuovi paradigmi organizzativi e produttivi delle imprese*. Si passa da un'economia e un mercato stabili ad un nuovo contesto socio-economico caratterizzato da altissima competitività che rende necessari un nuovo modo di produrre (just in time), una continua innovazione e diversificazione dei prodotti, una nuova attenzione alla qualità e alla soddisfazione del cliente³. Al “mestiere” si sostituisce la competenza: il ruolo, il titolo, l'iscrizione all'albo professionale perdono valore per lasciare posto a ciò che realmente la persona sa fare, a come sa rispondere a problemi nuovi con soluzioni appropriate e veloci, a come sa controllare e governare l'incertezza mediante prestazioni costruite di volta in volta e per questo poco formalizzabili in anticipo⁴;
- *la crisi economica e sociale* che tutto il mondo sta affrontando: il calo e, in alcuni casi, perfino il blocco produttivo e finanziario di alcuni importanti settori economici mondiali, l'indebitamento dei Paesi, il crollo delle borse hanno comportato e stanno comportato una situazione di stallo e a volte di declino delle imprese, con conseguente necessità di ricollocare il personale, di utilizzare ammortizzatori sociali, in alcuni casi addirittura di licenziare. Si tratta non solo di una crisi, ma di una vera e propria trasformazione, mutazione dei mercati piccoli e grandi, un cambiamento strutturale a livello macro che porta con sé tanti piccoli cambiamenti a livello micro, storie di persone e famiglie, con ricadute sociali di grande rilevanza.

Dall'inizio della società post-industriale il modo di lavorare è diventato da un lato “espressione di conoscenze, di competenze e di valori”⁵, fattore di crescita della persona, di identità, autostima, autorealizzazione, equilibrato inserimento nel contesto sociale, dall'altro espressione di una società che si evolve tra sfide, problemi e conquiste. Alle persone sono stati richiesti comportamenti flessibili e creativi, che rispondano a caratteristiche mutevoli del contesto organizzativo e competenze di natura trasversale.⁶ Oggi sono richiesti loro dei veri e propri sconvolgimenti strutturali, ripensandosi magari a metà della vita professionale, dinnanzi all'urgenza di trovare una nuova collocazione professionale.

In questo scenario la valorizzazione dell'apprendimento acquisito in precedenza e le competenze maturate e mobilitate nei contesti formali, non formali ed informali diventa davvero importante per

³ Al giorno d'oggi l'uomo si trova ad affrontare orizzonti sempre nuovi e sempre più incerti, a fronte degli sviluppi tecnologici nella ricerca scientifica e industriale, che richiedono un sapere sempre più preciso e aggiornato. Il modello dell'economia di massa, nato con la teoria scientifica di Taylor, che prevedeva la pianificazione dei tempi e metodi dell'esecuzione di ogni lavoro fin nei minimi dettagli, in cui i compiti erano pertanto altamente prescritti e controllati, non lasciava nessuno spazio all'innovazione e all'eventuale contributo cognitivo del lavoratore. Tutto ciò viene progressivamente superato verso una nuova impostazione socio-organizzativa con più attenzione alle risorse umane, alla loro partecipazione ai valori dell'azienda, alla valorizzazione delle disposizioni personali, conoscenze e competenze degli individui.

⁴ Ajello A.M., Cavoli M., Meghnagi S. (1992), *La competenza esperta*, Ediesse, Roma

⁵ Di Nubila R. (1999) (a cura di), *La formazione oltre l'aula: lo stage*, Cedam, Padova, p. 41

⁶ Di Francesco G. (1998) (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e I repertori sperimentali*, ISFOL, Franco Angeli, Milano

identificare le aree di saperi trasferibili in nuovi contesti o le aree migliorabili attraverso opportuni percorsi formativi.

La prospettiva di *lifelong learning* si configura oggi più che mai come un orizzonte di senso, una politica, una teoria, un metodo⁷: essa può diventare una risposta e/o una prevenzione a nuovi fenomeni di esclusione sociale e costituire una delle leve per le imprese per ripartire.

Ecco perché “imparare ad imparare”, una delle competenze chiave⁸ che il Parlamento Europeo e Consiglio hanno individuato nel 2006, diventa una competenza così rilevante, che porta con sé una sfida di successo personale e professionale per le persone, di gestione del cambiamento, di previsione di cambiamenti e “spirito di iniziativa e imprenditorialità” (settima competenza chiave).

Apprendere e orientare se stessi in un mondo in cambiamento che pone interrogativi che vanno ben oltre quelli posti dai momenti classicamente considerati transitori, come il passaggio scuola-lavoro, diventa un'emergenza professionale, ma al contempo etica. Vivere bene nel mondo, con e per gli altri, in seno ad istituzioni eque, è per Ricoeur⁹ l'intenzione etica più profonda: forse questa considerazione non è nelle persone così esplicita o quantomeno così espressa, tuttavia ognuno desidera sviluppare un capitale di competenze che gli permetta di adattarsi a contesti di lavoro mutevoli e impegnarsi in un progetto personale che trovi la sua collocazione in una comunità e società di riferimento. L'interrogativo umano di cosa fare nella propria vita, come realizzare se stessi, oggi sempre più stringente e complesso, richiede quindi nuovi atteggiamenti riflessivi sull'esperienza, nuovi strumenti di analisi dei contesti, di formulazione di previsioni, di definizione di attività nelle quali impegnarsi per massimizzare la possibilità di vedersi realizzati¹⁰.

1.2 Apprendere dall'esperienza

Ogni momento di apprendimento è situato in un contesto e legato ad un'esperienza che ha un carattere di irripetibilità ed unicità e che poi viene ricomposto ed elaborato da ognuno, integrandolo con i saperi precedenti.

L'esperienza, pur nascendo dalla vita quotidiana, non coincide con essa; esistono fatti che accadono, episodi che succedono senza che diventino poi esperienza.

⁷ Alberici (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Franco Angeli, Milano

⁸ Parlamento Europeo e Consiglio (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave e apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 30 dicembre 2006: eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF

⁹ Ricoeur P. (2004), *Etique; de la morale à l'étique et aux étiques*. In M- Canto-Sperber (a cura di), *Dictionnaire d'étique et de philosophie morale* (vol. 1), PUF, Paris, p. 694

¹⁰ Guichard J. (2008), Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation pour les adolescents ou de jeunes adultes, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, pp. 413-440

Diventa pertanto necessario capire cosa si intenda dunque per “esperienza”. Pochi termini, secondo Jedlowsky, “hanno un contenuto più stratificato e si prestano a una maggiore varietà di usi. La parola *esperienza* assume significati diversi a seconda dei contesti in cui è inserita [...]. Ma il problema del concetto di esperienza, che si riverbera in ogni sua definizione, è dato dalla sua complessità: esperienza è infatti *sia* ciò che si vive (solo in parte consapevolmente), *sia* il processo attraverso cui il soggetto si appropria del “vissuto” e lo sintetizza”¹¹.

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 ambito; essa tuttavia era disgiunta dal concetto di verità, proprio invece di un’attività più meditativa, filosofica, non raggiungibile attraverso l’osservazione della realtà e la pratica.

È all’epoca medievale e ancor più da quella premoderna che l’esperienza si configura come fonte del sapere, divenendo quindi un concetto gnoseologico. Colui che “ha esperienza” diventa l’esperto, quella persona che negli anni ha affrontato situazioni diversificate dalle quali ha appreso un sapere e una saggezza trasmissibili alle generazioni future; ciò è possibile in virtù di una concezione di sapere fortemente normato dai confini precisi e ritenuto trasmissibile di generazione in generazione. Con la modernità il sapere cumulativo (quello rappresentato dalla metafora dell’edificio) viene 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 rielabora¹².

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, contenuto puntuale di 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.

La scienza si pone quindi il problema della verificabilità dell’esperienza e dell’apprendimento da essa derivato, quindi della sua oggettività e universalità nel momento in cui si tratta di un percorso personale per ciascuno. Cade quindi il modello di osservazione oggettiva della realtà, si afferma la centralità del soggetto in ogni operazione conoscitiva e l’esperienza si fa relazione tra soggetti e

¹¹ Jedlowsky P. (2008), *Il sapere dell’esperienza*, Il Saggiatore, Milano, p. 61

¹² Bocchi G., Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, R. Cortina, Milano

oggetto, in termini dialogici. L' *Erlebnis* è messa in forma della realtà, è la “cosa” percepita e insieme il “significato” che essa assume nel rapporto con colui che lo percepisce.

Jedlowsky ricorda che l'esperienza, sebbene individuale, è immersa in un contesto che è comunque collettivo, intriso di *sensu comune*, radicato in una cultura di appartenenza con un patrimonio di significati condivisi, di regole, di valori.

In questa nuova configurazione socio-culturale¹³, fare esperienza non può ridursi ad agire, a compiere atti ripetuti nella concezione che Gehlen¹⁴ definisce “esonante”, 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 titolare consapevole di decisioni, ossia sa scegliere tra i mezzi disponibili quelli più idonei al raggiungimento del fine prefissato”¹⁵.

In questa concezione di matrice deweyana e alimentata da numerosi contributi successivi l'esperienza risulta essere quello che Reggio¹⁶ 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. Secondo l'Autore, se non tutte le esperienze generano apprendimento, ogni apprendimento costituisce un'esperienza: l'apprendimento si configura quindi come intrinsecamente esperienziale, come trasformazione compiuta dalla persona dei fatti e delle situazioni vissute.

Ogni soggetto è chiamato a sviluppare la propria unicità, a realizzarsi nella realtà e l'esperienza diventa – secondo Jedlowsky - il processo in cui il “singolo” diventa “individuo”, realizzando e dispiegando la propria “individuazione”. Una parte dell'esperienza è costituita dal vissuto di ciascuno di noi, più o meno consapevole, a volte rimosso, a volte talmente interiorizzato da non

¹³ Il paragrafo include e rielabora alcune parti di Serbati A. (2011) Esperienza e apprendimento: il riconoscimento formale dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Anno IV Dicembre 2011, pp. 53-70

¹⁴ Gehlen A. (1990), *Antropologia filosofica e teoria dell'azione*, Guida, Napoli

¹⁵ Conte M. (2010), *Aspetti culturali, pedagogici e semantici dell'esperienza* in Di Nubila R., Fedeli M. (2010), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 17-26

¹⁶ Reggio P. (2010), *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma, p. 64

accorgersene, e non sono solo fatti, ma è anche il momento in cui la persona ritorna a se stessa, osservando la composizione della propria vita e attribuendone un senso, per far emergere un sapere che necessita di riflessione, elaborazione, nominazione¹⁷.

Riprendendo Jung¹⁸ 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"¹⁹.

Si possono definire alcuni caratteri che l'esperienza deve possedere per essere esperienza educativa e generare pertanto apprendimento²⁰:

- *criterio di realtà*: la corrente attivista sottolinea quanto l'esperienza vera di contatto e interazione con fatti, persone, ambienti, oggetti costituisca la fonte dei processi di costruzione della conoscenza e che quindi la realtà sia l'ingrediente fondamentale per la creazione di sapere;
- *criterio di continuità e processualità*: l'esperienza non coincide con un singolo evento isolato, ma si genera dalla connessione non lineare di una molteplicità di eventi, la cui interrelazione non è lineare e consecutiva, ma si concretizza in progettualità del singolo circa il proprio apprendimento e il proprio percorso di crescita personale e professionale;
- *criterio di problematicità*: "fare esperienza" significa interrogare la realtà e se stessi in rapporto con la realtà: Freire²¹ sottolinea la differenza tra "stare nel mondo" e subirne le influenze senza governare i processi e "stare col mondo" individuando gli elementi problematici, ponendosi domande e cercando risposte;
- *criterio di complessità*: gli elementi precedenti implicando che l'esperienza non coinvolga solo aspetti pratici, ma anche relazionali, cognitivi ed emotivi e dall'interazione di tutte queste dimensioni si genera apprendimento.

Non basta agire e fare per apprendere. Come risulta evidente da tali criteri, l'apprendimento prende le mosse da fatti della vita, ma richiede un atteggiamento problematizzante e un'elaborazione critica

¹⁷ Jedlowsky P. (2008), *Op. cit.*, p. 153 - 154

¹⁸ Jung C. G. (1969), *Tipi psicologici*, Bollati Boringhieri, Torino

¹⁹ Labarrière P.J. (1985), *Le discours de l'altérité. Une logique de l'expérience*, Presses universitaires de France, Paris p. 113

²⁰ Adattamento da Reggio (2010), *op.cit.* p. 32 e segg.

²¹ Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano

del “materiale della realtà”; qui entra in gioco l’insegnamento che, ben lungi dal 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 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 la percezione 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 contraffatta²². 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. Boud, Cohen e Walker²³ sintetizzano alcuni punti dell’apprendimento dall’esperienza:

- l’esperienza è il fondamento dell’apprendimento ma anche il suo stimolo: solo entrando in dialogo con le proprie esperienze la persona può trasformarle in conoscenze con consapevolezza e intenzionalità;
- il *learner* costruisce attivamente la propria esperienza: l’apprendimento è relazionale e si genera dalla transazione con il contesto;
- l’apprendimento è un processo complesso: esso è frutto di un intreccio di contesti e situazioni più o meno strutturati e coinvolge la dimensione cognitiva, ma anche emotiva e conativo/psicomotoria;
- l’apprendimento è socialmente e culturalmente costruito: è l’ambiente a fornire una chiave di lettura delle esperienze, se non altro perchè ne offre il mezzo comunicativo, il linguaggio, pertanto è importante esserne consapevoli;
- l’apprendimento è influenzato dal contesto socio-emozionale in cui avviene: l’influenza è duplice, da un lato da parte delle esperienze precedenti e dall’altro da parte degli altri nel presente.

Dall’azione pratica si generano situazioni 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. Dal contesto e dalla relazione con altri il soggetto costruisce significati e dà forma all’esperienza e in questo dialogo capisce e riconosce anche se stesso²⁴: l’apprendimento si configura così come fenomeno costruito socialmente e relazionalmente.

²² Dewey J. (1995), *Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze, p. 47 e p. 54

²³ Boud D., Cohen R., Walker D. (1993), *Using experience for learning*, Open University Press, Buckingham, pp. 36-46

²⁴ Il riferimento è a Buber e alla relazione Io-Tu e alla concezione dialogica dell’essere umano. Cfr Buber (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo

In chiave costruttivista, la conoscenza è infatti prodotto di una costruzione attiva del soggetto, è ancorata nel contesto concreto e si svolge mediante forme di collaborazione e negoziazione sociale per arrivare ad una condivisione intersoggettiva di significati²⁵. Il sapere è una costruzione personale frutto di una interpretazione della propria esperienza e sviluppa significati attraverso un processo attivo di apprendimento; l'interazione con gli altri e quindi la dimensione collaborativa dell'apprendimento permette la messa a confronto di prospettive diversificate influenzate dalle dimensioni culturali e sociali dell'ambiente per arrivare ad una posizione di sintesi che permetta di agire. In questo processo il contesto assume un'importanza centrale, la realtà concreta intesa per esempio come la situazione professionale o, nel caso di contesti educativi, situazioni concrete con problemi reali e relazioni che riconducano allo sviluppo di una comunità di pratiche con modalità valutative opportunamente correlate²⁶.

L' apprendimento derivante dall'esperienza trova ancora oggi resistenze da parte sia degli insegnanti/formatori, ai quali appare 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. Si fa riferimento in particolare alle tradizioni più accademiche e trasmissive del sapere, che fanno derivare un buon apprendimento da metodi piuttosto direttivi e frontali.

Nell'ambito della formazione degli adulti si riscontra maggiore apertura verso approcci affini²⁷ all'apprendimento esperienziale. Primo fra tutti vi è il *learning by doing* con le numerose metodologie didattiche attive – in modo particolare *outdoor* -, che promuovono un forte riferimento alla pratica, un legame con la dimensione contestuale e un richiamo a dimensioni non solo cognitive, ma anche emotive ed affettive; pur non assumendo l'esperienza come criterio fondante e rimanendo in una cornice "tradizionale" di concezione dell'apprendimento, sviluppano pratiche in cui l'esperienza reale contribuisce alla formazione di competenze, soprattutto trasversali.

Un approccio interessante di derivazione dal *learning by doing* collegata alle istanze specifiche dei contesti organizzativi e della valorizzazione dell'apprendimento in essi intercorso anche in contesti accademici è quello del *work based learning*²⁸. Esso si configura come un modello di apprendimento che avviene attraverso il luogo di lavoro ed è strettamente legato al ruolo lavorativo; consiste in una classe di programmi accademici che coinvolgono assieme università e organizzazioni lavorative allo scopo di creare nuove opportunità di apprendimento indirizzate in

²⁵ Il riferimento è in particolare a Jonassen, D. H. (1994). Thinking Technology. *Educational Technology*, 34 n. 4, pp. 34-37.

²⁶ Cfr. Merrill, M. D. (1991). Constructivism and Instructional Design. *Educational Technology*, 31 n. 5, pp. 45-53

²⁷ Reggio (2010), *op. cit.*, p. 58 e segg.

²⁸ Un approfondimento maggiore rispetto a tale approccio si tratterà nel capitolo terzo.

particolare a persone impiegate che desiderano o hanno la necessità di accrescere le loro competenze. Si tratta di un modello educativo innovativo poiché propone nuovi *stakeholders* come le organizzazioni, nuovi “allievi” ovvero persone lavoratrici con una certa esperienza che serve da punto di partenza per il nuovo apprendimento, nuove vie di accesso (non necessariamente titoli precedenti, ma anche esperienza precedente) all’istruzione superiore, nuovi fattori di influenza che sono non solo gli standard richiesti dall’università, ma anche esigenze individuali e organizzative.

Vi è poi una certa vicinanza per alcuni aspetti con la *teoria sociale dell’apprendimento*: essa sostiene che l’apprendere avvenga per partecipazione attiva nella pratica di una comunità sociale e nella costruzione di una propria identità in relazione ad essa. Wenger sostiene che tutto l’apprendimento sia di natura sociale e che esso sia simile in tutti i settings (sul lavoro, a casa o per strada). Secondo tale prospettiva, noi impariamo sempre all’interno di un contesto sociale, attraverso l’impegno e la partecipazione ad una comunità di pratiche ed è in questo contesto che noi sviluppiamo le nostre competenze²⁹. Un’attività situata prevede sempre cambiamenti nella conoscenza e nell’azione e sono proprio questi cambiamenti che generano l’apprendimento³⁰; in tal senso, non esiste dicotomia tra teoria e pratica, idea e realtà, dire e fare: tutti questi aspetti sono inclusi nell’attività di apprendimento. La pratica non è immune all’influenza della teoria, ma non è nemmeno una mera realizzazione della teoria o un’incompleta approssimazione di essa³¹; la pratica infatti non è priva di riflessione³².

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. Alcune pratiche formative come l’*action research* e l’*action learning* hanno valorizzato le capacità personali e di gruppo di apprendere affrontando situazioni critiche, stimolando un tipo di apprendimento *problem-based*, basato proprio sulla risoluzione di problematiche connesse al contesto di appartenenza.

²⁹ Wenger E. (1998), *Communities of Practice : Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 226

³⁰ Wenger, *op. cit.*, p. 100. Sfidando la convinzione che l’apprendere abbia luogo attraverso l’insegnamento di contenuti disciplinari, Wenger afferma che “required learning takes place not so much through the reification of a curriculum as through modified forms of participation that are structured to open the practice to non-members”.

³¹ Cfr. Billett S. (2002), Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work, *Studies in the Education of Adults*, 34 n. 1, pp. 56-67. Nel “discourse on workplace learning [which] holds learning as an outcomes in goal directed activities that are structured by workplace experiences” non esiste più la distinzione tra “sapere cosa” e “sapere come” con la prevalenza di importanza della forma, perchè sapere e fare hanno luogo nello stesso momento. Ed è proprio una pratica riflessiva che può portare in luce l’apprendimento insito nell’azione professionale e collocarlo in termini di riconoscimento ad un appropriato livello di Higher education.

³² Portwood and Costley, *Work-Based Learning and the University : New Perspectives and Practices*, SEDA paper 109, Middlesex University, p. 30

1.3 I saperi dell'esperienza: teorie e approcci

Vi sono alcuni Autori che, nell'ambito degli studi organizzativi, psicologici e psico-pedagogici hanno segnato svolte epocali nell'ambito della conoscenza di come l'uomo apprenda dall'esperienza e di quali siano le ricadute possibili di tali saperi nel ritorno alla pratica; tali contributi verranno presentati sinteticamente in questo paragrafo, senza alcuna pretesa di esaustività, ma allo scopo di delineare alcuni importanti aspetti dell'*experiential learning* che costituiscono le basi teoriche del ragionamento dei prossimi capitoli e della proposta di un sistema di strumenti per riconoscere le competenze acquisite in contesti non formali e informali, appunto esperienziali.

1.3.1 John Dewey: alcuni cenni sul pensiero riflessivo

Il pensiero filosofico-pedagogico di John Dewey ha rappresentato e rappresenta tutt'oggi un punto di riferimento importante per l'approccio dell'apprendimento esperienziale e ha influenzato e ispirato le riflessioni teoriche degli studiosi successivi.

Egli parte da una concezione di esperienza inclusiva dei fenomeni fisici e biologici e di quelli mentali e psichici in una relazione di continuità; il pensiero non si configura come un elemento esterno all'esperienza, bensì ne è un elemento fondante che ha proprio origine nella complessità delle situazioni che le persone affrontano. Certo, non tutto quel che si vive costituisce apprendimento dall'esperienza; il filosofo distingue infatti tra "esperienze primarie", che consistono nel prendere contatto con fenomeni naturali, artefatti, situazioni, senza però che si attivino processi euristici, ed "esperienze secondarie", in cui vi è una "ricerca riflessa continuativa e regolata. I prodotti derivanti e rifiniti infatti vengono esperiti soltanto a causa dell'intervento del pensiero sistematico"³³.

Quando le persone si trovano davanti a problemi, difficoltà, prima di agire attivano un processo esplorativo che Dewey chiama di "*indagine*" che aiuta a chiarire la situazione e quindi a trovarne adeguate soluzioni. L'iter prende inizio dalla *determinazione del problema*: la raccolta di informazioni avviene attraverso l'osservazione e il successivo recupero nella memoria di elementi che evocano iniziali suggestioni; lo step successivo è il *ragionamento* in cui si attivano processi di significazione fino ad arrivare ad un'idea che sembra la più plausibile. A questo punto si passa alla fase di *esperimento*, in cui si valida l'idea all'atto pratico. L'iter conoscitivo è quindi processuale e

³³ Dewey J. (1925), *Esperienza e natura*, Mursia, Milano, ed. italiana 1973, p. 23-24

per sua natura transazionale tra teoria e prassi, tra pensiero e azione: proprio nella non linearità del rapporto individuo-mondo, nelle situazioni di incertezza, complessità, problemi si sviluppano percorsi investigativi di riflessione che portano a produrre nuove vie di soluzione e a scoprire nuove possibilità di azione, la cui bontà deve essere validata dalla pratica.

Tra le varie forme di pensiero, quello riflessivo appare il più efficace per orientare l'azione; Dewey definisce la riflessione “quel tipo di pensiero che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continuata considerazione”³⁴; quando il pensiero diventa riflessivo, il meccanismo di procedere non può più essere dettato dalla routine o dall'istinto, ma diventa azione razionale intelligente mirata a capire la realtà e ad elaborare soluzioni coerenti. “Le parti successive di un pensiero nascono l'una dall'altra [...]. Ogni fase è un gradino da qualcosa a qualcosa – tecnicamente parlando, è un termine del pensiero. Ogni termine lascia un deposito che è utilizzato nel termine immediatamente successivo. [...] In qualsiasi pensiero riflessivo vi sono unità ben definite collegate in modo da rendere possibile un movimento rivolto ad un fine comune”³⁵. Ed è proprio il rimanere nello stato di dubbio e di vaglio delle ipotesi in una ricerca quanto più possibile completa che si sviluppa la riflessione; in una logica di continuità l'esperienza genera stimoli e pone problemi e il pensiero riflessivo li elabora, crea nuove strategie investigative, formula soluzioni per poter ritornare alla pratica.

Questo è per Dewey apprendimento che si dispiega proprio nell'esplorazione dell'esperienza e nella ricerca di un orientamento per l'azione. Il pensiero riflessivo è definito da tre valori:

- “rende possibile l'azione accompagnata da uno scopo consapevole” ovvero dà l'opportunità di vagliare le conseguenze delle azioni che si compiono e quindi di imparare processi logici di soluzione dei problemi, evitando atti impulsivi e privi di razionalità;
- “il pensiero consente sistematicamente la possibilità di preparazioni ed invenzioni” che si collocano in contesti socio-culturali. Non si tratta solo di azioni individuali e personali, ma di processi e prodotti condivisi da una comunità, che integrano pertanto diversi saperi e che consentono il progresso culturale di gruppi di persone;
- “il pensiero arricchisce le cose di significati”: l'attivazione di percorsi di indagine, la loro verifica e la conferma della loro funzionalità rappresentano nuovi percorsi di significazione e hanno come prodotto la creazione di conoscenza. Il filosofo americano sottolinea che potenzialmente questo è un processo senza limite, poiché è possibile portare negli oggetti e negli eventi della vita significati acquisiti attraverso un'analisi di pensiero senza porre restrizioni³⁶.

³⁴ Dewey J. (1986), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze (trad., italiana) p. 61

³⁵ Ivi, p. 63

³⁶ Ivi, p. 83

A differenza della logica formale, il pensiero riflessivo non è impersonale, ma dipende dai processi di pensiero di ogni singolo individuo, ma anche dal suo modo di essere e vivere, dai vissuti esperienziali unici e personali, dall'influenza delle proprie esperienze precedenti e delle scelte compiute. Riflettere vuol dire riesaminare criticamente le modalità di selezione delle idee e loro organizzazione e applicazione per risolvere un problema reale: la dimensione riflessiva accompagna l'intero iter conoscitivo del *problem solving* e, come dirà poi Mezirow, anche del *problem posing*.

1.3.2 Donald Schön: la riflessione sull'azione e dopo l'azione

Un riferimento significativo è senza dubbio quello di *Donald Schön*³⁷ che sviluppa, sulla scia di Dewey, un'analisi del pensiero riflessivo dei professionisti e un nuovo modello epistemologico delle professioni e della costruzione di competenze professionali. A tale scopo il contributo del filosofo americano nasce dalla ricerca di modelli innovativi di razionalità capaci di guidare i professionisti nella loro pratica e nel loro interrogarsi criticamente sulle proprie azioni.

L'Autore, negli anni Ottanta del secolo scorso, parte dalla presa di consapevolezza che per molto tempo nella nostra società ci siamo avvalsi di professionisti formati appositamente per eseguire precise attività, riconoscendo loro in cambio una serie di diritti e privilegi economici e di status. Tuttavia egli nota che questa condizione è cambiata e sta cambiando, almeno in parte; viene infatti messa in dubbio soprattutto la pretesa dei professionisti di possedere conoscenze straordinarie su questioni importanti per l'umanità³⁸. La conoscenza professionale non si armonizza con il carattere mutevole delle situazioni che caratterizzano l'esercizio della professione³⁹, come la complessità, l'incertezza, l'instabilità, l'unicità e i conflitti di valore.

Non si ha più a che fare con un sapere cumulativo (quello rappresentato dalla metafora dell'edificio), bensì con un sapere reticolare, in cui vanno valorizzate le esperienze singolari accompagnate dalla consapevolezza dell'interconnessione e della necessaria complementarità dei

³⁷ Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York, (trad. it. D. A. Schön, Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica, Dedalo, Bari, 1993).

³⁸ L'evento pubblico che aveva maggiormente indebolito la fiducia nella competenza dell'expertise dei professionisti era stata la guerra che aveva coinvolto la nazione, durante la quale i professionisti esponenti della scienza, della tecnologia e delle politiche pubbliche non erano affatto intervenuti per fermarla e sanarla, ma sembravano al contrario avere un interesse nel prolungamento del conflitto. Ci fu una rivolta di coloro i quali professavano la pace e l'esercizio dei diritti e i cosiddetti esperti si trovarono nel ruolo non consueto di furfanti. Da questo momento in poi si assiste a un crescente scetticismo sull'efficacia delle professioni in senso più ampio, "in una nuova valutazione in chiave scettica dell'effettivo contributo che le professioni forniscono al benessere della società attraverso la prestazione di adeguati servizi basati su speciali conoscenze (ivi, p. 41).

³⁹ Anche altri autori, come Bocchi e Ceruti, segnalano che dinanzi a cambiamenti epocali di natura culturale, sociale, politica, economica, la figura dell'esperto professionale entra in crisi. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione modificano poi l'idea di trasmissione e la produzione del sapere, il rapporto con il sapere e fra i saperi. Secondo i due studiosi, "lo stesso mondo del lavoro, dunque, richiede sempre più la figura di un individuo a un tempo molteplice e integrato: aggiornato specialista nei propri campi di attività, ma anche aperto a esperienze e a linguaggi disparati. All'individuo spetta il difficile compito, anche in diversi e distanti momenti della propria carriera professionale, di reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio lavoro". G. Bocchi, M. Ceruti (2005), *Introduzione* in A. Munari, *Strategie del sapere*, Guerini studio, p. 27.

molteplici percorsi individuali. La metafora che più si addice a questa necessaria strutturazione dei saperi è quella dell'ipertesto: esso è un'esperienza 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 e Ceruti sottolineano però che quanto si è perso in stabilità lo si può guadagnare in creatività, quanto si è perso in sicurezza lo si può guadagnare in inventiva. Ciò a partire dalla consapevolezza che l'agire umano oggi è sempre più dilatato nel tempo e nello spazio e si ripercuote a livello globale⁴⁰.

Schön vuole proporre un'*epistemologia della pratica implicita nei processi* artistici, intuitivi che i professionisti adottano in situazioni uniche della loro pratica professionale. In tutti gli esempi accennati dall'Autore, si nota infatti che i professionisti che esercitano professioni tra loro assai diverse rivelano una sottostante similarità nell'arte della pratica, specie nell'indagine fondata sull'abilità artistica attraverso la quale essi affrontano situazioni incerte, instabili, uniche. Vi sono naturalmente anche dei campi in cui sono visibili notevoli differenze tra i diversi professionisti, come i mezzi espressivi, linguaggi e repertori, e ancora i sistemi di apprezzamento per l'impostazione della problematica, della valutazione e della riflessione, e anche le teorie dominanti per cogliere il senso dei fenomeni, infine le strutture di ruolo in cui impostano i propri compiti (ad esempio in merito alla percezione degli altri soggetti coinvolti nella situazione come copianificatori o spettatori della soluzione).

L'azione esperta spesso rivela un'attività cognitiva ben più ampia di quella che si riesce ad esprimere: Schön parla di conoscenza *nell'azione*, forma caratteristica della conoscenza pratica comune, spesso spontanea e pertanto in parte inconsapevole. Il professionista mediante la riflessione può 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 azione.

Quando il professionista ristruttura il problema per esempio dell'allievo, suggerisce un indirizzo per rimodellare la situazione, chiede pertanto all'allievo di intervenire nella situazione, di prenderne parte. Nel far ciò va ricordato che le azioni potrebbero produrre mutamenti inaspettati che fanno emergere nuovi significati; in ogni caso il professionista cerca di risolvere un problema che ritiene di essere in grado di risolvere, anche se non sa ancora come. A questo punto l'intervento prevede un *esperimento di ristrutturazione* della situazione problematica, che deve essere valutato poi dallo stesso professionista "non solo attraverso la capacità di risolvere il nuovo problema che egli stesso ha costruito, ma anche attraverso l'apprezzamento degli effetti non intenzionali dell'azione"⁴¹. La

⁴⁰ Bocchi, M. Ceruti (2004), *Educazione e globalizzazione*, Ed. Cortina, Milano

⁴¹ Ivi, p. 156

ristrutturazione è quindi perennemente accompagnata 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. Schön dice che “vedendo *questa* situazione come *quella*, si può anche *agire* in questa situazione *come* in quella [...]. È la nostra capacità di *vedere come* e *agire come* che ci consente di avere una sensibilità per i problemi che non si adattano a regole esistenti”⁴².

Schön tuttavia sottolinea che quando il professionista riflette nel corso dell'azione, prestando attenzione ai fenomeni e facendone emergere una comprensione intuitiva, l'attività sperimentale è contemporaneamente esplorazione, verifica di mosse e verifica di ipotesi. Il rapporto tra chi conduce l'indagine e questa situazione è *transazionale*: questi modella la situazione, ma in conversazione con essa ed è da essa influenzato nei suoi modelli. Egli è nella situazione che cerca di comprendere e il suo interesse principale è per la trasformazione della situazione. In sintesi, chi conduce l'indagine rimane aperto alla scoperta di fenomeni che possono essere congruenti, ma anche incongruenti con l'iniziale impostazione e sulla base di essi ristruttura il problema. Egli “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.”⁴³

Secondo Schön la riflessione nell'azione avviene in particolare quando i risultati ottenuti non coincidono con le aspettative: ciò infatti innesca un processo a ritroso di ri-analisi di quanto accaduto, avviando un processo investigativo guidato appunto dal pensiero riflessivo. Gran parte della riflessione nel corso dell'azione dipende infatti dall'esperienza della *sorpresa*. È quello che ogni professionista dovrebbe fare, per correggere l'eccessivo apprendimento che lo porta ad agire con pratiche simili in contesti diversi: “mediante la riflessione può far emergere e criticare le tacite comprensioni sorte attorno alle esperienze ripetitive di una pratica specialistica”⁴⁴ ed eventualmente reinventare un nuovo modo di impostare il problema.

Ognuno di noi solitamente è portato ad attivare una riflessione *dopo* l'azione, una sorta di bilancio di quanto accaduto, per comprendere quanto sia stato appreso, che tipo di risultati siano stati raggiunti, quali siano gli elementi da poter replicare nuovamente nella pratica; la riflessione *nell'*azione – complementare e integrata rispetto a quella a posteriori – consente di leggere le

⁴² Ivi, p. 158

⁴³ Ivi, p. 277

⁴⁴ Ivi, p. 87

categorie di una situazione mentre essa si realizza, risolvendo il rapporto tra l'unicità della situazione e il ricorrere a conoscenze pregresse. Il professionista infatti costruisce un *repertorio di esperienze* cui attinge di volta in volta trovandosi in contesti diversi, impostando il problema, ristrutturandolo mediante esperimenti esplorativi ed euristici, individuando possibili schemi d'azione attingendo dalle proprie categorie e validando le proprie interpretazioni mediante la sperimentazione. Egli crea così un dispositivo euristico capace di fronteggiare i problemi della pratica che, mediante la riflessione, permetta di intervenire nell'azione professionale e risolverne i problemi.

A differenza dell'esperto, il professionista riflessivo non vuole primeggiare nella situazione, ma anzi creare un *contesto collaborativo* in cui poter apprendere dagli altri. Si crea un circolo virtuoso tra ricerca e pratica: la ricerca riflessiva richiede un'associazione professionista-ricercatori e ricercatore-professionisti che permetta un continuum tra ricerca e pratica. La critica dell'Autore al modello della razionalità tecnica si estende anche alla formazione superiore di tipo universitario, che, con la strutturazione di curricula formativi prevalentemente teorici, ha contribuito ad alimentare una visione separata del sapere che pone in antitesi la dimensione teorico-disciplinare con la competenza pratica e l'abilità artistica dei professionisti. Egli formula in un'altra opera⁴⁵ proprio delle indicazioni per la costituzione di percorsi formativi riflessivi, suggerendo le pratiche di "tirocinio riflessivo" e "dialogo con il coach", che possano favorire e promuovere il ruolo dell'esperienza nei processi di apprendimento. Il coach non ha un ruolo direttivo, bensì di partecipazione all'esperienza, parte integrante del percorso del soggetto d'indagine/conversazione con la realtà e funzione di stimolo di forme riflessive di pensiero.

Schön sottolinea come la presenza oggi dei professionisti, ben lungi dall'essere in stretto contatto con il mondo della ricerca, è connessa invece alla presenza di istituzioni burocratiche formali per mezzo delle quali si svolge gran parte del loro lavoro. In questo contesto, un professionista che intraprenda la strada della pratica riflessiva "può accrescere la propria capacità di contribuire a un significativo apprendimento organizzativo, ma può anche diventare, per lo stesso motivo, un pericolo per il sistema stabile di regole e di procedure all'interno del quale si suppone che trasmetta la sua *expertise* tecnica."⁴⁶ Questo perché egli mette in evidenza la necessità di procedure flessibili, risposte differenziate, valutazione qualitativa di processi complessi e responsabilità decentrate di giudizi e azioni. Il professionista è quindi di fronte a un bivio: o restare nell'ambiente chiuso e protetto della propria competenza tecnica, soluzione più comoda, ma che non fa progredire né lui stesso né il contesto, o intavolare una conversazione con la situazione (e quindi con la società) e

⁴⁵ Schön D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bas, San Francisco.

⁴⁶ Ivi, p. 331

mediante la riflessione sull'azione rompere gli schemi mentali e organizzativi e far evolvere la situazione problematica.

E questo secondo modo, tipico del professionista riflessivo, permette un apprendimento continuo dall'esperienza, nel circolo virtuoso già accennato tra teoria e pratica. Si tratta di un nuovo modello epistemologico della pratica e del sapere professionale, che indirizza i professionisti verso una corretta impostazione dell'indagine, di interpretazione e sperimentazione della situazione, di utilizzo e continua correzione/implementazione delle categorie concettuali derivanti dall'esperienza precedente ai fini di realizzare un'azione competente, caratterizzata dalla risoluzione creativa dei problemi.

Luigina Mortari sviluppa una prospettiva interessante rispetto al sapere dei pratici⁴⁷, a partire da alcuni principi individuati da Schön e altri studiosi dell'apprendimento dall'esperienza, in chiave educativa: la riflessione sulla pratica viene infatti proposta come fonte della saggezza dei professionisti che operano in campo educativo. L'Autrice fa riferimento in particolare allo sviluppo della capacità di "leggere criticamente la specificità del contesto in cui agire per valutare quali risorse e limiti presenta rispetto al fine a cui mirare. E questa competenza, caratterizzata da un'*ermeneutica della pratica*, si sviluppa con l'esperienza"⁴⁸. In un flusso di eventi, percorsi, processi mirati allo sviluppo di saperi applicabili, utilitaristicamente rivolti a risolvere problemi concreti o aumentare la performance, emerge per contrasto un bisogno e una volontà di dare senso all'apprendimento, dando forma al vissuto attraverso la riflessione e l'appropriazione consapevole del senso.

Concordemente con la posizione di Schön, vengono ricordati i due livelli relativi al pensare a ciò che si fa, ovvero la riflessione nel corso dell'azione e retrospettiva dopo l'azione; Mortari sottolinea anche un livello di ordine superiore, che corrisponde a *pensare i pensieri*, a riflettere sul nostro modo di pensare ed elaborare le teorie dell'esperienza, che si concretizza quindi in un processo metariflessivo. Come si accennava poco sopra, la riflessione nel mezzo dell'azione consiste in una postura mentale che permette l'identificazione di situazioni di concretezza e la messa a fuoco dei problemi senza cadere in eccessive semplificazioni, ma al contrario problematizzando la situazione nella sua complessità allo scopo di agire in modo più efficace; ciò comporta il saper stare nella situazione, saper gestire una transitorietà di ambiguità e insicurezza, di presa in analisi delle possibili soluzioni per bilanciare le risorse da mettere in campo. Una volta operata l'azione, vi è un secondo momento riflessivo importante, che consiste in una disamina del processo, individuandone i caratteri cognitivi ed emotivi e le conseguenze; la riflessione dopo l'azione ha proprio lo scopo di rilevare la struttura del fatto, comprenderlo e interpretarlo, capendone gli aspetti di valore e le

⁴⁷ Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma

⁴⁸ Ivi, p. 11

criticità migliorabili per l'azione futura. Ciò permette di evitare di procedere solo per “competenza cristallizzata”, ovvero facendo affidamento solo sul sapere preconstituito e sugli schemi d'azione, ma di provocare invece l'esercizio di una “competenza fluida” che viene via via definendosi e affinandosi⁴⁹.

Pensare i pensieri significa invece fare un passo ancora oltre, “stabilire una relazione di vigilanza critica sulla propria vita cognitiva [...], interrogare la vita della mente”⁵⁰: il pensiero metariflessivo porta allo scoperto le assunzioni implicite del nostro modo di leggere la realtà e di interpretarla e induce a *pensare daccapo*, sospendendo l'adesione totale alle teorie e ai modelli interpretativi e tentando di uscire dall'automatismo del pensare, da quello che Schön definiva eccesso di apprendimento inteso come azione standardizzata in contesti simili, senza entrare in conversazione con la situazione specifica. È a partire da una disamina critica del proprio orizzonte simbolico che ciascun professionista ritorna alla propria soggettività e alla propria identità, ascoltando i propri pensieri, i propri bisogni e desideri, e arricchendosi con le prospettive offerte dagli altri. Non è certo possibile liberarsi da tutti i pregiudizi culturali individuali, ma divenire consapevoli delle strategie e metodologie poste in essere diventa un passaggio indispensabile per migliorare la propria azione e per apprendere dal contesto di appartenenza; spesso infatti, per chi ha occhi per vedere le modalità operative degli altri o per chi si dà il tempo di sperimentare nuove strade, si scoprono vie più piacevoli e magari anche più efficaci d'azione.

La riflessione diventa uno strumento chiave per i professionisti e le loro pratiche, qualsiasi sia il settore di riferimento; lo è ancora di più in campo socio-educativo, in cui non è possibile pensare a modelli d'azione comuni validi sempre e comunque, ma in cui sempre è necessario e importante vi sia un quadro che incornicia la situazione problematica prima che sia possibile agire. Mortari propone un'analisi ampia delle pratiche educative che promuovono una riflessione sull'esperienza, riprendendo le fasi che Boud e Knights⁵¹ sintetizzano in:

- descrizione analitica dell'esperienza;
- focus sui pensieri agiti nel corso dell'esperienza;
- tracciatura delle emozioni vissute;
- valutazione degli esiti conseguiti mediante le azioni messe in atto.

Pensare l'esperienza e pensare i pensieri non sono facilmente spiegabili col pensiero scientifico, necessitano di una vera e propria epistemologia della pratica poiché nascono e si sviluppano nella prassi ed è proprio nella maestria e nella padronanza professionale e nella riflessione su di esse che si sviluppano le competenze per fronteggiare situazioni sempre nuove, uniche, incerte.

⁴⁹ Bereiter C., Scardamalia M. (1993), *Surpassing Ourselves: an Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*, Open Court Publishing, Chicago

⁵⁰ Mortari L. (2003), *op. cit.*, p. 35

⁵¹ Boud D., Knights S (1996)., *Course Design for reflective practice* in Gould N., Taylor I., *Reflective learning for social work*, Ashgate Publishing Company, Brookfield, p. 26

L'educazione e la formazione sono chiamate a farsi carico di situazioni educative che non sono mai prevedibili e categorizzabili, ma che richiedono proprio questa capacità di astrazione e di risposta contestualizzata da parte dei professionisti. Certo l'analisi e la riflessione del singolo professionista non hanno una valenza universale, non si pongono certo l'obiettivo di averla: è infatti nel confronto intersoggettivo dei significati che ciascuno ha costruito a partire dalla propria esperienza che si sviluppano un apprendimento comune e una chance di costruire buone pratiche cui attingere per una riflessione futura.

La pratica educativa/formativa stessa, si tratti di giovani così come di adulti, non ha l'obiettivo soltanto di promuovere competenze, ma di *formare competenti*⁵², di sviluppare quindi abilità critiche e creative che diano loro l'opportunità di continuare ad apprendere, di vivere bene nella società, di costruirsi il proprio avvenire sviluppando idee creative e vincenti⁵³.

Mortari sottolinea in modo appropriato quelli che sono i rischi di possibili distorsioni del metodo riflessivo e le declina in⁵⁴:

- distorsione tecnicistica: la riflessione è solo sulle tecniche e sulle procedure più che non sulla globalità dell'azione, incluse le finalità;
- distorsione manageriale: si tratta della vana pretesa di governare tutti i processi cognitivi di conoscenza del sé e del proprio modo di apprendere e quindi di pretesa efficientistica della riflessione;
- distorsione atomistica: convinzione che il processo riflessivo avvenga nel soggetto e non nella sua relazione col contesto;
- distorsione razionalistica: tendenza a considerare solo i processi cognitivi, senza attribuire importanza a quelli ad esempio emozionali e comunque ad una dimensione olistica della situazione;
- distorsione neutrale: vana pretesa di condurre le azioni in contesti privi di influenze politiche e ideologiche che hanno il loro peso nella riflessione e nell'azione.

⁵² Zaggia C. (2010), *L'università delle competenze*, Franco Angeli, Milano, p. 69

⁵³ Ricordiamo che le otto competenze chiave identificate dal parlamento e dal Consiglio Europeo per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione sono:

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

Cfr: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)

⁵⁴ Mortari L. (2003), *op. cit.*, p. 70 - 71

1.3.3 Jack Mezirow: la riflessione sulle premesse

Nel suo testo *Transformative Dimension of Adult learning*⁵⁵ Jack Mezirow porta un importante contributo allo studio della riflessione, dell'interpretazione dell'esperienza, della costruzione di significati, dei possibili errori nell'apprendere e delle possibili trasformazioni delle prospettive di significato.

Il professore americano è noto per lo sviluppo della teoria trasformativa, guidata dalla profonda convinzione dell'importanza per ciascun individuo di negoziare significati, valori e finalità dell'esperienza in modo critico e riflessivo: l'adulto legge e interpreta continuamente i contesti in cui si trova e lo fa mediante le categorie concettuali e culturali maturate negli anni, attribuendo spesso vecchi significati a nuove esperienze. Ed è qui che interviene la teoria trasformativa, che porta ad interpretare le situazioni nuove con nuove aspettative: secondo un'idea di cui il filosofo della scienza Karl Popper sembra essere stato precursore, le nuove conoscenze sono più correttive che estensive di quelle precedenti, e gli individui apprendono per modificare le proprie aspettative più che per colmare le lacune di conoscenza.

Su questa scia, per Mezirow l'apprendimento si configura come il processo di utilizzo degli schemi interpretativi precedenti per costruire nuove e rivisitate interpretazioni di senso dell'esperienza di ognuno che orientino l'azione futura⁵⁶. Egli divide tra prospettive di significato e schemi di significato: la prima indica la struttura dei presupposti entro la quale la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza; essa consiste di fatto in un set di aspettative e credenze che fanno da quadro di riferimento per interpretare e valutare il significato dell'esperienza⁵⁷.

Ogni prospettiva di significato contiene un certo numero di schemi di significato, che costituiscono le conoscenze, convinzioni, giudizi di valore e sentimenti che si manifestano nell'interpretazione; di fatto essi traducono le aspettative generali abituali (prospettive) in aspettative specifiche che guidano l'azione.

I modelli interpretativi sono perlopiù culturalmente trasmessi e costituiscono una sorta di mondo preriflessivo che si trasmette attraverso il linguaggio; attuare la riflessione nel corso dell'apprendimento permette di intervenire in modo trasformativo rispetto a tali chiavi di lettura precostituite.

Riprendendo Habermas, Mezirow richiama infatti la dimensione emancipatoria della conoscenza, che spinge, mediante la riflessione, a identificare e mettere in discussione le prospettive di significato che risultano distorte, dandosi l'opportunità di conoscere davvero a fondo se stessi e la propria esperienza. Ciò significa sviluppare da un lato un'autoriflessione critica valutativa che ha

⁵⁵ Mezirow J. (1991), *Transformative Dimension of Adult learning*, John Wiley & sons (ed. Italiana del 2003 "Apprendimento e trasformazione")

⁵⁶ Mezirow J. (1996), *Contemporary Paradigms of Learning*, *Adult Education Quarterly*, 46 (3), pp. 158-172

⁵⁷ Mezirow J. (1991), *Transformative Dimension of Adult learning*, *op. cit.*, p. 47-48

come focus ruoli, aspettative, assunti personali ma anche una riflessione critica sulla natura e sulla realtà per comprenderla più chiaramente e integrare meglio la propria esperienza. “L’apprendimento adulto – scrive Mezirow – è prevalentemente multidimensionale, e include l’apprendimento finalizzato al controllo dell’ambiente, alla comprensione del significato nella comunicazione con gli altri e alla comprensione di se stessi, esso implica anche la riflessione critica. Tutto questo indica che qualunque analisi dell’apprendimento adulto o dei suoi benefici deve riguardare sia l’apprendimento strumentale che l’apprendimento comunicativo⁵⁸, e comprendere l’apprendimento su se stessi e sulla natura, sulla misura e sull’impatto della riflessione critica in entrambi gli ambiti”⁵⁹.

Come sottolineato da Dewey, la riflessione diventa la dinamica centrale dell’apprendimento intenzionale, del problem solving e della verifica di validità degli assunti di contenuto e di processo; a ciò Mezirow aggiunge la messa in discussione e la verifica di validità dei presupposti, mettendo a riesame razionale la pretesa di implicita validità degli schemi e delle prospettive di significato.

Mezirow identifica quattro forme di apprendimento adulto che implicano processi sempre più complessi:⁶⁰

- la prima forma concerne l’apprendere *attraverso gli schemi di significato*, utilizzati in modo immediato senza adattamento oppure ulteriormente differenziati ed elaborati per adattarsi alla nuova esperienza;
- la seconda forma d’apprendimento riguarda l’apprendimento di *nuovi schemi di significato* cioè la creazione di nuove forme interpretative, che siano consistenti e coerenti con le prospettive di significato già esistenti, per integrarle al loro interno;
- la terza forma d’apprendimento richiede *la trasformazione di schemi di significato* e implica una riflessione attenta sugli assunti su cui essi si basano e sulla loro qualità. Ciò spesso nasce dalla presa di consapevolezza dell’ineguatezza dei precedenti schemi interpretativi davanti a situazioni nuove e complesse;
- la quarta forma si ha quando la trasformazione riguarda più in profondità *la prospettiva stessa* di significato: mediante la riflessione e la critica si individuano dei presupposti errati sui quali si basa una prospettiva di significato distorta e, a partire da questa consapevolezza, inizia il lavoro di *trasformazione di tale prospettiva* attraverso una riorganizzazione dei significati.

Il professore americano ricorda come nel comportamento umano vi siano molte *azioni abituali* in cui lo sforzo di apprendimento già avvenuto in passato e interiorizzato molte volte si trasforma in azioni che le persone non pensano nemmeno più in quanto automatiche e di tacita consapevolezza

⁵⁸ Mezirow riprende da Habermas la distinzione tra apprendimento strumentale e comunicativo: il primo è finalizzato a controllare e manipolare l’ambiente, mentre il secondo a capire gli altri. Cfr. Habermas J. (1973), *Conoscenza e interesse*, Laterza, Roma Bari, trad. italiana

⁵⁹ Ivi, p. 91

⁶⁰ Ivi, p. 95-96

(come andare in bicicletta o guidare). In altre occasioni, invece, si tratta di *azioni meditate* in cui, pur entro gli schemi di significato e le prospettive di significato preesistenti, l'attenzione si concentra sulla pianificazione delle prossime mosse di una sequenza d'azioni, che non sono quindi abituali, ma richiedono una revisione selettiva dell'apprendimento pregresso per operare una scelta intelligente delle categorie da applicare. Quando invece vi è la difficoltà di comprensione di una nuova situazione scatta un processo riflessivo di *problem solving* e di riesame sulle proprie strategie. Mezirow porta un esempio chiarificatore del suo ragionamento: "Prendere coscienza, ipotizziamo, dei propri sentimenti negativi verso un conoscente di nome John è introspezione, per il semplice fatto che ci accorgiamo di provare dei sentimenti, di percepire, di pensare o di agire. Decidere che "John è cattivo" è un'azione meditata, in quanto si dà un giudizio basandosi sulle evidenze o sull'apprendimento pregresso. Ciò comporta una riflessione sul contenuto: una riflessione su ciò che percepiamo, pensiamo, sentiamo o mettiamo in atto. La riflessione sul processo è l'esame di come percepiamo, pensiamo, sentiamo o agiamo, a cui si accompagna una valutazione della nostra efficacia nell'esercizio di queste attività. Potremmo chiederci, per esempio, se non abbiamo interpretato male qualche episodio che abbiamo usato come prova per concludere che "John è cattivo". La riflessione sulle premesse ci porta a domandarci se la dicotomia buono/cattivo sia un concetto adeguato per comprendere o giudicare John. La riflessione sulle premesse presuppone la consapevolezza da parte nostra del perché percepiamo, pensiamo, sentiamo e agiamo in quel modo, e delle ragioni e delle conseguenze di eventuali giudizi affrettati, inadeguatezze concettuali o errori nel processo di valutazione sul conto di John"⁶¹.

È proprio tale riflessione sulle premesse che offre l'opportunità di modificare le proprie prospettive: a differenza della riflessione sul contenuto o sul processo, essa crea una frattura, uno spiazzamento rispetto al passato che porta ad un ripensamento e riorientamento dell'azione. L'apprendimento diventa pertanto trasformativo quando si prende consapevolezza che i propri assunti sono inadeguati alla soluzione di problemi e se ne creano pertanto di nuovi o, addirittura, quando le prospettive risultano poco pertinenti e quindi sono loro stesse ad essere cambiate.

Secondo Mezirow è e deve essere proprio questo uno degli obiettivi primari dell'educazione degli adulti: promuovere un apprendimento riflessivo e quindi trasformativo che permetta di agire in modo diverso nei contesti e di capitalizzare sempre al massimo l'apprendimento dall'esperienza.

1.3.4 David Kolb: apprendimento ciclico dall'esperienza

Raccogliendo l'eredità di Dewey e in particolar modo della teoria dell'indagine, e integrando tale prospettiva con le riflessioni teoriche di Piaget rispetto alla teoria degli stadi dello sviluppo

⁶¹ Ivi, p. 109

cognitivo infantile e Lewin per gli studi di psicologia sociale, Kolb costruisce una vera e propria teoria moderna dell'apprendimento esperienziale.

In Kolb si ritrova 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 cognitiva. 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”⁶².

Il teorico americano identifica alcune proposizioni che risultano fondanti di una teoria dell'apprendimento esperienziale.

Anzitutto l'apprendimento non è un prodotto, ma è un *processo che si radica nell'esperienza*: il pensiero ed i concetti non sono predefiniti, ma si costituiscono e mutano in continue ridefinizioni attraverso l'esperienza; il processo conoscitivo non avviene soltanto in esperienze caratterizzate da intenzionalità formativa, ma anche in quelle che avvengono in contesti informali e non formali. L'apprendimento è un *processo olistico di adattamento* centrato sulla risoluzione di conflitti tra diverse modalità adattive: nell'operazione di adattamento si attivano dispositivi affettivi, percettivi e naturalmente cognitivi e dall'integrazione delle forme logiche del pensiero e del sentire si producono modelli interpretativi della realtà che vanno via via modificandosi e affinandosi nel tempo. L'apprendimento porta quindi *costruzione di conoscenza* situata, che risente del contesto e che influenza le operazioni mentali, frutto di esperienze individuali e collettive precedenti secondo un'ottica costruttivista di relazione cognitiva tra realtà e conoscenza, le quali non esistono indipendentemente dal soggetto e si costituiscono come prodotti di contesti sociali, culturali e temporali.

Dall'indagine dell'esperienza la persona attiva procedure di attribuzione di significato ricorsive e nuove che fa progredire la conoscenza della realtà, trasformando i propri schemi di azione e le prospettive di significato⁶³. L'apprendimento diventa quindi il processo attraverso cui si crea conoscenza tramite la trasformazione dell'esperienza⁶⁴ ed avviene secondo un processo ciclico diventato ormai celebre tra gli studiosi in materia.

⁶² Kolb D. (1984) *Experiential learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, p. 5 e p. 21

⁶³ Cfr la teoria trasformativa sopradescritta di Jack Mezirow

⁶⁴ Ivi, p.38

Il punto di partenza sono i fatti, *l'esperienza concreta*, vissuta in maniera vigile e problematizzata: le persone vivono le esperienze e i sentimenti, percepiscono in modo intuitivo ed emotivo con schemi comportamentali che non sono frutto della razionalità.

Il passaggio successivo è *l'osservazione riflessiva* che si riferisce proprio all'analisi e all'organizzazione delle informazioni derivanti dall'esperienza per comprendere idee e problemi e iniziare una trasformazione dell'esperienza stessa nella relazione tra soggetto e contesto che si instaura. Si passa quindi alla fase di *concettualizzazione astratta* in cui si vagliano le teorie maturate nel passato per vederne l'applicabilità alla situazione reale ed eventualmente si creano nuove teorie proprio a partire dalla situazione problematica contingente; il focus è quindi su processi logici e non più su aspetti percettivi ed intuitivi. Da ultimo, le neo-teorie necessitano di verifica attraverso l'azione, quindi la *sperimentazione attiva* per provare appunto se all'atto pratico le concettualizzazioni elaborate funzionano. In questa fase l'esperienza può ripresentare situazioni problematiche che inducono ad esplorare itinerari ancora una volta nuovi e che portano ad ulteriori riflessioni, in un processo ciclico e ricorsivo.

In tale modello di apprendimento si identificano, secondo Kolb, due tensioni che si intersecano e interagiscono: quella tra astratto e concreto che definisce *prehension*, traducibile come azione del prendere, quindi fare esperienza del mondo, e quella tra attivo e riflessivo che appella *transformation* ossia trasformazione. I poli della prima tensione sono due differenti processi di indagine della realtà che vanno da un lato all'acquisizione di dati per via percettiva (*apprehension*) e dall'altro alla loro interpretazione e concettualizzazione (*comprehension*); i poli della seconda tensione invece pongono in opposizione il processo di riflessione interna (*intension*) e quello di azione nel mondo esterno (*extension*). Tutti questi processi hanno eguale importanza poiché costituiscono fasi del conoscere; i processi cognitivi non sono considerati da Kolb (come era per Piaget) di ordine superiore, ma parte del processo apprenditivo quanto quelli percettivi e di attività sulla realtà.

Coerentemente con lo schema ciclico, lo studioso americano identifica quattro stili apprenditivi, analizzabili con un modello autovalutativo da lui denominato *Learning Style Inventory*. Si tratta di uno strumento che tenta di identificare gli stati stabili, ricorsivi degli stili di apprendimento, che tuttavia non sono permanenti, ma che si modificano con l'esperienza e in funzione della costruzione di conoscenza e che sono tipologie che gli individui, nella loro unicità, esercitano in modo personale ponendo l'accento più sull'uno o sull'altro:

- *divergente*: tale stile predilige le fasi di esperienza concreta e osservazione riflessiva, ha una buona capacità esplorativa della realtà, immaginativa e creativa e sa leggere le situazioni da angolature diverse trovandone anche soluzioni non convenzionali. I professionisti con

questo tipo di stile di apprendimento sono spesso artisti, operatori del sociale o delle risorse umane, consulenti;

- *convergente*: preferisce abilità legate alla concettualizzazione astratta e alla sperimentazione attiva e a ragionamenti di tipo ipotetico-deduttivo; predilige situazioni problematiche di natura tecnica che abbiano soluzioni univoche, in cui poter utilizzare la propria capacità di *problem solving* e applicazione pratica delle idee e dei costrutti creati. I professionisti con questo stile sono spesso ingegneri o ricercatori di scienze applicate;
- *assimilativo*: predilige le fasi di concettualizzazione astratta e osservazione riflessiva, un pensiero induttivo capace di creare modelli teorici integrabili attraverso l'assimilazione di diversi contributi osservativi. I professionisti con questo stile prediligono attività legate all'uso delle idee, non tanto per la loro applicazione pratica (convergente) quanto piuttosto per il loro rigore formale e sono spesso scienziati, matematici, ricercatori teorici;
- *accomodativo*: fa riferimento all'esperienza concreta e alla sperimentazione attiva, fortemente orientato all'azione, a trovare piani di sviluppo ricercando opportunità e combinazioni di risorse soprattutto in contesti molto soggetti al cambiamento che richiedono intuizione, capacità di adattamento e gestione del rischio. I professionisti con questo stile sono spesso insegnanti, liberi professionisti, formatori.

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. Sembra, inoltre, che vi sia una tendenza personale a dare maggiore peso ad alcune fasi piuttosto che ad altre: ogni persona può giungere a gradi diversi delle conoscenze descritte; 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. L'apprendimento si configura come processo non definibile pertanto solo in termini di output raggiunti dal soggetto, che invece risultano essere una registrazione storicamente contestualizzata di saperi per il futuro, ma appunto processo fondato sull'esperienza. Riprendendo le parole di Di Nubila e Bazzo “il verbo “fondare” assume due significati importanti. In primo luogo significa “derivare” [...], in secondo luogo significa “testare”; l'apprendimento è infatti testato dall'esperienza, dallo spiegamento nel concreto dei concetti astratti elaborati precedentemente”⁶⁵.

Sembra interessante riportare con Capperucci⁶⁶ quelli che risultano essere gli elementi più critici della teoria di Kolb e che sono stati oggetto di contestazioni da parte di studiosi successivi⁶⁷.

⁶⁵ Di Nubila R., Bazzo F. (2010), *David Kolb: l'esperienza come fattore di apprendimento e sviluppo* in Di Nubila R., Fedeli M., *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 49-72

⁶⁶ Capperucci D. (2007), *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell'“experiential learning” e dell'approccio riflessivo*, ed. ETS, Carrara, pp. 80-85

⁶⁷ Capperucci fa riferimento agli studi di Holman D., Pavlica R., Thorpe R. (1997), *Rethinking Kolb's Theory of Experiential Learning in Management Education. The Contribution of Social Constructionism and Activity Theory*,

Anzitutto il modello appare per certi versi piuttosto rigido, in quanto sembra descrivere l'apprendimento come un processo lineare e sequenziale senza che vengano chiarite le forme di combinazione dei vari stili apprenditivi delineati e come quindi sia possibile dar vita a soluzioni personali combinate di investigazione e trasformazione della realtà. Pare inoltre che vi sia più attenzione ai processi cognitivi che non a quelli emotivi e forse una sottovalutazione degli aspetti socio-culturali che mediano l'esperienza, che richiamano la dimensione contestuale e di sapere collettivo che caratterizza il processo di indagine esperienziale. Un ultimo aspetto problematico sembra risultare nel *Learning Style Inventory*, in cui la diretta associazione tra forme adattive e stili di apprendimento sembra difficile da mettere in atto, mentre esso appare un buono strumento per i soggetti per prendere consapevolezza delle proprie modalità preferenziali di apprendimento.

Nonostante tali elementi problematici, il contributo di Kolb è fondamentale in relazione al valore che attribuisce all'esperienza e al suo ruolo di attivazione e continua revisione degli apprendimenti in età adulta.

Le teorie andragogiche sono infatti basate sull'esperienza e sulla ricerca di 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 empowerment⁶⁸. Knowles sviluppa la prima teoria dell'adultità (andragogia) e individua alcuni fattori di specificità:

- il *bisogno di sapere* degli adulti ha come preconditione la comprensione del *motivo dell'apprendere*; l'adulto deve essere consapevole e scegliere di apprendere, dal momento che l'apprendimento comporta una trasformazione degli schemi mentali appresi da bambino sulla base dei modelli insegnatigli, in favore della costruzione di nuovi schemi basati sulla scelta autonoma;
- l'adulto ha un concetto di sé corrispondente a persona *consapevole e responsabile* delle proprie scelte, quindi privilegia l'autogoverno di un qualsiasi evento formativo rispetto alla dipendenza dal docente;

Management Learning, vol. 28 n. 2, pp. 135-148; Vince R. (1998), Behind and beyond Kolb's learning cycle, *Management Learning*, vol. 28 n. 1, pp. 304-319; Fineman S. (1998), Emotion and management learning, vol. 28 n. 1, pp. 13-25; Anderson J.A., Adams M. (1992), *Aknowledging the learning styles of diverse student populations: Implications for instructional design* In Chism N, Border L. *Teaching for diversity*, Jossey Bass, San Francisco, pp. 13-33; Tennant M., Pogson P. (1995), *Learning and change in the adult years: a developmental perspective*, Jossey Bass, SAN Francisco.

⁶⁸ Knowles M. (1996), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano, pp.77-82

- *l'esperienza vissuta* ha un ruolo importante nella costruzione dei processi di apprendimento, perché forma l'identità delle persone e influisce sul suo modo di agire. L'adulto che entra in una qualsiasi attività di formazione lo fa con un'esperienza maggiore e anche con una qualità diversa rispetto a quella dei giovani; un gruppo di adulti sarà più eterogeneo in termini di background, stili d'apprendimento, motivazione, bisogni, interessi e obiettivi, di quanto non lo sia un gruppo di giovani;
- la *disponibilità ad apprendere* riguarda ciò che è percepito come importante per affrontare le situazioni quotidiane. L'adulto è disposto ad apprendere ciò che ha bisogno di sapere e saper fare per far fronte efficacemente alle situazioni della sua vita reale;
- il focus dell'apprendimento sono i problemi e le situazioni di vita; *l'orientamento all'apprendimento* è centrato sulla vita reale (è quindi in contrasto con l'orientamento centrato sulle materie, tipico dell'istruzione o comunque dell'educazione formale): l'adulto è motivato ad investire energia nella misura in cui ritiene che ciò potrà aiutarlo ad assolvere dei compiti o affrontare i problemi con cui deve confrontarsi nella situazione della vita reale. L'adulto apprende nuove conoscenze, capacità, abilità, valori molto più efficacemente quando sono presentati nel contesto della loro applicazione a situazioni della vita reale;
- la *motivazione ad apprendere* valorizza la dimensione intrinseca oltre a quella estrinseca: benché l'adulto risponda ad alcuni incentivi esterni (promozione, retribuzione maggiore, ecc), la motivazione più potente risulta dalle pressioni interne: il desiderio di una maggiore soddisfazione nel lavoro, l'autostima, ecc.; l'adulto è in principio motivato a crescere e ad evolversi, tale motivazione è talvolta inibita da barriere quali un concetto negativo di sé come studente, l'inaccessibilità alle opportunità o risorse, la mancanza di tempo, programmi che violano i principi dell'apprendimento degli adulti.

L'adulto ha un proprio progetto di sé ed è responsabile della sua azione, della sua vita ed è principalmente disponibile ad apprendere quello che è coerente, utilizzabile ed efficace nella vita reale. Una volta raggiunto tale obiettivo sviluppa un profondo bisogno psicologico di essere considerato e trattato dagli altri come persona capace di gestirsi autonomamente e si risente e respinge le situazioni in cui ha la sensazione che gli altri stiano imponendo la loro volontà.

L'elemento in questa sede particolarmente significativo della teorizzazione di Knowles è il riconoscimento dell'ampia esperienza di vita di cui ogni uomo è portatore, il suo vissuto esperienziale che determina quello che egli sa e sa fare, quindi la competenza che spende nel lavoro e negli altri campi della vita. È da questo vissuto che deve partire la formazione, intesa come training in contesti organizzativi e come percorso accademico che si propone di integrare il precedente apprendimento basato sul lavoro.

1.4 Il quadro europeo e l'evoluzione del concetto di apprendimento permanente

Il focus e l'interesse crescente di riflessioni e teorizzazioni dell'apprendimento esperienziale e della sua caratteristica di avvenire in tutti i tempi e i contesti delle vite professionali e personali (*lifelong e lifewide*) hanno trovato rispecchiamento in un'attenzione crescente sul tema da parte delle politiche comunitarie, con particolare riferimento ai sistemi di riconoscimento e di validazione degli apprendimenti non formali e informali comunque acquisiti.

Si riscontra già nel 1995 con il Libro Bianco *Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva* di Cresson 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, imprese⁶⁹.

Con il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 2000 si definiscono indispensabili i sistemi di convalida dell'esperienza precedente e le promozione della loro applicazione nei diversi contesti; il messaggio chiave n. 4 sottolinea che sia "importante inoltre introdurre forme innovative di certificazione dell'apprendimento non formale al fine di allargare lo spettro del riconoscimento delle qualifiche, indipendentemente dal tipo di utente interessato. [...] I datori di lavoro e gli esaminatori responsabili dell'ammissione negli istituti d'istruzione e di formazione devono essere convinti del valore di questo tipo di certificazione. I sistemi di convalida dell'esperienza precedente valutano e riconoscono le competenze, l'esperienza e il sapere acquisito nel corso del tempo e in diversi contesti, anche nel quadro della formazione non formale o informale. Tali metodi possono rivelare competenze e abilità di cui l'interessato stesso è spesso inconsapevole e il cui valore ai fini dell'esercizio della professione non è da loro riconosciuto. Tale processo richiede la partecipazione attiva del candidato, il che a sua volta rafforza il sentimento di fiducia in sé stesso e di autostima."⁷⁰

L'anno successivo la Comunicazione della Commissione Europea con il documento *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* sottolinea in modo ancor più chiaro l'importanza di valorizzare l'apprendimento non formale e informale, anche e soprattutto attraverso uno scambio di esperienze⁷¹. La Commissione, nell'ambito della "strategia di Lisbona" di costituzione di una società basata sulla conoscenza, dichiara l'intenzione di elaborare uno scambio sistematico di

⁶⁹ Cresson E. (1995), *Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*, Comunità Europea, p.57

⁷⁰ Commissione delle Comunità Europee (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, pp. 17-18

⁷¹ Commissione delle Comunità europee, (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles,

esperienze, un inventario delle metodologie, dei sistemi e delle norme di identificazione, valutazione e riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale. Tale inventario⁷² dovrebbe interessare i livelli internazionale, nazionale e settoriale e quello delle imprese. Gli Stati membri sono invitati a mettere a punto il quadro giuridico necessario per realizzare più estesamente l'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, sollecitando le università, le istituzioni d'istruzione e di formazione e altre organizzazioni interessate (ad esempio i centri di ricerca) ad attuare sistematicamente misure di valutazione e di riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale. Nel documento si rileva come all'epoca (2001) – anche se la situazione ad oggi non pare purtroppo molto variata – mancava un “un quadro globale per il trasferimento generale di qualifiche e competenze tra diversi livelli d'istruzione e formazione formale o tra istituzioni, settori e Stati. È essenziale che i fornitori dei servizi educativi, i datori di lavoro e le parti sociali collaborino per mettere a punto strumenti per determinare il valore dell'apprendimento e che tutte le parti interessate, compresi i singoli utenti, considerino validi, affidabili e legittimi i metodi e i sistemi proposti”⁷³.

Il documento definisce i tre tipi di *apprendimento formale, non formale e informale*. L'apprendimento formale è quello garantito dalle istituzioni educative e strutturato in termini di obiettivi, tempi e supporto, in vista di una certificazione e intenzionale da parte dell'allievo; l'apprendimento non-formale è ugualmente strutturato in termini di obiettivi, tempi e supporto, è intenzionale, ma non è dispensato da un'istituzione educativa e normalmente non porta ad una certificazione; l'apprendimento informale infine risulta dall'attività odierna di lavoro, di rapporti con gli altri, pertanto non è strutturato, non porta ad una certificazione e talvolta non è intenzionale per la persona che apprende⁷⁴.

Al 2002 risale la *Dichiarazione di Copenaghen* adottata dai Ministri dell'istruzione e della formazione professionale degli Stati membri in cui viene individuata la necessità di definizione di principi comuni di convalida dell'apprendimento non formale ed informale per garantire la compatibilità tra i vari Paesi e livelli; nel 2004 il Consiglio dell'Unione Europea nel documento *Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in*

⁷² Si vedano gli inventari pubblicati negli anni 2004, 2005 e 2007, rinvenibili al seguente indirizzo web: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/>

⁷³ Ivi, p. 18-19

⁷⁴ Ivi, p. 37-38. Poste comuni basi e fondamenti teorici e necessità socio-politiche, le pratiche che nascono possono essere le più diverse poiché ogni Paese e ogni istituzione mette in opera quelle migliori possibili nel proprio determinato contesto con specifiche caratteristiche finanziarie, legislative, educative; il panorama risulta così piuttosto diversificato. Secondo Werquin (2010), *Recognising non Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*, OECD, Paris, è opportuno più che pensare ad una distinzione netta tra i tre tipi di apprendimento, pensare a un continuum che va da contesti chiaramente informali - attività quotidiane che si svolgono sul posto di lavoro, in famiglia, nel tempo libero - non esplicitamente definite in termini di obiettivi, tempo e supporto formativo, a contesti che si avvicinano a quelli formali, con forme di intenzionalità più esplicite, attività più sistematiche e organizzate, in vista dello sviluppo di competenze specifiche.

*sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale*⁷⁵ vengono presentati questi principi raccolti intorno a quattro temi: diritti individuali (decisione facoltativa, parità di accesso e trattamento, rispetto della privacy), obblighi delle parti interessate (definire responsabilità e competenze, sistemi e approcci per l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale, assicurarne la qualità e fornire informazioni), fiducia (procedure e dei criteri di valutazione equi e trasparenti), credibilità e legittimità (rispetto degli interessi e assicurazione della partecipazione equilibrata delle parti).

Nel 2004 è stato istituito anche il *Quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)*: nel piano d'azione della Commissione per le competenze e la mobilità si chiede la messa a punto e il potenziamento di strumenti a sostegno della trasparenza e della trasferibilità delle qualifiche, per agevolare la mobilità all'interno dei settori e fra di essi. Si tratta di una raccolta personale e coordinata di documenti, denominata Europass, che i cittadini possono utilizzare su base volontaria per meglio comunicare e presentare le proprie qualifiche e competenze in tutta Europa. I documenti Europass sono, oltre al noto CV Europass, Europass Mobility, Supplemento al Diploma Europass, Portfolio Europass delle lingue, Supplemento al Certificato Europass.

Con la Comunicazione della Commissione del 2006 *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere* si mette l'accento sui *risultati di apprendimento* ovunque essi siano stati acquisiti, ivi compresi naturalmente contesti non formali e informali. La convalida dei *learning outcomes* precedentemente acquisiti “consente ai discenti di definire il loro punto di partenza, accedere a un programma di apprendimento a un livello determinato, ottenere crediti per conseguire una qualifica e/o ottenere una qualifica completa basata sulle competenze. [...] Al tempo stesso consente alla società di trarre vantaggio dalle competenze acquisite, senza spese per la collettività”⁷⁶. Gli Stati membri sono pertanto chiamati a mettere in atto dei sistemi basati su principi comuni valorizzando le pratiche già esistenti e in coerenza con i sistemi nazionali ed europei delle qualifiche.

Dello stesso anno è anche la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*⁷⁷ che traccia quelle che vengono ritenute le otto

⁷⁵ Consiglio dell'Unione Europea, (2004), *Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale*, Bruxelles.

⁷⁶ Comunicazione della Commissione, (2006), *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles, COM (2006) 614, p. 8

⁷⁷ Parlamento Europeo e Consiglio (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave e apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 30 dicembre 2006

competenze dette appunto “chiave” in quanto “tutti ne hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione”⁷⁸:

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

L’elemento di rilievo ai fini del tema qui trattato è la competenza numero 5, che sottolinea il rilievo che Parlamento e Consiglio europeo attribuiscono alla dimensione *lifelong* al pari di altre competenze ritenute tradizionalmente importanti quali quella linguistica e matematica.

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 (EQF)* 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 apprendimento⁷⁹. 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). L’EQF definisce la competenza 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”⁸⁰ 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. Si tratta di uno strumento per la promozione dell’apprendimento permanente che comprende nei suoi 8 livelli l’intera gamma delle qualifiche in esito ai diversi percorsi di studio. Uno degli obiettivi, assieme alla promozione della corrispondenza tra mondo del lavoro e formazione e alla trasparenza e trasferibilità dei titoli, è anche promuovere, in un’ottica di *lifelong learning*, la convalida degli apprendimenti formali e non formali.

⁷⁸ Ivi, p. 4

⁷⁹ Donà dalle Rose L.F. (2011), *I due EQF-European Qualification Framework dell’area europea. Concetti generali e... EQF – EHEA versus EQF – LLL* in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011), *Adulti all’università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, p. 29-42

⁸⁰ Parlamento Europeo e Consiglio (2008), *Raccomandazione sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente*, Bruxelles, 2008/C 111/01

Un importante documento prodotto dal lavoro congiunto tra Commissione, Direzione Generale Istruzione e cultura e Cedefop, nello sforzo di creare le condizioni per la trasparenza delle qualifiche e la mobilità, sono le *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, le linee guida per la validazione degli apprendimenti non formali e informali presentate nel 2009⁸¹. Esse costituiscono un importantissimo punto di riferimento per il livello di analisi e dettaglio che offrono sul tema, in primis per la costituzione di un *glossario terminologico* e checklist per il monitoraggio del processo. Le linee guida propongono inoltre principi, metodi e procedure della convalida e della valutazione, esperienze significative in Europa e a livello nazionale, prospettiva individuale e organizzativa del processo di convalida, metodologie di assessment e di accompagnamento, figure professionali coinvolte, strumenti di controllo della qualità, offrendo una prospettiva integrata con altri sistemi europei dei titoli di studio quali EQF e singoli NQFs) con i relativi descrittori e repertori delle competenze, ECTS⁸², ECVET⁸³ e il Portfolio EUROPASS.

Un passaggio rilevante è senza dubbio la redazione di una “Carta” da parte della *European University Association (EUA)* a seguito di un seminario sull’apprendimento permanente tenutosi alla Sorbona nel dicembre 2007. Nella *European Universities’ Charter on Lifelong Learning* del 2008⁸⁴ (traduzione italiana nel 2011) viene declinato un decalogo di impegni da assumere da parte delle università per lo sviluppo delle strategie di apprendimento permanente. “La Carta è stata elaborata sulla base di una consultazione ampia che ha visto coinvolte non solo le università e le Conferenze dei Rettori che appartengono alla EUA, ma anche un’ampia gamma di organizzazioni europee a diverso titolo coinvolte nell’istruzione superiore”⁸⁵.

In essa le università si impegnano in particolare a:

1. includere i concetti dell’accesso ampio e dell’apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali;

⁸¹ Cedefop, (2009), *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg; rinvenibile nel sito web: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5059.aspx>

⁸² Le istituzioni di istruzione superiore hanno adottato il sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti sviluppato nel contesto del Processo di Bologna per promuovere la mobilità tra istituzioni accademiche dei paesi membri. Una trattazione più ampia del ruolo del processo di Bologna rispetto al tema dell’apprendimento permanente si trova nel paragrafo del 3.2.1.

⁸³ Con la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull’istituzione di un sistema europeo di crediti per l’istruzione e la formazione professionale ECVET, gli Stati membri sono invitati a promuovere il sistema europeo di crediti in riferimento alle qualifiche dell’istruzione e della formazione professionale, al fine di favorire la mobilità transnazionale e il riconoscimento dei risultati dell’apprendimento nel settore dell’istruzione e della formazione professionale e dell’apprendimento permanente senza frontiere

⁸⁴ Versione originale del 2008: www.eua.eu/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Charter_Eng_LY.pdf. Traduzione italiana del 2011 a cura di un gruppo di lavoro della rete RUIAP: www.indire.it/lucabas/lookmyweb/templates/up_files/Bologna_promoters/Doc/Pubblicazioni/EUA_Carta_web.pdf.

⁸⁵ Ivi, p. 3

2. fornire una offerta formativa e percorsi di apprendimento per una popolazione studentesca diversificata;
3. adattare i corsi di studio per garantire che siano disegnati in funzione di una partecipazione sempre più ampia e in modo da attrarre studenti adulti di ritorno;
4. offrire servizi appropriati di orientamento e di consulenza;
5. riconoscimento dell'apprendimento pregresso;
6. includere l'apprendimento permanente nella cultura della qualità;
7. rafforzare la relazione tra ricerca, didattica e innovazione in una prospettiva di apprendimento permanente;
8. consolidare le riforme per promuovere un ambiente d'apprendimento flessibile e creativo per tutti gli studenti;
9. sviluppare partenariati a livello locale, regionale, nazionale e internazionale per offrire corsi di studio interessanti ed appropriati;
10. agire da istituzioni modello per l'apprendimento permanente.

Come evidente, per quanto qui interessa, viene indicato come un punto importante e autonomo che le università sviluppino dei sistemi di valutazione e di riconoscimento degli apprendimenti comunque acquisiti, processi per il cui sviluppo i governi sono responsabili.

Se il primo decennio del 2010 ha visto un susseguirsi di numerosi documenti comunitari in tema di riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale, anche nelle prospettive della Commissione Europea e nella programmazione 2020 esso permane 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. 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.

Proprio nel quadro strategico 2020 del Consiglio europeo si collocano le *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*⁸⁶ che ribadiscono quanto l'apprendimento permanente sia considerato principio fondamentale in tutti i contesti, siano essi formali, non formali o informali, e a tutti i livelli. Il documento propone indicatori e livelli di riferimento per i risultati registrati mediamente in Europa rispetto agli obiettivi strategici 2020 citati e spiegati: fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà, migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione, promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione⁸⁷.

Con il 2012 il Consiglio ribadisce il proprio impegno specifico in materia di riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi con una proposta di *Raccomandazione sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*⁸⁸. In questo documento si dichiara in modo ancora più esplicito di quanto fosse stato detto in passato che “l'Europa deve sviluppare la giusta combinazione di competenze e migliorare la corrispondenza tra competenze e posti di lavoro per contribuire a stimolare la competitività e la prosperità. [...] Questi obiettivi possono essere conseguiti mediante un processo di valutazione dei risultati di apprendimento raggiunti tramite l'apprendimento non formale e informale”⁸⁹.

Con tale Raccomandazione gli Stati membri si impegnano a garantire che siano istituiti entro il 2015 sistemi nazionali per la convalida dell'apprendimento non formale e informale, che, pur rispettando le peculiarità nazionali, si allineino ai principi guida europei e offrano “disponibilità e accessibilità economica degli opportuni servizi di orientamento e consulenza per i cittadini che desiderano avvalersi della procedura di convalida, procedure di qualità trasparenti a sostegno di strumenti e metodologie di valutazione affidabili, validi e credibili, sviluppo delle competenze professionali del personale coinvolto nel processo di convalida in tutti i settori interessati”⁹⁰. Lo sviluppo di tale processo deve vedere un'azione congiunta di datori di lavoro, organizzazioni giovanili e della società civile e istituti di istruzione e formazione, garantendo quanto più possibile il coordinamento tra l'istruzione, la formazione, l'occupazione, i servizi per l'impiego e per la gioventù, nonché tra le politiche pertinenti.

⁸⁶ Conclusioni del Consiglio (2009) *su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*, Bruxelles, rinvenibile presso:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:IT:PDF>

⁸⁷ Ivi, p. 3-4

⁸⁸ Commissione Europea (2012), *Proposta di raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, 2012/0234, Bruxelles, rinvenibile al sito:

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_it.pdf

⁸⁹ Ivi, p.2

⁹⁰ Ivi, p. 14

Una conferma significativa della centralità del tema a livello europeo e globale deriva dalla definizione da parte dell'UNESCO Institute for Lifelong Learning quest'anno (2012) delle *UNESCO GUIDELINES for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Accanto al Cedefop, anche l'UNESCO offre quindi una serie di indicazioni e di aree chiave di azione in tema di *recognition, validation and accreditation (RVA) of all forms of learning*. D'altro canto, il tema del *lifelong learning* risulta essere quantomai presente nella mission dell'UNESCO fin dagli anni Settanta: è infatti con il Rapporto Faure *Apprendre à être* (1972) e con il successivo Rapporto Delors *Nell'educazione un tesoro* (1996) che si sottolinea l'importanza dell'apprendimento permanente come leva strategica per la costruzione di una società della conoscenza costituita da contesti di apprendimento ampi che includono la famiglia, la comunità di appartenenza, i percorsi di studio, di lavoro, la vita individuale⁹¹. In coerenza con i principi ispiratori dei due rapporti, le linee guida propongono un orizzonte di senso dei processi di riconoscimento e convalida sottolineando la loro importanza ai fini della promozione dell'autostima e del benessere delle persone, la motivazione all'apprendimento, oltre che naturalmente l'accrescimento delle opportunità professionali, in una prospettiva di ampliamento dell'accesso all'istruzione superiore con un sistema educativo e formativo flessibile e una società più inclusiva. In questa cornice, l'UNESCO propone alcune aree operative d'azione, quali definire i sistemi di riconoscimento e convalida come componenti chiave delle strategie nazionali di apprendimento permanente, sviluppare sistemi accessibili per tutti, integrarli negli attuali sistemi educativi e formativi, creare una struttura coordinata a livello nazionale che coinvolga tutti gli stakeholders, promuovere la capacità individuale di riconoscimento delle proprie competenze mediante pratiche riflessive appropriate, promuovere meccanismi sostenibili di finanziamento.

Un importante riferimento per le università per andare in questa direzione è EUCEN⁹², la più grande associazione multidisciplinare in University Lifelong Learning registrata a Bruxelles come organizzazione non governativa no profit che consta di 198 membri di 37 differenti Paesi e che si occupa proprio di dare supporto allo sviluppo e alle politiche di *lifelong learning* nell'istruzione superiore. EUCEN ha coordinato un progetto rilevante, denominato OBSERVAL⁹³, *European Observatory of Validation of non formal and informal learning* che costituisce un repertorio, una banca dati europea on-line interattiva che presenta i casi studio e le buone pratiche per ogni Paese partner, delineandone le norme di legge in materia, le pubblicazioni sul tema, le possibilità del confronto transnazionale, i punti forti e le debolezze. La creazione di una banca dati come questa permette di avere un aggiornamento costante circa gli sviluppi.

⁹¹ Per approfondimenti: Pavan, A.(2003), *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*, Armando, Roma

⁹² <http://www.eucen.eu/>.

⁹³ <http://www.observal-net.eu>

1.5 Accenni sulla nozione di competenza e la sua evoluzione. Questioni di valutazione delle competenze

1.5.1 Come definire la competenza

Il ripensamento dei concetti di apprendimento formale, non formale e informale dalla cui interazione si generano saperi trasferibili da un contesto all'altro chiama in campo nuove strategie di dialogo tra attori coinvolti e nuove 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"⁹⁴: il primo aspetto richiama il fatto che non si hanno innovazione e crescita se non vi è apprendimento, riflessione, presa di decisione e controllo delle situazioni, mentre il secondo ricorda che 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 indicativi di una competenza acquisita.

L'avvento della competenza ha costituito un significativo cambio di paradigma rispetto al passato: 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 informale durante tutto il corso della vita e dell'esperienza professionale si annoverano secondo Alessandrini⁹⁵ 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 richiamato più volte dalla Commissione Europea.

⁹⁴ Galliani L. (2011), *Scuola, Università e Formazione Continua: distribuire competenze o formare competenti* in Pavan A., (a cura di), *La rivoluzione culturale della formazione continua*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 131-143

⁹⁵ Alessandrini G. (2004), *Dalla "pedagogia del lavoro" a una "pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni"* in Alessandrini (a cura di) *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini Studio, p. 37

Bresciani⁹⁶ richiama la “babele” di linguaggi e modelli che il costrutto di competenza, ancora oggi dibattuto e complesso, ha portato con sé in quanto “tema inesauribile” e sottolinea anche però che sia venuto costituendosi come una “metrica comune”, un linguaggio “inter-operabile” che ha consentito a diversi sistemi di scuola, formazione, università e imprese di iniziare a parlare lo stesso linguaggio cominciando a comprendersi e ad interagire più che in passato.

La riflessione sulla professionalità dei lavoratori, la centralità delle risorse umane, gli studi economici e pedagogici in materia hanno portato ad un graduale superamento dell’approccio legato ai profili e alle mansioni, spostandosi appunto verso un approccio per competenze, con una visione più dinamica dell’azione del professionista, non più legata ad un insieme di mansioni e compiti da realizzare quanto piuttosto alla capacità di risolvere problemi reali recuperando in ogni situazione le informazioni necessarie dalle risorse personali, dalle risorse esterne, dalla propria rete di contatti e orientando consapevolmente l’azione nella direzione che da quest’analisi appare migliore. Alla centralità del lavoro subentra la centralità dell’“imprenditorialità”, – per dirla con Consoli⁹⁷ - atteggiamento attivo verso se stessi e l’ambiente, intraprendente bisogno di autorealizzazione cogliendo i segnali di cambiamento e predisponendosi all’attività.

Esistono accezioni molto diverse del concetto e autori che lo hanno teorizzato da prospettive anche molto distanti tra loro, con conseguenti scelte organizzative e metodologiche differenti.

Senza pretesa alcuna di esaustività, si richiamano brevemente in questa sede alcuni paradigmi evolutivi del concetto di competenza necessari per una migliore comprensione del processo di riconoscimento e di certificazione delle competenze.

Galliani⁹⁸, riprendendo i tre modelli individuati da Consoli⁹⁹ dagli anni 70 del 1900, e poi sviluppati durante l’ultimo ventennio, propone tre definizioni di tali approcci:

1. *modello psico-umanistico delle competenze individuali*: bottom up, centrato sulla persona e le sue risorse interne (tratti, motivazioni, idea di sé, valori); il modello nasce con McClelland e si sviluppa con Boyatzis, Spencer & Spencer. Secondo McClelland¹⁰⁰ la competenza è infatti un sistema di schemi cognitivi e comportamentali operativi che hanno una relazione causale col successo lavorativo; il professore americano per la prima volta propone un nuovo sistema di valutazione che, anziché ricorrere a test, fa uso della valutazione delle competenze predittive di comportamenti efficaci. Su questa scia sono poi Spencer e Spencer a fornirne la famosa

⁹⁶ Bresciani P.G. (2005), Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie, *Professionalità* n. 87, p. 9-19

⁹⁷ Consoli F. (2002), *Evoluzione e sviluppo di modelli per competenze e loro diverse matrici*, in A.M. Ajello (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, p. 24

⁹⁸ Galliani (2010), *Valutazione delle competenze e sviluppi professionali*, in Felisatti E., Mazzucco C. (a cura di) *Le competenze verso il mondo del lavoro*, Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 3-4 dicembre 2008, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 79-88

⁹⁹ Consoli F. (2002), *op. Cit.*

¹⁰⁰ McClelland D.C. (1973), Testing for competence rather than intelligence, *American Psychologist*, 28, pp. 1-14

definizione di “caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata ad una performance efficace e/o superiore”¹⁰¹ e ad individuarne cinque componenti che influenzano l’agire competente: le motivazioni all’azione, i tratti di predisposizione, l’immagine di sé, le conoscenze specifiche disciplinari, le skills.

2. *Modello organizzativo-manageriale delle competenze distintive*: top down, focalizzato sulle competenze distintive o *core competences* di una organizzazione. Le competenze, i comportamenti, le prestazioni caratterizzanti le varie figure professionali vanno a costituire le competenze individuali richieste, secondo esigenze organizzative e predittivo-tecnologiche e non psicologico-individuali. Questo filone si sviluppa anch’esso a partire dagli studi di McClelland e dei suoi collaboratori, ma privilegia una prospettiva psicologico-culturale-individuale con focus sulla dimensione per così dire soggettiva della competenza, una prospettiva legata alle competenze distintive dei contesti professionali. Prahalad e Hamel¹⁰² fanno riferimento ad un approccio che parte dalle competenze che portano l’azienda al successo da cui si struttura un insieme di competenze individuali dei singoli soggetti (*job analysis*); la previsione della competenze necessarie individuando i *best performers* e il management delle risorse umane per il loro raggiungimento costituiscono la strategia vincente delle imprese.
3. *Modello socio-culturale delle competenze distribuite*: esso è frutto della convergenza del filone psicologico neovygotskijano sui “sistemi di azione”¹⁰³, del filone socio-pedagogico sui “savoir d’action”¹⁰⁴ e di quello fenomenologico-organizzativo sulla “pratica professionale” e sulla “riflessività degli attori”¹⁰⁵. A differenza del primo modello che parte dall’individuo (*bottom-up*) e del secondo che parte dall’organizzazione (*top-down*), il modello socio-culturale ha origine nel “contesto di azione”, in un ambiente organizzato e caratterizzato da relazioni, all’interno del quale la competenza si sviluppa come “pensiero pratico in azione”¹⁰⁶. L’azione, ben lungi dall’essere mera applicazione tecnico-procedurale, si sviluppa in un intreccio con il pensiero, e la performance competente è consapevolezza di come si agisce e perché si agisce. La

¹⁰¹ Spencer L.M, Spences S.M. (1993), *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano, p. 30

¹⁰² Prahalad C.K., Hamel G. (1990), La competenza distintiva delle aziende, *Harvard Espansione*, n.49

¹⁰³ Tali ricerche hanno come oggetto di studio le dimensioni di contestualizzazione, flessibilità e policontestualità dell’“agire professionale”. Come evidenziato da Engestrom, l’influenza proprio della dimensione *policontestuale* della competenza e l’ “attraversamento dei confini” sono processi che caratterizzano gli esperti nella loro interazione con altri per la soluzione di problemi nuovi e per lo sviluppo di un confronto reciproco. Cfr. Engestrom Y.(1995), *Poly-contextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities*, *Learning and Instruction*, V, 4, pp. 319- 336.

¹⁰⁴ Barbier J.M. (2004), *Les savoirs d’action. une mise en mot des competences ?*, Harmatta, Paris

¹⁰⁵ Il riferimento è naturalmente a Schön e agli studi condotti sull’apprendimento organizzativo con Argyris. Cfr: Argyris, C., Schön, D.A. (1974), *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass, San Francisco; Argyris, C., Schön, D.A. (1978), *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Reading, Mass; Argyris, C., Schön, D.A.(1996), *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Addison-Wesley Reading, Mass.

¹⁰⁶ Scribner S. (1984), *Studying working intelligence*, in B. Rogoff, J. Lave (a cura di) (1984), *Everyday cognition: its development in social context*, Harvard University Press, Cambridge-London

ricomposizione dei saperi teorici e pratici attivati in un'azione competente richiede riflessione, attribuzione di senso e confronto intersoggettivo: la costruzione della conoscenza è un processo sociale intersoggettivo a cui si partecipa entro una “comunità di pratica”¹⁰⁷.

In questa prospettiva di contestualità e verso una dimensione integrata dei tre modelli sopradescritti si colloca il concetto di competenza definito da Le Boterf¹⁰⁸: l'Autore considera la competenza come *risultante del saper agire, del voler agire e del poter agire*.

Il saper agire fa riferimento alla capacità di combinare e mobilitare delle risorse personali e ambientali di volta in volta pertinenti; il voler agire rimanda invece alla motivazione personale dell'individuo e alle sollecitazioni dall'ambiente che lo circonda; da ultimo, il poter agire rinvia alla dimensione contestuale della competenza, ossia all'ambiente professionale di riferimento.

In ogni performance infatti l'individuo è sempre immerso nella realtà, ma il contesto non è mai neutro e la persona non è mai sola quando agisce, bensì è immersa in un'organizzazione del lavoro, in una rete di relazioni sociali, in un insieme di dinamiche. Una persona sa agire con competenza quando sa *combinare e mobilitare un insieme di risorse pertinenti per gestire un insieme di situazioni professionali*, ognuna delle quali è definita da una attività chiave alla quale sono associate delle esigenze professionali o dei criteri di realizzazione, al fine di produrre dei risultati che soddisfino determinati *criteri di performance* per un destinatario.

La competenza pertanto si manifesta in modi diversi a seconda del livello di complessità del contesto, come saper fare in situazioni semplici fortemente prescritte e come saper agire con intelligenza e innovazione in situazioni invece caratterizzate da imprevedibilità e innovazione.

Data la fragilizzazione dei contesti collettivi di lavoro, si rendono necessarie alcune strategie-modelli di sviluppo professionale che fanno riferimento a momenti riflessivi e a condivisione delle pratiche attraverso un confronto o una comparazione formalizzata tra i vari processi di azione descritti verbalmente o schematizzati dagli attori coinvolti. Con l'esperienza in diversi contesti il professionista ingrandisce il proprio bagaglio di schemi operativi e costruisce le “combinatorie” più appropriate nelle diverse situazioni.

Le Boterf, riprendendo Kolb, sostiene che lo sviluppo delle competenze deriva appunto dall'esperienza che viene poi esplicitata mediante la narrazione, concettualizzata e modellizzata, tramite decontestualizzazione e rielaborazione di schemi o modelli a carattere più generale. La fase finale consiste nella ricontestualizzazione, ossia trasposizione degli schemi operativi o dei modelli elaborati nel contesto di una nuova situazione.

Secondo Le Boterf¹⁰⁹, l'apprendimento può avvenire:

¹⁰⁷ Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina

¹⁰⁸ La ricostruzione della teorizzazione dell'Autore sul concetto ha ripreso i seguenti testi: Le Boterf G. (2002), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris, 4. ed.e Le Boterf G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 3. ed.

- a ciclo semplice (cambiamento delle azioni in funzione degli obiettivi senza che i valori e le teorie siano modificate);
- a ciclo doppio (vengono cambiati anche gli obiettivi, gli schemi operatori, le rappresentazioni e le teorie d'azione);
- a ciclo triplo (si realizza una modifica nei processi di apprendimento, si apprende ad apprendere).

Le Boterf¹¹⁰ propone quindi un elenco degli elementi che portano allo sviluppo di competenze che, prima esperite e poi concettualizzate, diventano il bagaglio delle buone pratiche di ogni professionista:

- disposizione di numerose risorse (conoscenze, abilità, qualità, cultura) per saper agire in modo pertinente e della capacità di procurarsele;
- coinvolgimento diretto dei soggetti nel combinare le risorse disponibili per rispondere adeguatamente ai bisogni professionali;
- obiettivi di apprendimento realistici, per evitare sforzi inutili e delusioni dannose¹¹¹;
- capacità di riflessione e di *transfer*: non basta saper agire bene, è opportuno anche saper descrivere la propria azione e conoscerne i motivi, per saperla riprodurre in altre circostanze adeguando opportunamente i propri schemi alla situazione¹¹²;
- capacità di apprendere ad apprendere, conoscendo i propri stili e modi di apprendimento, così da poterli modificare e incrementare;
- autovalutazione ed eterovalutazione: l'individuo deve prendere coscienza di se stesso e delle proprie azioni per prendersene la responsabilità, tuttavia non va dimenticata la sua relazione con l'ambiente che a sua volta deve fornire una valutazione delle competenze sviluppate;
- costruzione dell'identità professionale, con le proprie competenze, i propri punti di forza e di debolezza, il percorso professionale ed extraprofessionale intrapreso, l'autonomia e consapevolezza raggiunte.

¹⁰⁹ Le Boterf G. (2004), *op. cit.*, p.125

¹¹⁰ Le Boterf G., (2004) *op. cit.*, p.167 e segg.

¹¹¹ Si riprende qui il concetto di "zona prossimale" di Vygotsky, definita come la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto con l'aiuto di altre persone, che siano adulti in posizione gerarchica superiore o dei pari con un livello di competenza maggiore. Per i bambini così come per gli adulti vanno costruiti obiettivi di apprendimento che richiedano uno sforzo maggiore di quanto essi sanno già fare (altrimenti se lo sforzo fosse lo stesso ci troveremmo nell'area di sviluppo attuale), ma che presentino dei legami con le loro capacità e possibilità e non siano pertanto troppo ambiziosi. La discussione precede il ragionamento: infatti nella situazione sociale della discussione si costituisce un ragionamento collettivo ed esteriorizzato che potrà essere poi interiorizzato. In questo contesto l'interazione sociale favorisce nelle persone l'acquisizione di una nuova formazione cognitiva e la relativa consapevolezza del suo uso.

¹¹² Come richiamato da Mezirow, il processo di *transfer* permette di decostruire e ricostruire le situazioni, pervenendo a nuove forme conoscitive. L'interpretazione di una nuova situazione porta a nuove attribuzioni di significato mediante una costante attività riflessiva ricorsiva di analisi di competenze e conoscenze precedenti e la loro adattività a nuovi contesti.

Per usare le parole di Pellerrey¹¹³, la competenza risulta dall'azione valida in un contesto che vede almeno tre tipi di relazione: tra il soggetto e il compito da svolgere, tra il soggetto e gli altri soggetti direttamente o indirettamente coinvolti, tra gli altri soggetti e il compito. "Di fronte a un compito più o meno nuovo e complesso entra in gioco da una parte la consapevolezza critica che si ha del patrimonio di competenze già acquisite e disponibili e, dall'altra, la percezione della situazione con cui ci si deve confrontare. È questo un passaggio fondamentale che implica la gestione di un processo di natura meta-cognitiva: la capacità di prendere in considerazione non solo le competenze già sviluppate, ma anche le conoscenze, le abilità, e le altre disposizioni interne stabili a queste collegate, e su questa base valutare le esigenze che si pongono in termini di apprendimento di nuove conoscenze o abilità, di crescita personale e di esercizio pratico necessari per raggiungere competenze diverse o più elevate, oppure per trasferire quelle possedute verso un ulteriore e più esigente campo di valorizzazione"¹¹⁴.

La competenza è infatti frutto di una pluralità di saperi che devono essere attivati nel momento e modo giusto e costituisce un processo euristico, riflessivo, contestuale, ma trasferibile in situazioni ogni volta nuove.

1.5.2 Valutare la competenza

La valutazione è un atto di attribuzione di valore e richiede che le modalità e lo strumento di "misura" utilizzati siano resi espliciti e vengano quindi dichiarate le operazioni compiute e il metro di paragone considerato per attribuire il valore¹¹⁵. Non si tratta solamente di attribuire un "grado" ad una competenza o conoscenza rispetto ad una scala di misura, bensì il fatto stesso di sollecitare attraverso un'attività un determinato sapere rappresenta in sé il valore ad esso attribuito da chi lo ha assegnato. La valutazione delle competenze risulta una questione cruciale e problematica, poiché ci si trova ad assegnare valore all'intangibile, a "proprietà emergenti"¹¹⁶ frutto di un processo di creazione spontaneo e contestuale, e apre pertanto le frontiere a nuove prospettive della docimologia.

Il problema di base è proprio come raccordare 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 processo che coinvolge una pluralità di attori, quali

113 Pellerrey M.(2011) Competenza. Lessico pedagogico, Competenza e professionalità, *Education Science and society* Vol 2, 1, pp. 173-179

¹¹⁴ Ivi, pp. 176-177

¹¹⁵ Domenici G. (1993), *Manuale della valutazione scolastica*, Edizioni Laterza, p. 4

¹¹⁶ Cepollaro G.(2008), *Le competenze non sono cose*, Guerini e Associati, Milano, p. 46

soggetti istituzionali, imprese e portatori di interesse e persone che agiscono la competenza, e richiede nuove alleanze e nuove negoziazioni tra tali attori.

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.

Riprendendo il ragionamento di Galliani¹¹⁷ verso una prospettiva di integrazione dei modelli sopraccitati, si propone un *modello integrato e multireferenziale* che, richiamando la combinazione di conoscenze, abilità e disposizioni attitudinali che generano una prestazione, presenta tre istanze di valutazione.

1. La prima è di natura *soggettiva*: la persona autovaluta le competenze acquisite, trasformate o sviluppate, con particolare riferimento a capacità relazionali-sociali e strategico-gestionali; possono essere individuati tre livelli crescenti di valutazione soggettiva:
 - consapevolezza delle proprie attitudini e delle motivazioni attivate nell'uso di conoscenze e abilità per una performance eccellente;
 - condivisione nella costruzione e nell'uso sociale di conoscenze, abilità e di apporto distintivo alla soluzione dei problemi;
 - controllo meta-cognitivo delle strategie di gestione e sviluppo delle conoscenze e abilità individuali nei contesti formativi e lavorativi.
2. Una seconda dimensione *oggettiva* è legata all'istanza *etero-valutativa* realizzata dalle organizzazioni formative e lavorative allo scopo di valutare e certificare le competenze per una prospettiva di carriera e/o di inserimento in un percorso formativo. Analogamente, si possono identificare tre livelli crescenti della *valutazione oggettiva* in riferimento soprattutto alle capacità strategiche-gestionali e contestuali-situate:
 - conoscenze generali e specialistiche e di abilità cognitive, manuali e tecnico-professionali raggiunte con l'apprendimento (formale, non formale, informale);
 - prestazione nell'uso di conoscenze e abilità contestualizzate nei profili professionali e situate nei ruoli/mansioni lavorative;
 - prestazione nella trasformazione e gestione delle conoscenze e abilità per l'innovazione dell'organizzazione lavorativa.
3. Una terza dimensione *intersoggettiva*, richiesta da una istanza *coregolativa e co-valutativa* che vede proprio nella condivisione del giudizio da parte degli attori coinvolti il vero riconoscimento della competenza. In riferimento a capacità contestuali-situate e relazionali-

¹¹⁷ Galliani (2010), *Valutazione delle competenze e sviluppi professionali*, in Felisatti E., Mazzucco C. (a cura di) *op. cit.*, p. 85

sociali si possono da ultimo specularmente identificare tre livelli crescenti della *valutazione intersoggettiva*:

- allineamento tra identificazione soggettiva di attitudini e abilità tecnico-professionali e *job analysis* derivate dal contesto organizzativo;
- allineamento tra mobilitazione e combinazione di risorse interne pertinenti e istanze esterne di riconoscimento sociale e di soddisfazione dei destinatari;
- allineamento tra costrizione e regole di un dato contesto istituzionale e strumentale in cui è inserita la persona e la generatività euristica del sapere esperienziale ed operativo, che produce soluzioni cooperative per situazioni nuove.

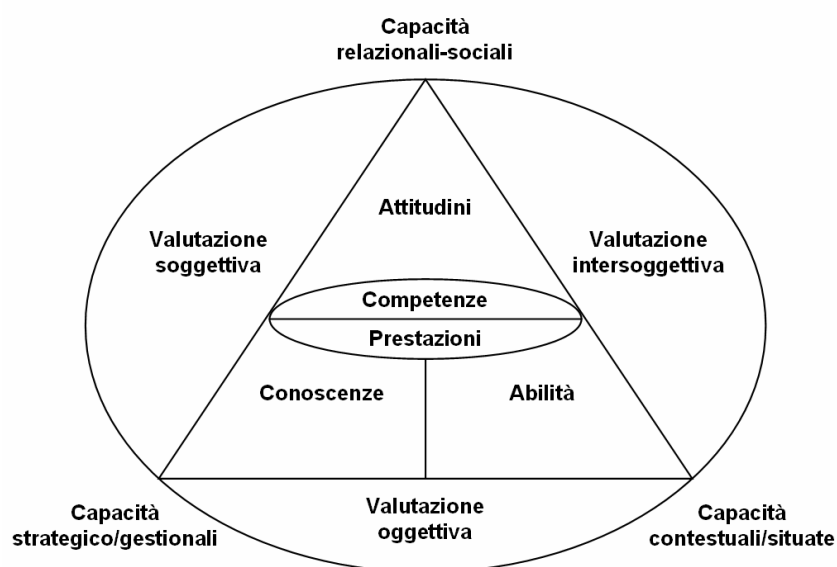


Fig 1.1 - Modello integrato e multi-referenziale
[Fonte: Galliani (2010)]

In tale prospettiva integrata cambia e si evolve il concetto stesso di valutazione, che non si configura più come in momento di controllo dell'apprendimento quanto piuttosto uno strumento a sostegno dell'apprendimento stesso. Appare evidente, in una dimensione così complessa e che chiama in causa una pluralità di attori, che gli strumenti classici della valutazione appaiano alquanto inadeguati o quantomeno insufficienti.

Alla base dello sviluppo di un impianto valutativo delle competenze vi sono almeno tre funzioni fondamentali¹¹⁸: la funzione diagnostica, formativa e certificativa.

La prima è mirata a rilevare lo stato di preparazione del soggetto e quindi il grado di saperi posseduti; lo scopo sommativo deve infatti fornire una prova del completamento di una sequenza di

¹¹⁸ Pellerey (2010), *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti*, I quaderni di Voci della scuola, Tecnodid, Napoli, p. 112

apprendimento per agevolare il trasferimento tra livelli e contesti diversi (da una classe all'altra, da una scuola all'altra, dalla scuola al lavoro).

La funzione formativa è finalizzata a valutare l'azione formativa posta in essere e a dare feedback alle persone rispetto ai possibili elementi di miglioramento; essa supporta il processo di apprendimento: tanto più mutevole e imprevedibile è il contesto, quanto più importante è il feedback per individuare e affrontare eventuali carenze.

Da ultimo la funzione certificativa è orientata a confermare o meno il raggiungimento di un livello di preparazione richiesto in base alle evidenze raccolte.

Una buona pratica valutativa tiene infatti conto non solo del prodotto, ma anche del processo di apprendimento, incrociando un insieme integrato di strumenti che permettano una visione completa: una prima indicazione di valutazione delle competenze potrebbe essere quella di valutare conoscenze e abilità effettivamente attivate in relazione a compiti e performance da raggiungere che siano significative, stabili e fruibili. Ciò permette di raggiungere alcuni elementi della competenza, che però, non essendo tangibile e concreta, ma risultato di un processo di costruzione sociale, non si esaurisce nella sola somma di conoscenze e abilità.

Coerentemente con quanto detto sopra, onde evitare derive semplicistiche, si cerca sempre più di andare verso formule valutative integrate e intersoggettive. Con i *metodi analitici* come test di intelligenza, di abilità, di personalità, di motivazione, di interesse, si possono indagare gli aspetti attitudinali della competenza, indipendentemente da quanto svolto nelle mansioni lavorative. Con i *metodi analogici*, invece, l'indagine verte sulle caratteristiche predittive di una competenza attraverso la corrispondenza puntuale tra una situazione simulata e l'attività reale da svolgere: si pensi ad esempio alle simulazioni di ruolo, alle prove performative, alle esercitazioni di gruppo, alle prove tecnico-addestrative, alla documentazione di processi/prodotti. Infine, con i *metodi reputazionali* la valutazione è partecipata da tutti gli attori coinvolti, la persona stessa (autovalutazione), i suoi pari, i suoi superiori (co-valutazione), valutatori veri e propri (eterovalutazione); gli strumenti più diffusi sono i questionari con le scale autodescrittive, le interviste, gli incidenti critici, le rubriche, il bilancio di competenze, il portfolio delle competenze e i metodi narrativi-autobiografici.

Spesso, anche in contesto scolastico, si suggerisce la triangolazione dei metodi, come avviene per la ricerca educativa, ossia la raccolta di informazioni pertinenti ai fini della valutazione provenienti da modalità di accertamento diverse, come l'osservazione sistemica, l'analisi dei risultati e l'autodescrizione¹¹⁹. Lo sviluppo delle competenze di una persona (ragazzo o adulto che sia) avviene all'interno di una rete di relazioni ricca e complessa ed è riduttivo limitare il suo

¹¹⁹ Pellerey (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La nuova Italia, Milano, p. 116

accertamento solo ad un unico contesto; il polo intersoggettivo¹²⁰ riguarda il tentativo di prendere in considerazione tutte le prospettive che sono coinvolte nell'analisi e nello sviluppo delle competenze, pur rimanendo naturalmente uno sguardo privilegiato quello del docente o comunque del professionista responsabile del processo di apprendimento e del suo riconoscimento.

Nel caso della valutazione dell'apprendimento non formale, è ancora più importante garantire la massima trasparenza del processo di valutazione attraverso l'esplicitazione degli standard e la formalizzazione delle procedure, e di procedure sistematiche di monitoraggio e di assicurazione della qualità. Come si vedrà alla fine del capitolo 2, la questione degli standard è un nodo problematico e di importanza fondamentale: essi infatti, rappresentando i limiti di competenza-campo e i modi in cui le competenze possono essere espresse, pertanto necessitano di una definizione rigorosa, ma non troppo rigida da sacrificare l'unicità dell'apprendimento.

Una valutazione alternativa a quella tradizionale, *autentica* perché legata a compiti reali e significativi, di performance - in quanto rivolta all'analisi, al monitoraggio e alla verifica di ciò la persona che sa, sa fare e sa trasferire abilità concrete in contesti nuovi e insoliti - e *dinamica* perché capace di diagnosticare e attivare il potenziale d'apprendimento dei soggetti, richiede uno strumento apposito: il portfolio¹²¹.

In ambito scolastico, esso, se ben strutturato e ben utilizzato, ha una finalità di tipo trasversale ovvero lo sviluppo, il supporto e l'orientamento di quei processi metacognitivi e attribuzionali che permettono agli studenti di confrontare continuamente se stessi con i compiti e le pratiche da affrontare, di valutare mentre apprendono ed apprendere mentre valutano, di co-valutare, di co-monitorare, di co-dirigere i propri processi di apprendimento in un progressivo percorso verso la loro consapevolezza, responsabilità e autonomia.

Rossi aggiunge e conferma che, visto che la competenza è una "strategia contestualizzata", "i metodi e gli strumenti di valutazione delle competenze non possono essere ridotti al semplice confronto tra il risultato previsto e quello fornito dallo studente, né si possono avere standard normativi come riferimento, proprio perché non esiste un unico risultato corretto. [...] Ecco perché la valutazione necessita di uno "strumento che "tracci" le attività e le modalità con cui si costruisce la conoscenza"¹²².

¹²⁰ Castoldi M. (2009) *Valutare le competenze*, Carocci, Roma, p. 139

¹²¹ Varisco B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.

¹²² Rossi P.G.(2005), *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci editore, Roma, p. 19

1.5.3 Il processo di bilancio delle competenze¹²³

Nell'ambito dei processi di riconoscimento delle competenze, appare opportuno un breve cenno ad un modello e dispositivo di origine francofona che, pur con una struttura simile, non ha scopi valutativi e certificativi come i sistemi di riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi, ma orientativi e di auto-conoscenza.

Non si tratta infatti né di uno strumento di orientamento scolastico per giovani e adolescenti, né di uno strumento di assessment delle competenze, né di un *tool* di selezione¹²⁴, né di un percorso clinico e terapeutico teso al fronteggiamento di sofferenze esistenziali, né di una valutazione del potenziale¹²⁵, bensì di uno strumento per lo sviluppo professionale dell'individuo, fortemente centrato sulla persona e sullo sviluppo di autonomia e capacità progettuale. Per Ruffini e Sarchielli il bilancio di competenze è “un luogo e un tempo nel quale e attraverso il quale il soggetto ha l'occasione di sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e una maggiore conoscenza dei contesti sociali e organizzativi in cui è inserito e contestualmente ha la possibilità di negoziare in primo luogo con se stesso un progetto di sviluppo realistico di crescita socioprofessionale”¹²⁶. Secondo Lemoine “il percorso di bilancio ha l'obiettivo di permettere a delle persone adulte [...] di fare il punto delle proprie competenze [...] e, a partire da questo, di costruire un progetto personale e professionale [...]. Le caratteristiche principali del bilancio provengono da una sintesi di procedure conosciute che associano un'analisi psicologica delle competenze ad una dimensione di pedagogia attiva, le quali permettono all'interessato di appropriarsi delle conoscenze che lo riguardano”¹²⁷.

Il bilancio si costituisce come un dispositivo a supporto della risoluzione di problematiche professionali presenti in specifici contesti o nelle transizioni al lavoro e/o nel lavoro con un duplice obiettivo:

- la ricostruzione, l'analisi e l'individuazione delle variabili di diversa natura percepite dalla persona come caratterizzanti la propria carriera professionale, allo scopo di rintracciare le proprie risorse cognitive, motivazionali e comportamentali attivabili e trasferibili nei contesti d'azione;

¹²³ Questo paragrafo riprende e rielabora parte di: Serbati A., *La metodologia del Bilancio delle competenze: dal modello francese alle pratiche italiane* in Serbati A., Surian A. (2011) (a cura di) *Bilancio e portfolio delle competenze. Percorsi in ambito cooperativo*, Cleup, Padova, pp. 75-94

¹²⁴ Serreri P. (2003), Il bilancio delle competenze. Evoluzione di una definizione tra teoria e pratica, *Formazione e cambiamento. Webmagazine sulla formazione* Anno III, 16 febbraio 2003

¹²⁵ Callini D., Morini G. (1999), Appunti e riflessioni sul bilancio delle competenze, *Professionalità*, n. 51/1999, pp. 51-59

¹²⁶ Ruffini C., Sarchielli V. (a cura di) (2001), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, Milano

¹²⁷ Lemoine C. (2002), *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Franco Angeli, Milano

- la costruzione di un progetto di sviluppo personale e professionale fattibile, che tenga conto delle possibilità reali del contesto assieme alle motivazioni e aspirazioni personali¹²⁸.

Come si accennava, il bilancio delle competenze ha *origine francese*, contesto in cui si affermò come strumento per ottimizzare l'occupabilità e incitare la mobilità attraverso lo sviluppo di progetti individuali¹²⁹; negli anni Ottanta nacquero i CIBC (Centri Interistituzionali di Bilancio delle Competenze) su iniziativa del Ministero del Lavoro e la metodologia del bilancio iniziò ad assumere un'importanza rilevante per persone ed organizzazioni. Nel 1991 la legge francese sancì ufficialmente l'inserimento, nelle azioni di formazione professionale continua, del bilancio, che diventò pertanto un diritto del cittadino: esso poteva essere richiesto dal singolo lavoratore con la possibilità di un congedo dal lavoro, dall'impresa per i propri dipendenti (con il loro consenso) o dalle persone in cerca di occupazione. In ogni caso consisteva in un percorso di messa a fuoco delle competenze, attitudini, motivazioni per determinare delle possibilità di evoluzione professionale.

In *Italia* non c'è una formalizzazione legislativa del dispositivo e manca conseguentemente un suo riconoscimento formale da parte delle persone, delle organizzazioni e delle istituzioni; non esistono inoltre un repertorio sistematizzato delle professioni e un sistema strutturato di formazione continua che agevolerebbero lo sviluppo del bilancio delle competenze. Ciò ha in alcuni casi causato incomprensioni e confusione o usi impropri del bilancio delle competenze, tuttavia lo strumento ha trovato spazio in numerose esperienze e sperimentazioni italiane, in particolare nel campo delle *politiche attive per il lavoro*, dei nuovi servizi all'Impiego, nel quadro legislativo inerente la formazione e l'orientamento regionale. Pur non essendoci un coordinamento nazionale sul tema, vi è un istituto, l'ISFOL, che ha curato studi e ricerche sul tema delle politiche per l'orientamento, proponendo un Documento Tecnico sul Bilancio di Competenze¹³⁰, che costituisce, assieme alla Carta Qualità, un fondamentale riferimento italiano per la costruzione di percorsi di bilancio delle competenze (in esso sono contenute indicazioni su requisiti organizzativi, metodologici e professionali e caratteristiche dell'equipe di operatori).

Il dispositivo si può rivolgere a persone occupate che vogliano o debbano cambiare e ri-orientare la propria carriera professionale o a persone disoccupate/inoccupate che desiderino re-inserirsi nel mondo del lavoro o trovare dei percorsi formativi che possano rispondere ai loro bisogni. In ogni caso il principio sotteso al suo utilizzo è quello di abbandonare la logica socio-assistenziale delle politiche passive per il lavoro e sviluppare invece un percorso che fornisca alle persone gli strumenti pratici e cognitivi per rispondere di volta in volta ai problemi reali, che li renda

¹²⁸ Ruffini C., Sarchielli V. (2005), *Bilancio di competenze*, in Cerini G., Spinosi M. (a cura di) (2005), *Voci della Scuola – Idee e proposte per la ricerca e l'innovazione*, IV vol, Tecnodid Editrice, Napoli.

¹²⁹ Ferrieux D. (2000), Il bilancio di competenze come incrocio fra conoscenza di sé e del mercato del lavoro, *Risorsa Uomo*, vol. 7 n. 1-2/200, pp. 109-129

¹³⁰ ISFOL (2008), *Documento Tecnico di sul Bilancio di Competenze*, Roma

consapevoli delle proprie risorse e autonomi nella determinazione delle scelte personali e professionali¹³¹.

Nel caso si tratti di persone occupate, il bilancio ha in particolare la funzione di aiuto alla gestione di un cambiamento organizzativo o mobilità interna/esterna, sistematizzare le competenze per progredire di carriera per pianificare il proprio apprendimento; qualora siano persone disoccupate, l'obiettivo del bilancio è quello di valorizzare le competenze acquisite in ambiti lavorativi, ma anche extra-lavorativi, allo scopo di trasferirle in nuovi contesti di lavoro, accrescere il proprio grado di occupabilità e promuoversi sul mercato del lavoro con una nuova identità professionale. In modo particolare, può essere uno strumento utile per giovani in fase di inserimento lavorativo o donne in reinserimento che hanno l'esigenza di valutare la spendibilità professionale e i possibili contesti di utilizzo delle proprie competenze e progettare le tappe e le modalità di un ritorno nel mercato del lavoro.

¹³¹ Cozzani R. (2007), Dal bilancio di competenze alla certificazione, *Enaip Quaderni Formazione e Lavoro*, dicembre 2007, pp. 75-88

Capitolo 2

Portfolio, narrazione e riflessione sulle competenze

2.1 Lo strumento del portfolio delle competenze

2.1.1 Brevi cenni storico-teorici sullo strumento del portfolio

La natura complessa delle competenze si motiva col fatto che esse emergano dall'azione e dall'interazione di attori e che siano "proprietà emergenti" frutto di un processo di creazione spontaneo¹³²; è quindi molto difficile pensare di misurarle con metodi quantitativi standardizzati. Su queste riflessioni si sviluppano le ricerche sugli strumenti di *alternative assessment*, che permettano una lettura e una valorizzazione delle competenze nella loro pienezza.

Un sistema di valutazione che voglia essere più *autentico* dovrebbe consentire di esprimere un giudizio non solo sull'acquisizione di un sapere e sulla sua possibile replicabilità, ma sulla capacità di "pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente"¹³³.

Già nel 1993 Wiggins¹³⁴ ha proposto un'idea di "valutazione alternativa" in sostituzione di quella tradizionale con lo scopo di verificare non solo ciò che uno studente sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa", fondata su una prestazione reale e adeguata dell'apprendimento. Se ciò è vero e si afferma con sempre maggiore forza in contesti di apprendimento scolastico¹³⁵, lo è a maggior ragione in contesto di apprendimento adulto in cui la questione della valutazione delle competenze e del loro

¹³² Cepollaro G.(2008), *Le competenze non sono cose*, Guerini e Associati, Milano, p. 46

¹³³ Arter J., Bond L. (1996). *Why is assessment changing*. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, (I-3: 1-4). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

¹³⁴ Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

¹³⁵ In ambito scolastico, Pellerey rileva che dalla metà degli anni Ottanta si è iniziato ad utilizzare il portfolio come dispositivo valutativo che si avvaleva di una raccolta sistematica, a partire da specifici obiettivi e criteri, dei lavori realizzati da uno studente o da un formando nel corso di una determinata pratica formativa: tale raccolta di documentazione di una serie di prestazioni, permetteva allo studente di effettuare un'autovalutazione e al docente/formatore di valutare e inferire il livello raggiunto dalle competenze oggetto di apprendimento. Varisco sottolinea il valore dello strumento come valutazione autentica, poiché diviene metodo di lavoro rivolto sia allo studente sia al docente per orientare i processi di apprendimento e la pratica di insegnamento, facilitando i momenti decisionali di entrambi gli attori, offrendo preziose informazioni su come sta procedendo il progetto d'insegnamento e su quale sia il vero output in termini di apprendimento (rispetto a eguali input in termini di programmi e contenuti l'apprendimento di persone diverse è naturalmente molto differenziato). Cfr: Pellerey M. (2000), Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze, *Professionalità 2000/57*, pp. 5-20, Pellerey (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La nuova Italia, Milano; Varisco B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.

dispiego unico e performante in contesti diversi diventa centrale e con essa la scelta di metodi e strumenti appropriati per mappare l'apprendimento non formale e informale.

Come si accennava, secondo il documento Cedefop del 2007 *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, vi sono molteplici metodologie in ambito europeo per il riconoscimento degli apprendimenti¹³⁶, il più diffuso dei quali è il *portfolio*. È una collezione organizzata di materiali che presenta e verifica abilità e conoscenze acquisite tramite l'esperienza, rintracciando le prove e le testimonianze dell'apprendimento intercorso (riassunti, valutazioni di performance, referenze di datori di lavoro attuali e passati, di supervisor e colleghi, fotografie). È lo strumento più usato in ambito europeo e l'elemento metodologico rilevante di questa pratica è la sua natura autovalutativa. Si tratta infatti di una cartella/contenitore in cui vengono presentati a scopo illustrativo materiali di documentazione che dimostrano la produzione più significativa di un professionista.¹³⁷ Nel preparare questa cartella, è il soggetto in prima persona a descrivere le proprie esperienze e a scegliere i documenti significativi da allegare a prova ed evidenza, prendendo piena consapevolezza dei propri saperi e dell'apprendimento generato nel suo passato.

Il portfolio - nato in ambito artistico e poi sviluppatasi in altri ambiti come nel campo della scuola e nel campo della formazione, dell'orientamento, dei servizi al lavoro - rappresenta nel settore della formazione continua un repertorio organizzato di dati e informazioni, sotto forma di *dossier* e fascicolo personale, che riguardano la storia professionale e formativa di una persona e le competenze in esse acquisite, cioè "l'insieme dei documenti che attestano le competenze acquisite da una persona, non soltanto in ambito formativo e professionale, ma anche nella vita sociale e professionale"¹³⁸. Esso si configura al contempo anche come una pratica professionale, che promuove un processo di narrazione autobiografica auto-gestita dall'individuo, ma anche stimoli di attivazione della riflessione e dell'esplicitazione dell'esperienza formativa, professionale ed extra-professionale proposti invece da una figura esterna, di solito un consulente.

In generale, nel repertorio Cedefop si sottolinea che un buon portfolio esprime in maniera chiara i *learning outcomes* raggiunti, cosicché sia possibile per un valutatore esterno riconoscerli e compararli con standard di riferimento. Per evitare il rischio di un'eccessiva autoreferenzialità e di una deriva nella costruzione del portfolio, molti Paesi prevedono il supporto di un tutor che segue individualmente i candidati, ma che organizza anche sessioni di gruppo, in cui l'apprendimento tra pari e lo scambio di esperienze contribuiscono allo sviluppo di processi e prodotti più rigorosi.

¹³⁶ European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2009), *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, pp. 59-63.

¹³⁷ Ruffini C., Porzio G. (2004), *Portfolio, dossier professionale, libretto formativo* in Bresciani P.G., Callini D. (a cura di) (2004), *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione*. Franco Angeli, Milano, pp. 1-14

¹³⁸ Lietard B., (1992), *Du portfolio nord américain au portefeuille de compétences à la française, Pratiques de formation*, Université de Paris VIII, Paris, pp. 13-21

Rimane comunque la necessità di sviluppare sistemi di controllo qualità e di valutazioni esterne del processo.

Appare chiaro come il portfolio costituisca lo strumento più utilizzato e diffuso, pur nella molteplicità degli approcci, configurandosi come uno strumento autovalutativo valido in grado di “orientare la riflessione dei soggetti rispetto all’investigazione del loro corredo esperienziale al fine di individuare i tratti peculiari e le competenze di cui dispongono”¹³⁹.

Il portfolio è entrato in contesto scolastico a seguito della riforma Moratti 53/2003¹⁴⁰ con una duplice funzione: da un lato, i materiali selezionati dal docente danno all'alunno il senso generale del suo percorso rispetto agli obiettivi formativi, dall'altro i materiali selezionati dall'alunno permettono al docente di capire come l'alunno percepisca i propri risultati e i propri progressi. Il portfolio diventa quindi, oltre che uno strumento di assessment, anche un metodo di lavoro rivolto sia allo studente sia al docente in quanto orienta sia i processi di apprendimento sia la pratica di insegnamento, facilitando i momenti decisionali di entrambi gli attori, offrendo preziose informazioni su come sta procedendo il progetto d'insegnamento-apprendimento¹⁴¹.

Il portfolio dello studente non è stato utilizzato soltanto in ambito scolastico ma anche in contesto universitario, in cui costituisce una pratica piuttosto diffusa che può assolvere a diverse funzioni¹⁴²: può essere utilizzato per l'assessment delle competenze acquisite altrove dagli studenti in ingresso al percorso di studi, o anche durante il percorso di studi per la supervisione e la valutazione dell'evoluzione delle competenze, o ancora all'entrata nel mondo del lavoro come presentazione del bagaglio di saperi acquisiti e posseduti o, infine, come strumento di monitoraggio dello sviluppo professionale continuo di una persona, una volta intrapresa una professione. Pur essendosi diffuso soprattutto per rispondere alla necessità di disporre di strumenti per la valutazione delle competenze¹⁴³, le definizioni e le tipologie di portfolio in ambito accademico sono ancora piuttosto variegate a seconda del contesto. Esso si configura spesso come uno strumento per gli studenti per maturare consapevolezza e responsabilità in relazione agli obiettivi di apprendimento, ma anche di

¹³⁹ Capperucci D. (2007), *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell'“experiential learning” e dell'approccio riflessivo.*, Edizioni ETS, Pisa, p. 227

¹⁴⁰ Si vedano in particolare: Decreto Legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004, art. 8 e 11 (Definizione delle Norme Generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione); C.M n. 85 del 3 dicembre 2004 (Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado); C.M. n.84 del 10 novembre 2005 (Linee guida per la definizione e l'impiego del Portfolio delle competenze nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione)

¹⁴¹ Varisco B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.

¹⁴² Meeus W., Van Looy L, Van Petegem P. (2006), Portfolio in Higher Education: time for a clarificatory framework *International Journal of teaching and learning in Higher Education*, vol. 17 n. 2, pp. 127-135

¹⁴³ Il primo a scrivere un articolo circa l'uso del portfolio nell'istruzione superiore – in particolare sulla formazione degli insegnanti - fu Bird nel 1990, in contrasto con la dominante corrente psicometrica dell'assessment negli Stati Uniti, traendo ispirazione dal campo artistico e collocandolo negli studi sulla valutazione alternativa a quella puramente misurativa. Cfr. Bird T. (1990), *The schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities* in J. Millman & L. Darling-Hammond, *Handbook for teacher evaluation: Elementary and secondary school teachers*, Newsbury Park, CA, Sage, pp. 241-255

confronto con il gruppo dei pari, dal momento che la condivisione intersoggettiva in comunità di pratiche è motore propulsivo della creazione di conoscenza¹⁴⁴.

A questo proposito, Meeus, Van Looy e Van Petegem¹⁴⁵ identificano una tensione tra “*skills e savoir-fare*” ossia tra un’istruzione superiore orientata allo sviluppo di abilità e competenze tecniche (perlopiù per la professione cui prepara il corso di studi) e lo sviluppo di un saper fare definito “artistico” ossia di competenze più trasversali che permettono la risoluzione e la gestione creativa di problemi, il pensiero critico, il fronteggiamento di situazioni complesse.

Il portfolio si colloca - secondo gli Autori - maggiormente nello sviluppo del *savoir-fare*: se infatti rispetto alla valutazione e autovalutazione delle abilità tecnico-professionali costituisce uno strumento utile, ma affiancabile ad una serie di altre metodologie valutative funzionali, nel caso delle competenze di apprendimento rappresenta un metodo significativo per lo stimolo della riflessione dello studente e per la creazione di una consapevolezza di apprendimento lungo tutto l’arco della vita. La riflessione, infatti, è un processo importante per lo sviluppo di competenze, senza il quale l’esperienza non sedimenterebbe e non diverrebbe bagaglio personale per la professionalità futura integrabile nelle aree di miglioramento con apprendimenti successivi.

Nel panorama dell’apprendimento degli adulti si ritrovano alcune iniziali sperimentazioni di uso di tale strumento, in particolare in ambito militare, in America e in Canada negli anni Settanta. Nyatanga, Forman e Fox¹⁴⁶ sottolineano come in quegli anni - a seguito delle ricerche sull’apprendimento esperienziale - si cominciasse a interrogarsi su come e quanto l’esperienza delle persone si traducesse poi nelle prestazioni professionali e se fosse possibile o meno riconoscere tale esperienza in contesti di istruzione e formazione. Negli Stati Uniti cominciava in quegli anni a diffondersi il modello di *Accreditation Prior Experiential Learning (APEL)*, mediante il quale diveniva possibile riconoscere non solo apprendimenti acquisiti in contesti formali, bensì anche nelle situazioni di lavoro in relazione a competenze di natura professionale.

Contestualmente, la metodologia del portfolio ebbe grande rilievo anche in ambito anglosassone, in cui l’uso fu rivolto all’ambito educativo/formativo di supporto alla progettazione del curriculum di studi da parte degli studenti e di sostegno alla valutazione da parte degli insegnanti e in cui trovò collocazione nei processi di *accreditation prior experiential learning* sia per le qualifiche professionali NVQs (*National Vocational Qualifications*) che per l’istruzione superiore.

L’altro versante di grande sviluppo della pratica del portfolio è quello francofono, abbinata in particolar modo allo strumento del bilancio di competenze o al dispositivo di *Validation des acquis de l’expérience (VAE)*. Nel primo caso si tratta di un modello per accompagnare le persone in un

¹⁴⁴ Trentin G. (2004), *Apprendimento in rete e condivisione della conoscenza*, Franco Angeli, Milano

¹⁴⁵ Meeus W., Van Looy L, Van Petegem P. (2006), *Portfolio in Higher Education*, op. Cit.

¹⁴⁶ Nyatanga L, Forman D., Fox J., (1998), *Good practice in the accreditation of prior experiential learning*, Cassel, London

percorso di analisi e riflessione per delineare il proprio progetto personale e professionale; dalla lettura approfondita della propria esperienza formativa, professionale ed extra-professionale passata e dalla loro esplicitazione¹⁴⁷ è possibile rintracciare i saperi in essa acquisiti prendendo così consapevolezza delle competenze maturate. Queste analisi e sintesi compiute nel bilancio di competenze per delineare un progetto personale e professionale si possono tradurre – ed è il secondo caso sopraccitato - in un percorso di validazione e certificazione, in cui il riconoscimento delle competenze avviene da un soggetto esterno deputato alla valutazione in base al confronto con un referenziale di un percorso di studi¹⁴⁸.

Il portfolio per gli adulti si può configurare, secondo Ajello e Belardi¹⁴⁹, come un *dossier di lavoro/working portfolio*, costituendo un archivio cronologico delle proprie produzioni professionali, senza che però vi sia una scelta ragionata delle stesse, oppure come un *professional portfolio* che, contrariamente al precedente, prevede una scelta ragionata dei lavori migliori. Il primo non ha scopo valutativo, ma perlopiù di apprendimento e tracciatura della crescita e dei miglioramenti realizzati, mentre il secondo ha la funzione di dimostrare le conoscenze acquisite in vista di una loro spendibilità professionale, per esempio in sede di inserimento lavorativo.

Gli Autori richiamano in ambo i casi i costrutti di validità e attendibilità – caratteristiche necessariamente presenti nei buoni strumenti di valutazione -, analizzandoli in riferimento proprio al portfolio. Nel caso della validità, si potrebbe affermare che essa costituisca una caratteristica intrinseca dello strumento: se in uno strumento di valutazione tradizionale, come ad esempio un test, sussiste il problema della correlazione tra la risposta a un quesito e la conoscenza/abilità che si vuole misurare, nel portfolio la documentazione allegata costituisce proprio una prova del risultato dell'acquisizione e del possesso di un'abilità, con la quale quindi vi è un'evidente e consapevolmente motivata correlazione. In questo quadro, la coerenza tra i documenti e la riflessione che il soggetto fa su di essi diventa un costrutto di validazione interna.

Per quanto riguarda l'attendibilità – ovvero la garanzia che un certo strumento fornisca risultati costanti indipendentemente da soggetti e tempi di somministrazione – risulta evidente come tale criterio sia difficilmente applicabile al portfolio, data la sua specificità contestuale; tale strumento nasce infatti per documentare le attività svolte da un singolo soggetto e correlate ad un certo sapere. Ci si sposta verso una dimensione di valutazione intersoggettiva di più attori, “richiesta da una istanza *coregolativa e co-valutativa* delle attese sociali di tutti gli stakeholders coinvolti, unico vero

¹⁴⁷ Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Esf Editeur, Issy-les-Moulineaux

¹⁴⁸ I modelli di *Accreditation Prior Experiential Learning e Validation des acquis de l'expérience* verranno descritti nel dettaglio nel capitolo successivo

¹⁴⁹ Ajello A., Belardi C. (2007), *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Carocci Faber, Roma, pp. 30 e segg.

luogo euristico e interpretativo anche per riconoscere competenze condivise”¹⁵⁰ e che mette in relazione le dimensioni autovalutativa ed eterovalutativa secondo una prospettiva di modello integrato.

Secondo Danielson e Abrutyn¹⁵¹ possono essere distinte alcune *fasi* di realizzazione del portfolio:

1. collezione dei documenti/prove da inserire, a seconda dello scopo e dei destinatari del portfolio;
2. selezione dei documenti/prove in funzione dei risultati di apprendimento da raggiungere;
3. riflessione sui prodotti e sul processo, in particolare sull'apprendimento generato dalla costruzione del portfolio stesso, dalle competenze autovalutative e metacognitive poste in atto;
4. progettazione dei prossimi risultati di apprendimento da raggiungere e di conseguenza degli obiettivi formativi e professionali. L'elaborazione della traiettoria personale permette lo sviluppo di una proiezione per il futuro e consente l'uso dello strumento per target e pubblici diversi per presentare se stessi a seconda degli scopi perseguiti.

La dimensione riflessiva e di progettualità per il futuro è un elemento molto importante della pratica del portfolio, che va così ben oltre la semplice raccolta di documenti selezionati. Gredler¹⁵² infatti sottolinea alcuni elementi che distinguono il portfolio da altri strumenti di valutazione: in primo luogo esso rappresenta uno strumento di indagine dei prodotti, ma anche del processo di apprendimento; in secondo luogo rende evidente la crescita della persona e quindi l'evoluzione e consolidamento delle sue competenze nel tempo. In terzo luogo permette una mappatura completa di tutti i saperi e le competenze e dei loro ambiti possibili di impiego; infine, è uno strumento che valorizza la centralità e la responsabilizzazione della persona come primo autore del riconoscimento, permettendo una piena consapevolezza della concatenazione dei saperi acquisiti e mobilitati. Secondo l'Autore, infatti, il portfolio ha una duplice funzione, da un lato diagnostica delle competenze e, dall'altro, olistica, di individuazione delle risorse esplicite e soprattutto tacite possedute, delle modalità di attivazione e - si potrebbe aggiungere - delle loro possibili combinazioni per un'azione competente.

Rossi, Magnoler e Giannandrea¹⁵³ sottolineano, infatti, come lo strumento del portfolio risponda alla necessità di far dialogare ricerca e domanda occupazionali, che si trova a fronteggiare il problema di documentare e descrivere non solo titoli, ma competenze possedute effettivamente con

¹⁵⁰ Galliani L. (2010), *Valutazione delle competenze e sviluppi professionali* in Felisatti E., Mazzucco C. (a cura di), *op. cit.*, Pensa Multimedia, Lecce, pagg. 79-88

¹⁵¹ Danielson C., Abrutyn L. (1997), *An Introduction to using portfolios in the classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria

¹⁵² Gredler M.E (1999), *Classroom assessment and learning*, Logman, Reading

¹⁵³ Rossi P.G., Giannandrea L., Magnoler P. (2011), Portfolio e riflessione, *Education Science and Society, Valutazione e competenze*, anno 2 n. 2, pp. 192-195

quelle richieste dal mercato. Il tema della documentazione ad evidenza di quanto dichiarato in termine di competenze dalle persone diventa quantomai rilevante per evitare che la dimensione autovalutativa diventi troppo autoreferenziale; in quest'ottica i documenti inseriti nel portfolio si possono costituire pertanto come "elemento di mediazione e di triangolazione tra il soggetto e il giudizio che gli viene assegnato"¹⁵⁴. Sia che si tratti di una valutazione data in contesto formativo, di validazione dei saperi esperienziali o in ambito professionale, le evidenze allegate permettono al valutatore di prendere visione di ciò che la persona ha svolto e realizzato, assieme alla riflessione che ha compiuto analizzando le proprie competenze e potenzialità.

Il processo riflessivo costituisce un elemento chiave della potenza dello strumento, poiché permette di mettere in dialogo l'azione con il pensiero, sviluppando una connessione tra le procedure e le attività e la dimensione teorica e metacognitiva: ciò costituisce, secondo gli Autori, il centro dei percorsi di professionalizzazione, permessa dalla presa di consapevolezza della propria identità professionale e dalla lettura delle opportunità dell'oggi sulla base delle competenze possedute.

In uno studio compiuto sempre da Rossi, Magnoler e Giannandrea¹⁵⁵, gli Autori hanno tracciato gli obiettivi formativi che possono essere raggiunti con una pratica riflessiva come quella promossa dal portfolio e un'ipotesi di linee guida per formalizzare la pratica. Per quanto riguarda gli scopi, identificati dalla letteratura e comprovati dalla ricerca, appaiono importanti lo sviluppo di una *riflessività nell'azione e dopo l'azione* per mettere in dialogo i saperi teorici con quelli derivanti dalla pratica, così come la riflessione critica sulle proprie competenze, precedentemente maturate, nel momento in cui si accinge ad entrare in un contesto nuovo. Da tale analisi, può derivare la *lettura dei significati* dei propri saperi e la loro trasferibilità e integrazione in altre situazioni e la conseguente identificazione delle aree più scoperte, che costituiscono le zone di miglioramento per l'apprendimento futuro e lo sviluppo personale.

Le linee guida tracciate fanno riferimento a delle strategie flessibili di costruzione di un modello di portfolio sostenibile ed efficace:

- il portfolio dovrebbe *contenere sia attività strutturate a carattere obbligatorio che attività libere* a carattere volontario, in modo che il percorso possa essere il più possibile personalizzato dai singoli in termini di carico di lavoro, scegliendo il livello di approfondimento e il tempo da dedicarci in relazione agli impegni professionali e di vita;
- il portfolio dovrebbe contenere *strumenti ridondanti e flessibili*, che permettano di personalizzare l'utilizzo in base alle preferenze e predisposizioni di ognuno, privilegiando elementi più strutturati oppure più liberi e narrativi, attività individuali o condivise con i pari

¹⁵⁴ Ivi, p. 194

¹⁵⁵ Rossi P.G., Magnoler P. Giannandrea L. (2008), From an e-portfolio model to e-portfolio practices: some guidelines, *Campus-Wide Information Systems*, Vol. 25 Iss. 4, pp. 219 – 232. Le riflessioni contenute nell'articolo fanno riferimento a sperimentazioni compiute con e-portfolios ha visto coinvolti circa 200 persone, ma si ritiene che molte considerazioni siano utili ed estendibili al contesto d'uso del portfolio in generale, anche se non elettronico.

o ancora con il supporto/feedback del tutor, seguendo un ordine personale di analisi e sintesi, di selezione, riflessione e proiezione¹⁵⁶;

- il percorso di apprendimento è *coerente con gli obiettivi di riflessione previsti*: l'intero percorso, che comprende anche il portfolio, dovrebbe procedere coerentemente con lo strumento, sviluppando attività riflessive, suggerendo percorsi di ricomposizione dei saperi teorici e pratici, stimolando un'osmosi tra elementi individuali e collaborativi;
- gli esperti, docenti e tutor, dovrebbero fornire *adeguato supporto*, suggerendo materiali di approfondimento per la migliore comprensione dello strumento e motivando con feedback continui lo sviluppo di competenze autovalutative e critiche (ad es. consapevolezza delle strategie poste in essere e discussione critica del loro esito, analisi dei problemi incontrati, accettazione di diversi punti di vista e riflessione su di essi, conforto con gli altri, percezione della propria identità professionale e delle relazioni con i pari).

Nadin¹⁵⁷ sottolinea la dimensione di *autoregolazione dei processi di apprendimento* e di consapevolezza dello sviluppo delle proprie capacità personali e professionali; nello studio da lei proposto, che ha previsto l'uso di e-portfolios, l'esperienza formativa in rete appare generativa di un nuovo modo di apprendere, che va oltre logiche trasmissive e sperimenta la natura costruttiva e sociale della conoscenza. Si conferma l'attivazione di un atteggiamento riflessivo e critico per il ruolo attivo giocato dallo studente nel cogliere la dimensione complessa del sapere e nell'apprendere a partire da una situazione di gruppo. La *valutazione del processo di apprendimento* e delle competenze maturate nel percorso formativo in oggetto assume i connotati di un processo di autoformazione e autovalutazione in cui gli studenti stessi, oltre ai docenti, hanno valutato le proprie prestazioni, dato e ricevuto feedback, promosso rapporti collaborativi con gli altri, trovato strategie di comunicazione e di problem solving. L'utilizzo del portfolio, unitamente alla dimensione del gruppo, ha permesso di apprendere un esercizio di riflessione e di condivisione con gli altri del proprio percorso, dei propri successi e insuccessi, mobilitando strategie autoregolative finalizzate al superamento dei limiti riconosciuti.

¹⁵⁶ Gli Autori fanno riferimento alla revisione del sopraccitato modello di Danielson e Abrutyn operata da Helen Barrett. L'autrice identifica come fasi del processo di costruzione del portfolio le seguenti attività: collezionare, selezionare, riflettere, proiettare e rendere visibile ad un target. Queste costituiscono le sezioni del portfolio, cui si aggiungono, con l'abbinamento delle nuove tecnologie allo strumento, anche le attività di archiviare, lineare (creare legami ipertestuali), raccontare, collaborare e pubblicare. Cfr. Barrett H. (2007), *Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative* reperibile presso: <http://electronicportfolios.org/portfolios/JAAL-REFLECT3.pdf> (accesso: ottobre 2012)

¹⁵⁷ Nadin A. (2008), *Autovalutazione in rete. Uso del portfolio nella formazione post lauream.*, Tesi di dottorato, rinvenibile a: <http://paduaresearch.cab.unipd.it/view/strutture/DSE.html>. La ricerca empirica, di natura qualitativa, fa riferimento all'analisi di 30 portfolio sviluppati da soggetti adulti frequentanti un percorso formativo a distanza

Nell'ambito dell'apprendimento degli adulti, è interessante la lettura di Raso, Consorti, Garrino¹⁵⁸ che rispetto al portfolio delineano per l'ambito infermieristico *punti di forza e di debolezza*, che possono essere validi spunti anche per altri ambiti di applicazione.

Nello specifico, si tratta di un documento particolarmente opportuno per stimolare la riflessione e la presa di responsabilità circa il proprio apprendimento, in quanto supporta il processo di scoperta e riconoscimento delle proprie competenze, sviluppando nuove capacità di analisi, di riflessione e di ristrutturazione mentale, autostima e padronanza delle direzioni dell'apprendimento presente e futuro e rendendo la persona unico autore della stesura del proprio progetto; essendo uno strumento in progress, il portfolio permette poi di avere una mappatura dell'evoluzione dei saperi orientando scelte professionali e formative e, potenzialmente, migliorando anche la prestazione lavorativa.

Il rovescio della medaglia può consistere in due aspetti: la costruzione del portfolio richiede molto tempo e non permettere quindi un'applicazione su larga scala dello strumento; inoltre, esso necessita di una messa in gioco notevole da parte della persona, che deve essere disposta a narrare onestamente le proprie esperienze (altrimenti il lavoro di analisi e sintesi perdono di significato) e a farsi supportare da un esperto di metodo che garantisca sulla rigosità del processo di esplicitazione, che guidi il processo senza sostituirsi alla persona e che gestisca la relazione in modo da contenere eccessi di emotività e problematiche di privacy delle dichiarazioni e dei documenti.

Secondo questa prima disamina, il portfolio appare essere ben di più di un inventario di documenti, una sorta di curriculum vitae molto dettagliato sotto forma di dossier personale, una vera e propria *pratica attiva*, che necessita di riflessione e autovalutazione approfondita e che offre la possibilità di sviluppo di competenza critica e capacità di apprendere ad apprendere.

2.1.2 Alcuni esempi di pratiche di portfolio

A scopo esemplificativo e senza pretesa di esaustività, si riportano di seguito alcune schede di analisi di buone pratiche di portfolio, relative in particolare al contesto dell'apprendimento degli adulti. Le pratiche qui riportate si riferiscono a modelli di portfolio per adulti, utilizzati in ambito

¹⁵⁸ Raso A., Consorti F., Garrino L. (2010), Il portfolio come strumento educativo nella formazione post-base degli infermieri: una revisione della letteratura, *Tutor, Rivista della Società Italiana di Pedagogia Medica*, n.10/2010 aprile-settembre, pp. 31-36

L'ambito medico-infermieristico risulta uno di quelli di maggiore applicazione del portfolio. Joyce individua in questo settore almeno quattro tipologie di portfolio, che denomina con nomi umoristici:

- *Shopping trolley model*: modello contenente tutti i prodotti del processo di apprendimento, dagli elaborati, alle impressioni ed emozioni.
- *Toast rack model*: modello molto strutturato in cui lo studente compila nel processo di apprendimento delle tabelle precostituite.
- *Cake mix*: modello misto dei due precedenti.
- *Spinal column*: modello costituito sul referenziale atteso, ossia autovalutazione dell'apprendimento in rapporto alle competenze da acquisire.

Cfr: Joyce P. (2005), A framework for the portfolio development in postgraduate nursing practice, *Journal of Clinical Nursing*, 14/2005 (4): pp. 456-463

perlopiù di orientamento e formazione professionale; si è infatti voluto presentare alcune pratiche esterne al mondo accademico – trattate invece nei casi studio del prossimo capitolo¹⁵⁹ - per individuare aspetti trasversali del portfolio che possano essere di interesse non solo per l’istituzione di istruzione, ma anche per le parti sociali. L’ottica della presente ricerca, infatti, come verrà precisato meglio nel paragrafo 3.7 di descrizione del quadro normativo italiano, è quella di sviluppare uno strumento che assolva alla funzione certificativa accademica, ma che sia comprensibile e possa avere ricadute anche in contesto professionale per l’adulto che svolge il percorso. La prospettiva della certificazione è infatti un tema di interesse trasversale che riguarda gli adulti che mirano a rientrare in percorsi formativi con un riconoscimento di crediti proporzionali alle loro competenze, ma anche coloro che vogliono o devono rientrare nel mercato nel lavoro e che si trovano in fasi di ricollocazione professionale.

Gli esempi qui riportati fanno riferimento a pratiche di portfolio abbinate a bilanci di competenze o a percorsi che favoriscono la mobilità nazionale ed europea.

Portefeuille de competences, realizzato dalla Federazione nazionale dei CIBC (Centre interinstitutionnel de bilans de compétence) e da Jacques Aubret

Obiettivi	Il progetto prende origine dalla volontà della federazione dei CIBC di proporre ai propri aderenti un portfolio delle competenze unitario, creato congiuntamente in seguito alle esperienze di ogni CIBC, agli scritti sul tema, alle esperienze francesi e internazionali analizzate dall’INETOP (<i>Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle</i>)
Processo	Il portfolio nasce contestualmente alla pratica di bilancio di competenze; alla base della sua costruzione non sta tanto la raccolta in sé delle esperienze, dei fatti, delle attività realizzate, quanto piuttosto l’insieme di attività cognitive messe in opera in relazione ad essi, l’apprendimento generato nelle situazioni che si è tradotto in conoscenze e competenze. Si possono distinguere 4 livelli: ricostruzione dei fatti nella loro materialità, esplicitazione del collegamento tra i fatti e i loro attori, riflessione sulle trasformazioni personali che hanno accompagnato tali esperienze, il cambiamento provocato. Il processo prevede 5 tappe che si possono seguire in modo libero, approfondendo di

¹⁵⁹ Nel capitolo 3 verranno descritti sinteticamente portfoli e dossier utilizzati nel contesto di *accreditation prior experiential learning* o *Validation des acquis de l’experience*. I casi qui riportati riprendono e rielaborano in parte quelli presentati in Serbati A. (2011), *Lo strumento del portfolio delle competenze* in Serbati A., Surian A. (2011) (a cura di) *Bilancio e portfolio delle competenze. Percorsi in ambito cooperativo*, Cleup, Padova, pp. 95-117

	<p>più alcune parti o altre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. il progetto del portfolio di competenze; 2. l'itinerario personale e professionale; 3. il portfolio degli <i>acquis</i> della formazione; 4. il portfolio degli <i>acquis</i> dell'esperienza; 5. come usare il portfolio.
Attori coinvolti	<p>La persona che intraprende la costruzione del portfolio è supportata da un libretto guida che segna le tappe da percorrere e soprattutto da un “accompagnatore” che fornisce un supporto personalizzato di natura metodologica per l'esplicitazione, la formalizzazione e la giustificazione dei propri saperi.</p> <p>La pratica del portfolio nasce spesso all'interno di una pratica di bilancio delle competenze, ma non si confonde con essa: mentre infatti il bilancio ha delle fasi molto ben scandite, ha un limite nel tempo e richiede la presenza di un consulente e di una struttura dedicata, il portfolio non ha delle forme a priori, è un prodotto in progress che la persona realizza autonomamente per mettere in luce il proprio valore e comunicare i propri saperi.</p>
Valore aggiunto	<p>Aubret propone uno strumento che offre due valori aggiunti: una riflessione sull'esperienza e l'apprendimento in essa intercorso esplicitando il processo di esperienza cognitiva di sé (aspetto formativo e orientativo) e una sistematizzazione documentata del proprio percorso personale, formativo e professionale (aspetto certificativo). Sono strettamente correlate le dimensioni personale e sociale del portfolio: il valore della riflessione e dell'esplicitazione si traduce in un riconoscimento esterno delle competenze dichiarate giustificato dalla presenza di prove ed evidenze delle stesse.</p>
<p>Bibliografia: Federation Nationale des CIBC, Jacques Aubret (2000), <i>Le portefeuille des acquis de formation et d'expériences</i> e Aubret J., Blanchard S. (2005), <i>Pratique du bilan personnalisé</i>, Dunod, Paris</p>	

Progetto ARCO – ACCERTAMENTO RICONOSCIMENTO DELLE COMPETENZE promosso dal Comune di Firenze – Direzione Istruzione - Servizio Scuola Formazione Educazione degli Adulti

Obiettivi	<p>L'obiettivo generale del progetto è stato triplice: sperimentare metodi e strumenti per mettere in grado gli utenti di progettare la propria formazione a partire dalla consapevolezza delle competenze maturate e dalla conoscenza della rete di opportunità formative presenti sul territorio; offrire risposte concrete alle problematiche legate all'accertamento, alla certificazione e al riconoscimento delle</p>
------------------	---

	<p>competenze, dando il proprio contributo a tutte le agenzie formative implicate a qualunque titolo nella formazione di soggetti in età adulta; infine gettare le basi per l'individuazione di criteri condivisi e omogenei per l'attribuzione di crediti alle competenze accertate, mediante l'implementazione del tavolo di concertazione.</p> <p>Lo scopo specifico del progetto è stato quello di aiutare soggetti adulti appartenenti alle fasce deboli (immigrati, disoccupati o inoccupati, donne in cerca di inserimento lavorativo), a prendere coscienza delle proprie capacità, a chiarire e formulare un proprio progetto personale di sviluppo formativo e/o lavorativo, a raccogliere e valorizzare ogni documentazione della propria esperienza formativa, lavorativa e personale.</p>
Processo	<p>Il percorso che l'utenza di A.R.CO. ha intrapreso e concluso, è stato, per la maggior parte del tempo e dell'impegno, un percorso individuale attuato mediante colloqui, finalizzati al bilancio di competenze di ciascun soggetto.</p> <p>Gli strumenti utilizzati sono stati essenzialmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • materiali (schede, questionari) di supporto all'impostazione ed alla conduzione dei colloqui individuali, per il bilancio di competenze; • una serie di check list, contenenti indicatori e descrittori per la rilevazione e la certificazione delle competenze, finalizzate all'osservazione e alla rilevazione delle competenze stesse, con riferimento alle competenze di base e ad aree di sapere riconducibili alle divisioni disciplinari delle conoscenze • repertorio di documentazione a supporto delle competenze individuate, in modo da costituire un portfolio che racchiudesse analisi e prove dei saperi individuati. Solo al termine del percorso sono state formalizzate, qualora ritenuto necessario, sia situazioni prova in alcune delle aree di competenza e aree di sapere, che prove strutturate in lingua straniera ed in informatica.
Attori coinvolti	<p>Il progetto ha visto coinvolti 45 cittadini adulti che hanno seguito un percorso di accertamento, di certificazione delle competenze e di accompagnamento per progetti personali di formazione e/o lavoro.</p> <p>Il percorso ha visto anche una fase di accompagnamento in cui ogni soggetto è stato assistito dall'operatore nella fase di contatto e negoziazione con l'istituzione o l'organizzazione che meglio poteva dar seguito alle sue necessità di inserimento formativo o lavorativo. Per realizzare questo percorso di bilancio delle competenze con portfolio integrato sono stati coinvolti 8 operatori dell'EDA, opportunamente formati. Per aiutarli nella gestione dell'intero processo, si sono forniti e illustrati a</p>

	ciascuno di essi un <i>Giornale delle attività</i> ed un <i>Giornale degli strumenti</i> , una sorta di traccia per l'operatore nella conduzione delle attività
Valore aggiunto	Il risultato forse più positivo del progetto A.R.CO. è stato il fatto di costituire un laboratorio nel quale, anche in connessione con altri progetti, dalle analoghe finalità, si sono sviluppate strumentazioni teoriche e pratiche che stanno già dando effetti più consistenti e di più vasta portata nel contesto dell'integrazione di tutti i percorsi formativi, verso la strategia della formazione continua, ovvero dell'apprendimento durante tutto l'arco dell'esistenza.
Bibliografia: Il progetto è stato finanziato dal FSE con bando provinciale POR ob.3 misura C4 nel 2002. Documento di progetto (curato da Monasta A., Torrigiani C., Da Vela M.) reperibile al sito http://www.edafirenze.it/progetti_arco.html	

Progetto BilCo - Centro di Bilancio delle Competenze e Orientamento Professionale, C.I.O.F.S. F.P. Piemonte

Obiettivi	BilCo si definisce come un luogo-risorsa dedicato a chi vuole accrescere la capacità di gestire il proprio sviluppo professionale, per rispondere alle richieste di un mercato del lavoro in continua trasformazione. Il Centro pone in essere alcune riflessioni in tema di orientamento e bilancio delle competenze; le numerose attività di sperimentazione di bilancio/portfolio hanno portato alla stesura di un Quaderno BilCo dedicato al portfolio delle competenze.
Processo	<p>Il portfolio si costituisce di un insieme di schede strutturate, ciascuna delle quali accompagnata da una spiegazione circa l'utilità e lo scopo, le modalità di preparazione, il risultato atteso. All'inizio del documento c'è una parte dedicata alla definizione di portfolio, alla spiegazione del suo possibile utilizzo e alla descrizione di cosa contiene; a seguire viene presentata la sequenza delle sezioni del portfolio e delle relative attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>esperienze e competenze</i>: il focus dell'analisi sono le dimensioni personali, scolastico-formative e lavorative del percorso di vita dell'utente e il processo di emersione e riflessione sulle tappe di vita è finalizzato ad esplicitare le competenze possedute da poter potenzialmente trasferire in altri/nuovi contesti. • <i>progetti e piani d'azione</i>: dopo il lavoro di ricostruzione del percorso di vita e del profilo di competenze professionali e personali, vengono proposte alcune schede guida per la definizione di un progetto professionale

	<p>consapevole e fattibile.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>archivio</i>: è la parte dedicata alla raccolta dei documenti relativi ad esperienze e competenze, come attestati, lettere di referenza, progetti, contratti, ecc..., che possano dare evidenza di quanto dichiarato e descritto precedentemente.
Attori coinvolti	<p>Il percorso di costruzione del portfolio è accompagnato da un consulente. In allegato al portfolio c'è infatti la guida per l'operatore: si tratta di un manuale di supporto in cui sono descritti gli obiettivi e i principi pedagogici del portfolio e poi, nel dettaglio, finalità e interventi a sostegno dell'utente per ogni sezione e per ogni scheda. Ciò permette al consulente di essere preparato durante il percorso e di fornire alla persona l'aiuto necessario all'esplicitazione dei propri saperi.</p>
Valore aggiunto	<p>Lo strumento, proposto abbinato al bilancio delle competenze, propone un percorso introspettivo e riflessivo importante per poter poi intraprendere una progettualità per nuove strade di gestione e/o trasformazione del proprio percorso professionale.</p> <p>La guida per l'operatore costituisce un rilevante vademecum per la conduzione di un percorso serio e veramente efficace.</p>

Bibliografia: BilCo (autori Cecchin M., Donato E., Libergoliza M.S., Ortali C., Rasello S.), *Il portfolio delle competenze. Conoscere, progettare, realizzare*. CIOFS/FP Piemonte, FECBOP.

Per informazioni su BilCo vedi http://www.ciofs.net/centro_di_bilancio.htm.

Portfolio Europeo delle Lingue

Obiettivi	<p>Lo strumento è incluso, come definito nella Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 31 dicembre 2004, in una "raccolta personale e coordinata di documenti, denominata Europass (Europass CV, Europass-Mobility, Supplemento al Diploma Europass, Portfolio Europass delle lingue, Supplemento al certificato Europass), che i cittadini possono utilizzare su base volontaria per meglio comunicare e presentare le proprie qualifiche e competenze in tutta Europa. Lo scopo di tali strumenti è duplice: da un lato fare in modo che le capacità e le qualifiche acquisite dai cittadini europei siano facilmente comprensibili dagli operatori del mercato del lavoro, dell'istruzione e della formazione; dall'altro dare loro la possibilità di accedere al mercato del lavoro, trovare una nuova occupazione, oppure trasferirsi in un altro paese europeo".</p>
Processo	<p>Il Portfolio Europass delle lingue (PL), messo a punto dal Consiglio d'Europa, è un documento nel quale il discente può registrare i propri apprendimenti linguistici nonché le esperienze e le competenze culturali. Il PL ha due funzioni: pedagogica e</p>

	<p>documentale. Per quanto riguarda la prima, esso vuole motivare il discente a migliorare la propria abilità nel comunicare in varie lingue e a perseguire nuove esperienze interculturali e di apprendimento; può inoltre aiutarlo a riflettere sui propri obiettivi di apprendimento nonché a programmare le tappe di tale apprendimento, promuovendone l'autonomia. Per quanto riguarda la sua funzione documentale, l'obiettivo del PL è di attestare le conoscenze linguistiche dell'interessato in modo completo, informativo, trasparente e attendibile.</p> <p>Il PL contiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • un passaporto delle lingue che l'interessato aggiorna regolarmente. Vi sono descritte le sue conoscenze linguistiche secondo criteri comuni validi in tutta Europa; • una biografia linguistica dettagliata che descriva le esperienze dell'interessato per ciascuna lingua; • un dossier in cui conservare il materiale che illustra le conoscenze linguistiche dichiarate.
Attori coinvolti	Tali strumenti sono gestiti autonomamente dagli Stati membri e di utilizzo volontario da parte dei cittadini; essi costituiscono la base della cooperazione europea sul tema della trasparenza delle certificazioni, sancita ufficialmente dalla Dichiarazione di Copenaghen del novembre 2002. Essa ribadisce l'importanza di promuovere la trasparenza dei certificati per il riconoscimento delle competenze acquisite dai cittadini, attraverso l'adozione di formati standard condivisi a livello europeo.
Valore aggiunto	Il valore aggiunto di Europass, rispetto ai dispositivi già esistenti, risiede nel forte impatto comunicativo e nella credibilità dello strumento, che ha un marchio e un logo comune definito a livello comunitario, motivo per cui si è scelto di inserirlo nel portfolio progettato dall'Università di Padova.
<p>Bibliografia: Commissione Europea (15 dicembre 2004), <i>DECISIONE N. 2241/2004/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze</i> (Europass)</p>	

<i>European Portfolio for youth leaders and youth workers</i>	
Obiettivi	<p>L'<i>European Portfolio for youth leaders and youth workers</i> è un'iniziativa del Consiglio d'Europa in cooperazione con la Commissione Europea e il Forum Europeo dei Giovani.</p> <p>Esso costituisce uno strumento per i giovani e leader, professionisti o volontari,</p>

	<p>europei per identificare, valutare e descrivere le proprie competenze sulla base di standard di qualità europei. Usando il portfolio i giovani non solo contribuiscono al riconoscimento della propria esperienza e delle proprie abilità, ma anche allo sforzo di aumentare il riconoscimento istituzionale del lavoro dei giovani e dei sistemi di apprendimento non formale e informale (creando un modello che possa essere utilizzato anche dalle organizzazioni professionali).</p>
Processo	<p>Il lavoro e la professionalità dei giovani in Europa copre molti ambiti, motivo per cui il portfolio è stato testato in molti Paesi ed è stato costruito in modo flessibile per poter essere adattato a diverse esigenze.</p> <p>Il portfolio è articolato in differenti sezioni, che possono essere compilate nell'ordine che maggiormente stimola la riflessione personale:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ come usare il portfolio; ▪ il contesto di lavoro dei giovani, ovvero materiale introduttivo che stimola il singolo a riflettere sulla propria collocazione nel contesto della gioventù europea; ▪ conoscenze, abilità, attitudini e valori: riflessione sulla distinzione tra tali concetti e la loro applicazione ai giovani europei; ▪ analisi funzionale delle competenze dei giovani lavoratori e leader in Europa: comparazione del proprio profilo e della propria esperienza con l'analisi funzionale ed occupazionale della prospettiva internazionale del giovane lavoratore e del giovane leader, basata sui valori della promozione dei diritti umani e della democrazia; ▪ quadro di competenze: autovalutazione del grado di possesso delle competenze derivanti dall'analisi funzionale e reperimento delle evidenze a supporto di ciascuna competenza ▪ il feedback dagli altri: raccolta del punto di vista esterno sulle stesse competenze, da parte di una persona di fiducia che ha esperienza diretta sulla performance del giovane che costruisce il portfolio (con feedback interpersonale tra valutatore e valutato); ▪ piano di sviluppo e apprendimento personale: a partire dal feedback, riflessione sulle proprie esperienze e competenze e stesura di un piano di sviluppo e di apprendimento per il futuro.
Attori coinvolti	<p>Gli attori primari sono i giovani lavoratori e leader di tutta Europa; attori secondari sono le organizzazioni che possono riconoscere i profili dei giovani europei e far uso di tale strumento per la selezione e la gestione delle persone.</p>

Valore aggiunto	<p>L'impatto del portfolio dipenderà dal suo uso: quanti più giovani ne beneficeranno, tanto più estesa sarà la sua diffusione e promozione.</p> <p>È uno strumento importante per creare un percorso auto-riflessivo importante per i giovani e lo sviluppo di dialogo, trasparenza e mobilità tra Paesi.</p>
<p>Bibliografia: Consiglio d'Europa (2007), <i>European Portfolio for youth leaders and youth workers</i>, Directorate of Youth and Sport consultant writer and researcher: Mark Taylor, Brussels, reperibile a: http://www.coe.int/t/dg4/youth/resources/portfolio/portfolio_EN.asp</p>	

Un tipo particolare di portfolio che si sta diffondendo sempre di più per la flessibilità che offre è il portfolio digitale o *e-portfolio*.

Vi è una grande varietà di portfolio digitali, mediante i quali è possibile raggiungere diversi scopi come raccogliere fatti e osservazioni, elaborare delle pianificazioni personali, motivare e documentare l'ingresso in un corso, valutazione e autovalutarsi, applicazioni lavorative, creare una vetrina dei propri lavori. L'elemento che accomuna questi portfolio è la dimensione di riflessività generata dal processo e la dimensione di condivisione con altri, possibile grazie alla digitalizzazione dei contenuti e all'uso della rete.

I generi di e-portfolios possono essere diversi a seconda delle finalità perseguite; Greenberg distingue tre categorie:

- *Showcase e-portfolio*: consiste nell'esposizione di lavori già precedentemente creati, organizzati dall'autore in modo sistematico ed esposti nel web con i criteri di accesso stabiliti dall'autore stesso; alcune istituzioni forniscono una struttura di base dello strumento che va rispettata per la pubblicazione sul web; in altri casi l'articolazione delle schede e delle evidenze è libera.
- *Structured e-portfolio*: è un modello molto strutturato, spesso usato da studenti per l'assessment dei risultati di apprendimento di percorsi formativi o da persone che si accingono ad entrare nel mondo del lavoro e che presentano le proprie competenze sulla base dei profili professionali mappati dal mercato stesso: le strutture del portfolio sono, in questi casi, dettate rispettivamente dalla matrice di apprendimento del percorso formativo e dalle competenze richieste dai repertori professionali per uno specifico mestiere
- *Learning e-portfolio*: rappresenta il massimo grado di libertà di costruzione del portfolio, poiché è esso stesso uno strumento di apprendimento, in base all'evoluzione dei ruoli, delle idee, degli interessi e degli obiettivi dell'autore; in questo caso la dimensione di condivisione e di feedback da esterni diventa ancora più importante poiché genera nuova conoscenza e nuovi orizzonti di senso.

Rossi e Giannandrea¹⁶⁰ propone una ricostruzione dell'evoluzione dell'e-portfolio; i primi erano quelli digitali, che si avvalevano della digitalizzazione dei dati e della multimedialità, riproducendo la struttura del portfolio cartaceo, ma rendendolo più ampio in termini di memoria dati e più facilmente trasportabile. La fruizione da CD-ROM, anche ipertestuali, è stata successivamente sostituita da quella telematica, in rete, visibile dall'autore e da altri in tempo reale; in questi ultimi la struttura reticolare e l'opportunità di collegare le competenze agli artefatti portati ad evidenza rappresentano un valido supporto alla riflessione e alla proiezione del proprio percorso.

L'utilizzo delle tecnologie abbinato alla costituzione del portfolio si rivela utile e proficuo, in quanto garantisce un agevole aggiornamento dello strumento e una condivisione dello stesso con consulente, colleghi e pari e vari stakeholder, generando nuove idee, connessioni e riflessioni offerte appunto dalla rete di scambio.

La strutturazione dell'e-portfolio può essere diversa, come si accennava, in base alla funzione cui è destinato, per esempio formativa, certificativa e professionale, e in base al paradigma di riferimento: i portfoli "positivisti" sono quelli maggiormente orientati alle esigenze valutative dell'istituzione, mentre quelli "costruttivisti" sono più attenti alla costruzione di significato che è un processo personale dei singoli. Rossi e Giannandrea riprendono quella che Barrett¹⁶¹ definisce una "terza via" alle esigenze dei due attori chiamati in causa, definendo un portfolio che sia soddisfacente per l'istituzione e non perda il suo valore di racconto autentico del soggetto: la proposta è quella della strutturazione su più livelli, grazie all'uso delle tecnologie, in modo che la persona (lo studente) possa svolgere in modo completo il proprio percorso riflessivo, scegliendo poi versioni differenti di presentazione in base agli interlocutori.

2.2 Approccio autobiografico e riflessione sull'esperienza

Nelle pratiche con gli adulti si constata che essi sono più o meno consapevoli delle varie forme di educazione non intenzionale, quotidiana, occasionale e quindi risultano essere soggetti di "molteplici formazioni e de-formazioni"¹⁶². Queste traiettorie di apprendimenti si configurano in modo unico per ogni persona e per ogni adulto la propria esperienza costituisce la risorsa più preziosa da cui poter apprendere.

¹⁶⁰ Rossi P.G., Giannandrea L. (2006), *Che cos'è l'e-Portfolio*, Carocci editore, Roma, p. 16 e segg.

¹⁶¹ Barrett (2005), *the REFLECT initiative: Researching Electronic Portfolios: Learning, Engagement and Collaboration through Technology*, reperibile a: <http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>

¹⁶² Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica*, Guerini Editore, p. 14

L'*approccio narrativo* può costituire un canale per la presa di consapevolezza e la ri-costruzione di modi diversi di apprendere e di conoscere. Secondo Formenti¹⁶³ vi sono quattro criteri generali che caratterizzano le pratiche narrative più o meno strutturate:

- la fiducia nella competenza dei soggetti (criterio dell'autonomia organizzativa);
- il riconoscimento dei processi di apprendimento intrinseci, auto-generati, in particolar modo nei momenti di transizione (criterio dell'improvvisazione biografica);
- la circolarità e la reciprocità costruttiva tra ricerca e formazione, tra processi di costruzione di senso ed esperienza vissuta (criterio dell'interdipendenza apprenditiva);
- la presenza di un accompagnatore di apprendimenti auto-diretti (criterio della leadership creativa).

Ogni narrazione della storia personale o professionale di qualcuno si sviluppa in un contesto storico, culturale e sociale e si dispiega con un linguaggio condiviso e co-costruito, sottolineando la dimensione intersoggettiva della pratica del narrare, che non costituisce solo un'introspezione solipsistica della persona, ma – secondo l'Autrice - si dispiega in una cornice costruttivista e negoziale.

In una società con forte crisi economica ed occupazionale come quella dei giorni nostri, si rischia una situazione di disagio sociale, legata alla difficoltà delle persone adulte di ricollocarsi in ambiti professionali diversi da quelli esercitati magari per lungo tempo, creando rischi di esclusione sociale e sempre maggiore bisogno di ritrovare la propria identità, le proprie competenze e di vederle riconosciute formalmente dalle istituzioni dell'istruzione e della formazione e del mercato del lavoro. Nei periodi di transizioni molto forti, spesso la prima naturale reazione è quella di disorientamento iniziale, soprattutto se si tratta di adulti che avevano i propri ruoli ben definiti in una quadro socio-economico che è mutato inaspettatamente e in modo rilevante.

Ecco che una possibile risposta per evitare dispersioni e derive può essere quella di fornire a queste donne e uomini strumenti per (ri)conoscere se stessi, (ri)trovare i propri saperi, crearsi una strategia alternativa, operare una scelta di (ri)qualificazione, capirne il senso e portare a coscienza la significatività dei propri vissuti antecedenti.

Una missione che secondo Formenti è pienamente (anche se non esclusivamente) pedagogica, identificando prassi educative narrative che possano favorire tali processi, che possano essere molto differenziate, più o meno strutturate, da strumenti di lavoro individuale (spontanei o guidati) come il diario, la produzione di testi, la ricerca di immagini, di testimonianze, di materiali, la produzione di elaborati, portfoli, sintesi, profili, a strumenti di lavoro vis-a-vis come varie tipologie di interviste, questionari aperti, metodi proiettivi o clinici, fino ad arrivare a strumenti di lavoro collettivo, come discussioni, autopresentazioni nel gruppo, giochi d'interazione, lavori di gruppo.

¹⁶³ Ivi, p. 16

Riprendendo Pineau¹⁶⁴, si interpreta l'autobiografia come un, seppur importante, resoconto dei contenuti di vita per prenderne coscienza e svelarli dalla dimensione implicita, ma anche come una *possibilità di azione effettiva*, anzitutto azione riflessiva e poi, nella ricorsività della narrazione e dell'esplicitazione, intervento decisionale e orientato nella realtà in base alle consapevolezze emerse.

Spesso le azioni, in particolare in contesto professionale, sono automatizzate perché svolte talmente tante volte da divenire quasi naturali senza che i processi e i saperi sottesi siano espliciti, oppure dimenticate perché appartenenti ad *habitus* di professioni precedenti non più esercitate, e quindi ritenute dimenticate, o relative a contesti di vita associativa o di volontariato e quindi non trasferite in contesti professionali. La narrazione è un modo per *restituire alla mente ciò che pensa senza sapere di pensarlo*, per cominciare a leggerlo diversamente e attivare un processo di riprogettazione e trasformazione.

In Alheit¹⁶⁵ vi sono due concetti chiave che si intrecciano nel governare le vite e le disposizioni verso se stessi di cui tener conto quando si studiano processi di apprendimento e trasformazione: *struttura e soggettività*. In condizioni normali, infatti, la decisionalità individuale è legata a “processori esterni” come l'abitudine e le tradizioni, in cui vi è una parte biografica continuamente necessaria e utilizzata dalle persone che tende a diventare latente e prescrittiva e costituisce le strutture di fondo dell'esperienza. In situazioni particolari invece intervengono l'autonomia e la decisionalità che invitano a letture nuove delle situazioni e quindi ad azioni trasformative.

L'Autore sostiene infatti che vi sia in ogni biografia una grande parte di “vita non vissuta”, ossia di possibilità non scelte perché alternative ad altre invece poste in essere; il potenziale di queste possibilità inespresse apre la prospettiva a *processi apprenditivi transizionali*, cioè processi educativi diversi da quelli tradizionali, in cui si impari a leggere nuove informazioni in contesti stabili. In momenti definiti come “autoformativi” il processo autoriflessivo e lo sforzo approfondito di andare in profondità nella conoscenza delle strutture biografiche possono modificare le strutture pregresse.

Si tratta per le persone di imparare nuove chiavi di lettura delle proprie situazioni, andando oltre i propri *habitus* mentali e ristrutturando l'intero corpus di conoscenze biografiche; la *biograficità* può far sperimentare questi contesti come plasmabili e riprogettabili, decifrando nuovi significati latenti nella vita individuale, i quali per venire alla luce necessitano dello sviluppo di una vera e propria narrazione, e attingendo a risorse nuove utili per il ritorno all'azione¹⁶⁶. E tale narrazione non si

¹⁶⁴ Pineau G, Le Grand J.L. (1993), *Les histoires de vie*, Presses Universitaires de France, Paris

¹⁶⁵ Alheit P. (1995), *Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education* in P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger & P. Dominicé (Eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education*, Verband Wiener Volksbildung, Wien, pp. 57-74

¹⁶⁶ Alheit P. (2009) *Biographical learning – within the new lifelong learning discourse*. In K. Illeris (Ed), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*, pp. 116-128, Routledge, London

sviluppa esclusivamente nella riflessione individuale del singolo, ma dipende molto dalla relazione e interazione con gli altri in un contesto sociale: secondo l'Autore¹⁶⁷ infatti l'apprendimento biografico è sia un raggiungimento personale (in ottica costruttivista) di integrazione individuale delle nuove esperienze con l'architettura delle proprie esperienze precedenti, sia un processo sociale che permette di acquisire consapevolezza e quindi di intervenire nella realtà sociale attraverso processi di cambiamento.

A questo punto verrebbe da chiedersi se venga prima l'azione riflessiva individuale o l'azione sociale ovvero se sia il lavoro identitario di presa di consapevolezza che muove all'azione o se sia l'azione stessa a promuovere un apprendimento biografico. In realtà non esiste una risposta univoca; gli approcci possono essere molto differenziati e sembrano comunque andare verso un'ottica di integrazione che vede l'azione come parte integrale, precedente o successiva che sia, del processo biografico. Richiamando il ciclo di apprendimento dall'esperienza di Kolb, si concorda con precedenti ricerche - come per esempio quella condotta da Hallqvist, Ellstrom e Hydén¹⁶⁸ - che l'apprendimento scaturisca proprio dal continuo rapporto e riaggiustamento del e con il contesto. Gli Autori propongono un'interessante categorizzazione di "gradi" di relazione tra azione sociale e azione riflessiva identitaria:

- apprendimento biografico forte: caratterizzato da un intenso impegno di riflessione personale assieme ad un altrettanto impegno nell'azione creativa e quindi nella traduzione di pensieri e osservazioni in attività concrete innovative;
- apprendimento biografico "idealistico": l'elemento di riflessione personale è importante e rilevante, ma è scarsa la contestualizzazione e l'applicazione pratica. Questa categoria lascia spazio all'ipotesi che vi sia la possibilità che le persone siano in qualche modo "catturate" nella narrazione e necessitano, quindi, di un sostegno esterno per passare all'azione (è l'approccio del bilancio di competenze e in generale degli strumenti di orientamento professionale);
- apprendimento biografico "fresco": contrariamente al precedente, è proprio di persone in grado di cambiare i propri habitus d'azione e di innovare la pratica con grande capacità d'azione, ma non accompagnata dalla consapevolezza del cambiamento cognitivo e delle strutture che possa essere avvenuto;
- apprendimento biografico "debole": caratterizzato da bassa consapevolezza e bassa capacità d'azione e semplicemente da un adattamento a condizioni esterne e accettazione di nuove condizioni per l'impossibilità di continuare con le vecchie.

¹⁶⁷ Alheit, P., Dausien, B. (2000), "Biographicity" as a basic resource of lifelong learning, in P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, R. Taylor & H. S. Olesen (Eds) *Lifelong learning inside and outside schools: Collected papers of the european conference on lifelong learning*. Roskilde, Roskilde University, pp. 400-422.

¹⁶⁸ Hallqvist A., Ellstrom P-E., Hydén (2012), The many faces of biographical learning, *Studies in the Education of Adults*, vol. 44, n-1, pp. 70-84

La relazione tra azione nel contesto sociale e riflessione personale non è in contrapposizione, ma va immaginata come posta in un continuum che può sbilanciarsi maggiormente da un lato o dall'altro, ma che comunque va in direzione di un'integrazione tra la componente individuale e quella collettiva. Riprendendo la concezione deweyana di esperienza, essa si configura infatti come un processo mediante cui "l'essere vivente reagisce all'ambiente, lo adatta a sé modificandolo e modificandosi a sua volta, attraverso una successione di scelte, selezioni, analisi, organizzazioni, che riguardano sia i 'messaggi' che riceve sia le 'risposte' che progetta e mette in opera. In quanto processo attivo, l'esperienza non si identifica con il semplice percepire la realtà, ma non coincide neppure con la sola riflessione [...]. È un processo di *adeguamento*"¹⁶⁹. Man mano che si sviluppa un grado di consapevolezza maggiore e quindi di prassi riflessiva che si distanzia all'esperienza e la rielabora diventa possibile non solo leggere nuovi orizzonti e nuove possibilità emergenti e prima latenti, ma anche, attraverso ristrutturazioni e ricategorizzazioni, costruire nuovi significati ed elaborare nuove teorie.

Lichtner¹⁷⁰ parla proprio di valenza trasformativa, alludendo non solo all'acquisizione e lettura di dati dalla realtà, ma anche alla ricostruzione dei saperi acquisiti in passato e delle modalità con cui sono stati acquisiti.

Nel panorama italiano, senza dubbio il contributo di Duccio Demetrio rispetto all'educazione degli adulti e alla prospettiva autobiografica risulta rilevante. La formazione all'adulthood si basa "sull'imparare a riflettere innanzitutto con e su noi stessi, a promuovere i propri talenti, ad acquisire al più presto possibile un'indipendenza intellettuale e creativa"¹⁷¹. È infatti quando sorge il bisogno di raccontarsi che si sancisce un passaggio verso l'età adulta (indipendentemente dall'età anagrafica), in cui il pensiero organizza il passato e riflette sul presente: Demetrio parla al contempo di vertice e di spaesamento, ovvero di una sensazione di pienezza nel vedere quanta strada si è compiuta e quanti traguardi siano stati raggiunti, ma, d'altro canto, anche di smarrimento nel vedere le occasioni perse, la frenesia quotidiana, i sogni abbandonati in un cassetto. Darsi l'opportunità di sentire di esserci e di ricomporre i fili che hanno caratterizzato la vita vissuta diventa quindi importante per recuperare progetti lasciati da parte, ricostruire il valore e l'apprendimento di esperienze anche non positive e difficoltose, leggere il presente per poter trovare chiavi di lettura nuove di possibili percorsi da intraprendere (si pensi ai casi in cui, causa dimensionamenti aziendali e crisi economica, ciò diventa non solo auspicabile, ma necessario) perseguire un senso di integrità e coerenza complessive.

¹⁶⁹ Jedlowsky, *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano, p. 150

¹⁷⁰ Lichtner M. (2008), *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*, Franco Angeli

¹⁷¹ Demetrio D. (1995), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, p. 167

In questa lettura lo spazio autobiografico diventa quindi una “ricetta” di adultizzazione e di ringiovanimento¹⁷², in continua connessione tra passato e presente, per costruire una traccia e quindi un ricordo di sé e per comprendere se stessi più in profondità.

L'autobiografia spontanea nasce proprio dal bisogno, dal desiderio di racconto, dalla volontà di ogni persona di dire qualcosa di sé e del proprio contributo alla realtà. L'autobiografia può però frequentemente avere fini e obiettivi pedagogici, educativi e professionalizzanti (è il caso del presente lavoro di ricerca), accrescendo quindi la dimensione di destinazione sociale della narrazione, come messa in dialogo del mondo interiore con quello esteriore. Tale strumento diventa così un attivatore della curiosità e del pensiero personali, sviluppando strategie, idee, creazioni per prendersi cura di sé e trovare un giusto modo di stare nel mondo. Esso permette infatti lo sviluppo di abilità e competenze cognitive per l'analisi del sé e del contesto e al contempo abilità relazionali (scritte e orali) di negoziazione e presentazione di sé rispetto a stakeholder di vita formativa, privata, personale, professionale, sociale. L'Autore riassume la valenza autobiografica nel dire che “fare autobiografia significa anche educare mente e professionalità a una visione scientifica, oltre che filosofica”¹⁷³: se infatti l'andare oltre le apparenze, il mettere in discussione ogni affermazione e l'affrontare i problemi emergenti e più o meno consapevoli sono proprie dell'approccio filosofico, lo studio sistematico della propria biografia, l'indagine, la creazione di ipotesi appartengono al pensiero scientifico, ad un procedimento rigoroso di ricerca di dati che facilitino i processi di decisione nella pratica¹⁷⁴.

Le tecniche della ricognizione autobiografica non possono non prescindere dal valore che viene attribuito a quei saperi che hanno origine nell'esperienza e quindi nella biografia; accade spesso che tali saperi siano ritenuti di “serie B”, in qualche modo svalutati o dimenticati per privilegiare saperi provenienti da contesti formali e quindi ritenuti più legittimati. Si tratta di ricostruire quello che Fabbri e Munari definiscono il *valore epistemico* delle proprie azioni, riappropriandosi di capacità vere e utili nella propria vita. Spesso questa riappropriazione della relazione con il proprio sapere¹⁷⁵ avviene mediante strategie non solo cognitive, ma anche metaforiche e artistiche, in grado di uscire dagli schemi del ragionamento abituale e delle azioni di selezione quasi automatica del sapere, per porsi in situazioni di disequilibrio che lascino intravedere nuovi spiragli di sapere.

Secondo Munari “il rapporto con il sapere si forma prendendo spunto e poi ancorandosi ad eventi concreti, vissuti in modo soggettivamente significativo perché partecipi di un momento considerato

¹⁷² Ivi, p. 35

¹⁷³ Ivi, p. 193

¹⁷⁴ Il procedimento scientifico cui si fa riferimento richiama chiaramente quello di natura qualitativa delle scienze umane, in particolare concependo la teoria pedagogica non come *about education*, bensì *for education*, con un'indagine che mira quindi ad intervenire attivamente nella pratica sviluppando miglioramento e innovazione. Cfr. Carr W. (1995), *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*, Open University Press, Buckingham.

¹⁷⁵ Fabbri D., Munari A. (2005), *Strategie del sapere*, Guerini studio, Milano

il più delle volte di passaggio nel corso dello sviluppo cognitivo ed esistenziale dell'individuo"¹⁷⁶. Rievocare e ricostruire gli eventi che hanno caratterizzato la propria vita formativa e professionale permette quindi un ancoraggio degli stessi al percorso di vita e la ricerca delle connessioni e del *fil rouge* che percorre ogni loro esperienza significativa, sia essa formativa, professionale o, più ampiamente, di vita. L'Autore sostiene infatti che "i saperi più facilmente disponibili, e quindi costitutivi delle competenze effettive dell'individuo, sono quelli che egli ha potuto elaborare autonomamente a partire da esperienze pratiche vissute in occasione di eventi significativi"¹⁷⁷.

Questa costruzione parte anzitutto da un'auto-osservazione della propria storia, come se ciascuno guardasse con distanza qualcosa di diverso ed esterno da sé, di una realtà che però non è data e immobile, bensì in continua trasformazione. Il valore della scrittura genera distanziamento, differenza, scoperta, arrivando a imparare qualcosa da se stessi proprio dal mettere nero su bianco la propria esperienza; ciò consente di poter passare ricorsivamente dallo sguardo sul sé all'azione che parte da questo sguardo e mette in opera nella realtà generando aperture a mondi possibili e ancora inesplorati, per dirla con von Foerster "agendo sempre in modo da aumentare il numero delle possibilità"¹⁷⁸.

In tal modo la persona ha l'opportunità di tentare una ricomposizione temporale della propria storia: non si tratta solo di un insieme cronologico di eventi, ma della ricostruzione di coerenza tra il passato, il presente - con i suoi vissuti che divengono via via più consapevoli - e il futuro con le sue possibilità aperte.

Formenti¹⁷⁹ ci ricorda in modo chiaro i motivi di una formazione autobiografica, le ragioni cioè per le quali narrare la propria storia può diventare un momento importante, costruttivo e generativo:

- *motivo meta-cognitivo*: anzitutto "ripensare alla propria storia di formazione può essere un modo per scoprirsi come 'esseri cognitivi, capaci cioè di pensare oltre che di apprendere e fare". Fare oggetto della narrazione proprio il modo di pensare e di arrivare a prendere certe decisioni può innescare stili e processi ricorsivi che rendono l'azione del pensiero e le azioni ad esso correlate più consapevoli, generando un *modus operandi* più riflessivo;
- *motivo formativo*: "la ricognizione autobiografica da un lato fa emergere latenze, saperti perduti o dimenticati, cambiamenti mai registrati dalla nostra coscienza. Dall'altro, essa diventa un momento autopoietico" di attribuzione di senso al proprio percorso trovandone alti e bassi, forze e debolezze e raccogliendo quindi gli indicatori per una personale e professionale (ri)progettazione;

¹⁷⁶ Munari A., (1998), Una Metodologia degli Eventi per la formazione e la ricerca, *Studium Educationis* 3, Padova, pp. 429-436

¹⁷⁷ Munari A. (1998), *op. cit.*, p.436;

¹⁷⁸ H. von Foerster (1987), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma

¹⁷⁹ Formenti L. (1998), *op. cit.*, p. 128

- *motivo della rivitalizzazione*: la scoperta del proprio operato, il dialogo con un consulente/accompagnatore o con dei pari comporta sicuramente per gli individui un recupero di fiducia in se stessi e autostima, motivando a nuovo apprendimento e a nuove azioni progettuali;
- *motivo euristico*: la scoperta di latenze e possibili nuove connessioni nei propri percorsi di vita costituisce un'opportunità di dare senso e costruire nuovi modelli interpretativi soggettivamente significativi del proprio percorso;
- *motivo della trasformazione*: la narrazione stimola ad un cambiamento dall'interno possibile grazie all'esercizio riflessivo su di sé e sulla propria esperienza. Cambiare non è impresa semplice e per un vero cambiamento si rende necessaria una pratica narrativa ricorsiva che permetta l'emergenza di strutture autobiografiche replicabili.

La disposizione alla pratica riflessiva non è una pratica innata, ma va appresa, stimolando le capacità narrative e integrandole con opportuni strumenti di riflessione ed esplicitazione.

Luigina Mortari propone un'interessante rassegna di metodologie¹⁸⁰ formative propedeutiche allo sviluppo del pensiero riflessivo utili proprio per accompagnare coloro che sono immersi nella pratica ad una riflessione su di essa.

L'Autrice richiama anzitutto al *diario di bordo* e al *portfolio*, strumenti con i quali trovare lo spazio quieto del pensare, ritornando riflessivamente sul proprio vissuto esperienziale per acquisirne consapevolezza. La scrittura e poi la successiva rilettura degli eventi descritti permette infatti di ritornarci ricorsivamente, imparando a distinguere i fatti dalle loro interpretazioni, intuendo quindi possibili nuove interpretazioni e costruendo connessioni di significati e legami tra eventi presenti ed eventi passati. La Mortari sostiene che “la fatica del pensare a partire da sé sottrae alla facile pigrizia dello stare entro un orizzonte di categorie già date, interrompe la tendenza a incorniciare il processo di interpretazione del vissuto entro codici di lettura che precodificano l'elaborazione del significato degli eventi cui partecipiamo”¹⁸¹. Generare nuove chiavi di lettura apre a nuove possibilità d'azione, e l'intreccio della riflessione in azione nel momento della struttura e della riflessione dopo l'azione nel momento della rilettura consente una chiarificazione dei propri vissuti mentali, ma anche l'elaborazione di una visione critica del proprio sapere e del proprio modo di apprendere. Portfolio e diario sviluppano in parallelo un piano di descrizione dei fatti e delle attività cognitive ad essi correlati e anche un piano critico di analisi delle procedure e delle implicazioni del processo cognitivo e delle possibili ricadute sul piano dell'azione.

¹⁸⁰ Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, pp. 87-126

¹⁸¹ Ivi, p. 101

Il secondo strumento della rassegna proposta è naturalmente l'*autobiografia formativa*, utile a ricostruire il passato e quindi le visioni del mondo maturate che influenzano le scelte anche della quotidianità. Raccontarsi è un bisogno che può trovare risposta nella pratica autobiografica, opportunamente guidata, la quale permette anche, grazie al riesame della storia di vita, di incrementare le abilità analitiche e sviluppando una sensibilità teorica olistica.

Un riferimento teorico-metodologico rilevante è costituito dall'*autobiografia ragionata* sperimentata e formalizzata dal sociologo francese Desroche e ora applicata dal suo allievo Draperi. Si tratta di un colloquio semi-direttivo finalizzato alla costruzione della traiettoria di vita di quella che viene definita la "persona-progetto", supportata da una guida definita "persona-risorsa"; non è quest'ultima a detenere il sapere, ma al contrario, si mette a disposizione della persona-progetto perché possa costruire un progetto ripercorrendo la propria esperienza vissuta.

Tale colloquio si avvale di una griglia, detta "bioscopia" e utilizzata dall'orientatore mentre la persona narra, che poi restituisce interamente a colui che racconta; essa è composta nella versione originaria di quattro colonne, che costituiscono i focus di analisi: formazione formale, formazione informale e non formale, attività sociali e attività professionali. Draperi¹⁸² ha aggiunto un'ulteriore colonna che rimanda al contesto politico-economico in cui si sviluppa il percorso di vita, poiché ritiene importante che la riflessione di sé sia connessa al contesto circostante.

Il colloquio rappresenta un momento unico di ascolto per la persona e l'attivazione di un processo di narrazione dei fatti di vita che non si esaurisce solo nel colloquio, ma che attiva un percorso di rievocazione di eventi e di connessioni tra gli eventi, è un'"anamnesi che libera immaginazione creativa"¹⁸³.

La pratica dell'autobiografia ragionata era attuata da Desroche all'inizio dei percorsi di ricerca presso l'*Ecole pratiques des hautes études* (EPHE) di Parigi, allo scopo di identificare nei ricercatori giovani o adulti che si accingevano al percorso i veri interessi e le vere motivazioni: "si tratta di un'adesione feconda, perché permette di attivare il reale interesse del corsista, un interesse capace di resistere al tempo e alle modalità dell'attività di ricerca"¹⁸⁴. Nelle sue varie applicazioni e rielaborazioni, l'autobiografia ragionata non ha mai perso questo spirito iniziale di radicare le scelte future sul percorso svolto fino a quel momento, per intraprendere percorsi più consapevoli e più autentici e, da un punto di vista formativo e professionale, darsi maggiori opportunità di riuscita.

I *gruppi di riflessione* costituiscono un'ulteriore metodologia narrativa interessante, in cui il confronto con gli altri diventa il punto focale della riflessione, stimolando la convergenza di punti di

¹⁸² Draperi J.F. (2010), *Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée*, Presses de l'économie sociale, Montreuil

¹⁸³ Draperi J.F. (2005), *Rendre possible un autre monde. Economie sociale, cooperatives, and developpement durable*. Presses de l'économie sociale, Montreuil, p. 34

¹⁸⁴ Lago D. (2012), L'autobiografia ragionata: strumento di orientamento e facilitazione nell'apprendimento permanente degli adulti, *MeTis* anno II, n.1, giugno 2012

vista diversi scaturita dal confronto dialogico. Il consenso intersoggettivo diventa lo scopo del dialogo, che richiede naturalmente – e in questo sta la complessità del metodo che richiede la presenza di una figura guida – buone competenze comunicative che permettano la fluidità dello scambio dialogico.

La narrazione dettagliata delle esperienze e delle azioni in esse realizzate trova un valido riferimento teorico-metodologico, infine, nell'*intervista di esplicitazione* di Vermersch¹⁸⁵: essa si riferisce ad un insieme di tecniche che mirano a favorire e guidare la descrizione a posteriori dello svolgimento delle proprie azioni con la finalità di verbalizzare l'azione. Gli scopi delle tecniche di esplicitazione sono:

- il primo mira a creare le condizioni necessarie alla presa di coscienza;
- il secondo – una volta che le condizioni esistono – è quello di favorire la produzione di una descrizione precisa, dettagliata e fedele dello svolgimento dell'azione.

La verbalizzazione non è solo un'operazione per rendere comunicabile un'esperienza, ma è il luogo in cui un soggetto passa da una posizione di agente a una posizione di pensare da sé e produrre nuovi saperi, è il luogo della messa in rapporto con una norma sociale. Si sviluppa quella che Paul e Clavier definiscono una tensione di mobilitazione soggettiva e di prodotto oggettivabile, con l'alto rischio di ridurre la storia della persona ad una logica di valutazione. La mediazione tra la soggettività della persona e l'oggettività del referenziale viene mediata nell'intersoggettività della relazione di accompagnamento¹⁸⁶; è proprio infatti nella relazione e nella *co-concezione dialogica dell'esperienza*, del suo significato e delle sue connessioni interne ed esterne che si concretizza l'esplicitazione, senza che si sacrifichi l'unicità dei vissuti ma raggiungendo l'obiettivo di comparabilità con le competenze attese da un percorso formale. In quest'ottica, l'intersoggettività precede la soggettività e il cammino che realizza l'esperienza interiore e la sua oggettivazione esteriore si situa sul territorio sociale¹⁸⁷.

Secondo le Autrici, è proprio nell'esplicitazione guidata e nella scelta condivisa del linguaggio che è possibile trovare una mediazione opportuna tra l'originalità del sé e del vissuto e la necessità di avvicinarsi alla terminologia e alle richieste formali accademiche ad esempio di un dispositivo di validazione dei saperi esperienziali. Il livello accademico richiede infatti, oltre alla comprovata e commentata dimostrazione delle competenze oggetto degli insegnamenti del corso di laurea in

¹⁸⁵ Il focus dell'intervista di esplicitazione è posto sulla conoscenza precisa dei procedimenti razionali posti in essere dal soggetto nel realizzare un compito. La prima condizione per il buon esito dell'esplicitazione consiste proprio nell'assicurarsi che l'intervistato si trovi nell'ambito della *verbalizzazione dell'azione*. La procedura descrive l'azione in quanto composta di operazioni elementari d'identificazione e di esecuzione, organizzate in maniera sequenziale: il 'fare' nel senso più basilare di realizzazione effettiva. Il vissuto esperienziale è una realtà globale composta di varie sfaccettature e quando il soggetto ne parla può potenzialmente avvicinarne indifferentemente una o l'altra. Cfr. Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Esf Editeur, Issy-les-Moulineaux

¹⁸⁶ Si veda in proposito il paragrafo seguente.

¹⁸⁷ Paul M., Clavier L. (2007), *Le statut de la parole en Validation des acquis de l'expérience*, *Recherches en Education*, n.2-Janvier 2007, Centre de recherche en éducation de Nantes, p. 71

oggetto, anche alcune competenze trasversali imprescindibili, come autonomia di giudizio, abilità comunicative, capacità di apprendimento (si pensi ai Descrittori di Dublino), per cui la persona deve svolgere quello che Clot definisce un “vero lavoro sul lavoro”. La coscientizzazione dei saperi esperienziali, infatti, porta al passaggio da saperi agiti a saperi teorici; nell’analisi della propria esperienza gioca un ruolo fondamentale la co-analisi del lavoro attraverso il linguaggio e il dialogo con gli altri che di fatto trasforma l’esperienza vissuta, poichè a seconda del tipo di interlocutore, il soggetto rivede e rivive la propria attività attraverso lenti diverse e cerca di anticiparne e di risolverne i dubbi e le domande dando descrizioni e motivazioni¹⁸⁸.

Riprendendo le parole della Mortari si può affermare che “il fine della pratica riflessiva è quello di mettere i pratici nelle condizioni di elaborare teoria da dentro la pratica; perché il saper costruire teoria è la condizione necessaria per essere protagonisti del proprio agire, capaci di decidere da sé la direzione da dare all’esperienza e in quale direzione promuovere il cambiamento”¹⁸⁹. L’autocomprensione rende la persone criticamente consapevoli di sé e sviluppa le potenzialità critiche e trasformative con ricadute non solo sugli aspetti cognitivi, ma anche su quelli etici e pratici.

2.3 L’accompagnamento metodologico

In questa sede può risultare interessante approfondire maggiormente il tema dell’accompagnamento, che costituisce un elemento chiave nel processo di riconoscimento e certificazione delle competenze e che presenta, dal punto di vista pedagogico, una relazione educativa e formativa dai tratti peculiari. Come si vedrà nella parte empirica della ricerca, esso costituirà un fattore importante e determinante nello sviluppo del percorso proposto.

Parlando di accompagnamento, ci si trova di fronte ad un paradosso, legato ad un duplice fenomeno. Da un lato, si assiste infatti ad una proliferazione di pratiche, legate soprattutto alla contingenza economico-sociale che ha portato con sé la necessità di costruire dispositivi di analisi dell’esperienza, di valorizzazione delle competenze ai fini di un ri-orientamento e di una riqualificazione professionale¹⁹⁰ che prevedono figure cerniera di accompagnamento in tale

¹⁸⁸ Con la teoria dell’analisi clinica, Clot propone dall’azione alla attività e dall’esplicitazione alla comprensione, che comporta una presa di coscienza e di analisi di ciò che la persona è in quello che fa e di tutte le condizioni esteriori alle sue azioni che necessariamente le influenzano. L’attività reale, infatti, è fatta anche da tutto ciò che non viene fatto, da tutto ciò che ha fatto o che avrebbe potuto fare nel passato, da ciò che si sceglie o che, al contrario, si è obbligati a scartare al momento in cui si agisce. Essere competenti non è solo agire, ma è anche non agire; è scegliere una azione invece di un’altra. Cfr. Clot Y. (2000), *La fonction psychologique du travail*, Puf, Paris.

¹⁸⁹ Mortari L. (2003), *op. cit.*, p. 127

¹⁹⁰ Davanti a problematiche di forti cambiamenti con necessità di riqualificazioni, riconversioni, reinserimenti lavorativi, l’accompagnamento si configura come una pratica strategica per il recupero delle risorse necessarie e per

percorso; dall'altro non si costata però un corrispondente approfondimento epistemologico della letteratura scientifica per delinearne i nodi concettuali essenziali, le posture relazionali chiamate in causa nel rapporto che si viene a creare tra chi accompagna e chi viene accompagnato, le differenze e somiglianze con la relazione educata "classica".

Per un approfondimento di tale genere, la cultura e la tradizione francofona forniscono senza dubbio spunti di approfondimento interessanti, che vale la pena leggere analiticamente per rintracciarne gli elementi formativi e la pertinenza all'ambito dell'educazione e della formazione.

Chiara Biasin nel testo "L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti" (2010)¹⁹¹ presenta una sintesi puntuale dei nodi essenziali dell'accompagnamento, analizzando gli ambiti del suo sviluppo. Secondo tale ricerca sono otto le aree in cui la pratica di accompagnamento si sviluppa, con caratteristiche diverse, ma con tratti comuni:

- ambito educativo e formativo: nelle diverse relazioni educativo-formative (siano esse con bambini, con bambini speciali, con anziani, con studenti universitari, con giovani in cerca di prima occupazione, con adulti) si costruisce una relazione di accompagnamento dalle conformazioni diverse, che vanno da un massimo di asimmetria e direzionalità ad un massimo di asimmetria e affiancamento silenzioso;
- ambito musicale: è noto a tutti che spesso la valorizzazione del singolo cantante o del singolo strumento nasce proprio dal suo accompagnamento con un'altra voce o un altro strumento in secondo piano, la cui presenza diventa rilevante perché amplifica l'effetto di chi invece sta in primo piano;
- ambito sportivo: l'allenatore, il coach ha in questo caso il ruolo di affiancamento all'atleta affinché sviluppi le abilità necessarie per raggiungere il massimo della propria performance;
- ambito cooperativo: la pratica di accompagnamento, mossa da principi etici e solidali, si sviluppa per la promozione di un'emancipazione di soggetti individuali e collettivi più deboli, cercando di promuovere la loro autonomia e la loro capacità di utilizzare e proprie risorse per il futuro;
- ambito lavorativo/organizzativo: quando si pensa all'accompagnamento in ambito professionale si fa soprattutto riferimento all'inserimento dei giovani in contesti professionali in cui figure più "anziane" possano "insegnare il mestiere". Ciò accade nelle esperienze di stage, tirocini, apprendistati, ma – oggi sempre i più- ormai anche nel normale procedere dell'attività professionale, sempre più liquida, in cui le mansioni sono meno definite e viene richiesta una maggiore flessibilità e interscambiabilità tra colleghi, con

l'acquisizione di strumenti nuovi dazione. Si veda in proposito il paragrafo 1.5.3, in particolare la parte dedicata al bilancio delle competenze

¹⁹¹ Biasin C. (2010), *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*, Franco Angeli, Milano

modo si prende cura e protegge da eventuali pericoli che egli non sia in grado di affrontare da solo. L'Autrice affianca all'idea di scortare le espressioni di proteggere, assistere, sorvegliare, incoraggiare e seguire. In tal caso ci si trova nell'ambito socio-assistenziale e terapeutico.

La terza area semantica è rappresentata dal *guidare*, con riferimento all'ambito dell'orientamento, dell'accompagnamento lavorativo e formativo professionalizzanti. Si potrebbe collocare tale postura più vicino alla dimensione di simmetria della relazione, in quanto l'accompagnatore si pone *a fianco o dietro* la persona, pronto a fornire supporto qualora sia necessario, ma lasciandola libera di tentare, di scoprire, di elaborare le proprie strategie in modo quanto più possibile autonomo. Paul riprende, per esplodere il concetto della guida, anche i termini orientare, determinare, consigliare, avvertire, chiarire.

Si può già anticipare, cosa che si vedrà emergere in modo più analitico nelle pagine seguenti, che nei percorsi di riconoscimento dei saperi esperienziali finalizzati al riconoscimento di un titolo e comunque in direzione di una certificazione delle competenze riconoscibile anche in contesto professionale, la figura dell'accompagnatore si configura all'intero di quest'ultimo campo semantico. L'accompagnamento consiste infatti in un supporto metodologico finalizzato a guidare il candidato nella costruzione del portfolio e nella preparazione del colloquio con la commissione.

Il ruolo dell'accompagnatore è proprio quello di chiarire gli obiettivi e i prodotti attesi dal percorso, aiutare la persona a individuare i saperi acquisiti e le competenze esercitate e rispondere a domande, quesiti, dubbi in tale processo di esplicitazione e rielaborazione ai fini di promuovere consapevolezza, progettualità e autovalutazione dei propri saperi.

Per rileggere e ricostruire il passato, individuarne i fili conduttori e, a partire da questi, le piste di lavoro future per definire il proprio progetto formativo e professionale, diventa quindi importante avere accanto qualcuno “che funge 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”¹⁹³. Come vi è l'accompagnatore nei percorsi finalizzati alla validazione dei saperi esperienziali con funzione di supporto, nei percorsi di bilancio delle competenze vi è il consulente, che ha il ruolo di guidare e organizzare il lavoro della persona; il consulente di bilancio ha il compito di dare forma e ordine a quanto emerge dalla narrazione dei partecipanti al bilancio, stimolando e sistematizzando l'operazione di analisi in direzione di una progettazione o riprogettazione delle azioni future da compiere.

¹⁹³ Zaggia C. (2011), *Il portfolio dei risultati di apprendimento* in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di) *Adulti all'università*, op. cit. p. 237

Biasin¹⁹⁴ identifica chiaramente alcuni elementi che caratterizzano l'azione di accompagnamento, che definisce “matrice strutturale” pur nella molteplicità che caratterizza teorie ma soprattutto pratiche di accompagnamento. Le categorie semantiche sono riportate liberamente nel grafico seguente e raggruppate in tre macroaree ovvero relazione, percorso e contesto:

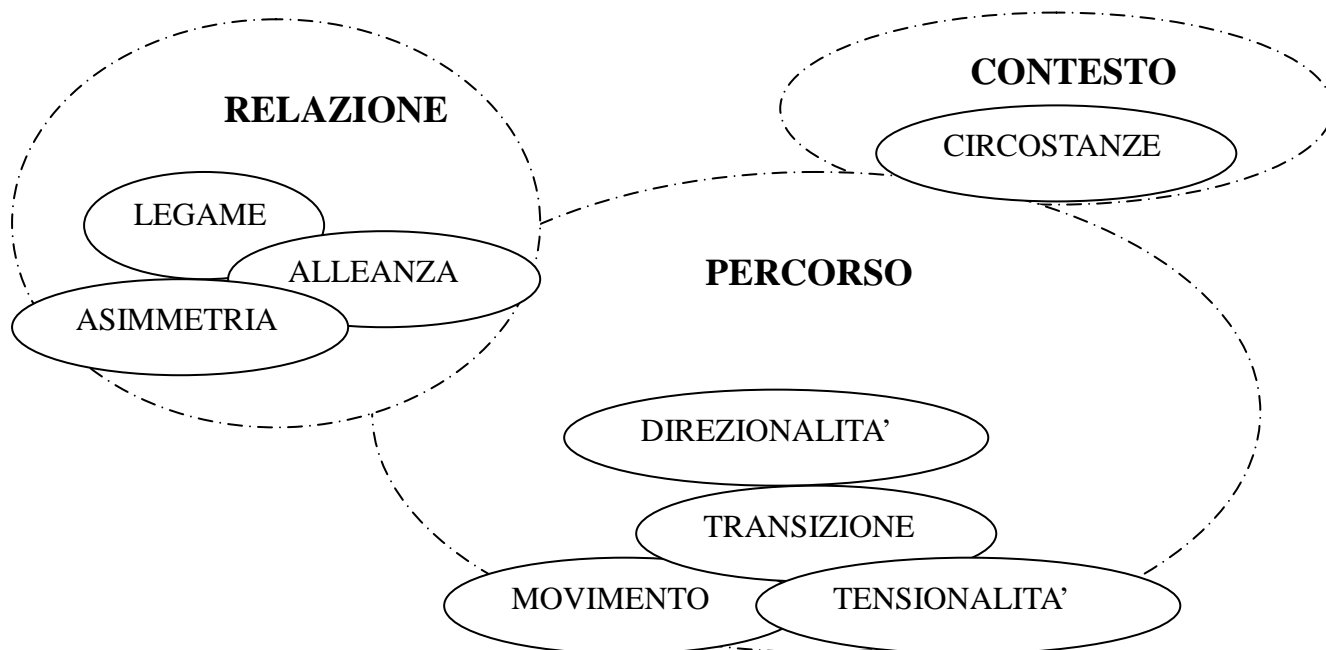


Fig 2.2 – Categorie semantiche della pratica dell'accompagnamento
[i termini sono tratti da Biasin C. (2010), p. 28-30 , qui rielaborati nello schema grafico]

L'accompagnamento si configura come una relazione, quindi un *legame* tra due persone, che può assumere conformazioni molto diverse a seconda dell'obiettivo perseguito. Il percorso parte da un accordo, una sorta di patto tra accompagnatore e accompagnato, in cui si riconoscono i reciproci ruoli e assieme si condivide il processo da intraprendere; a seconda, come si diceva, dello scopo, l'*alleanza* può configurarsi in modo più vicino all'assistenza o all'orientamento o alla protezione, ecc., mettendo in ogni caso in primo piano la persona da accompagnare. È infatti la persona che conosce la propria storia, le proprie attitudini, le capacità messe in atto, le proprie competenze ed è quindi la sola a poter gettare le basi per un processo di creazione di nuovi saperi e di modifica e integrazione di quelli precedenti attraverso la scoperta di nuovi mondi e nuove risorse in consapevolezza e autonomia. Il ruolo di accompagnamento, con particolare riferimento ai percorsi di riconoscimento dei saperi esperienziali, ha la funzione di “accogliere, facilitare, aiutare a far emergere la peculiarità, l'apporto potenziale di qualsiasi tipo di esperienza: restituire l'unicità della

¹⁹⁴ Biasin C. (2010), *op. cit.*, pag. 28-30

storia per sollecitare la possibilità di riprogettarsi”¹⁹⁵. La relazione che si costituisce è in ogni caso *asimmetrica* per la diversità di ruolo e di esperienza tra accompagnatore e accompagnato, tuttavia nel continuum tra massima asimmetria e massima simmetria tende a spostarsi verso una dimensione il più possibile paritaria, che permetta alla persona di essere vero autore della propria storia, relazionandosi con il consulente proprio per avere un confronto, un supporto metodologico, un rispecchiamento. La pratica di accompagnamento si gioca pertanto in quella che Nicolas-Le Strat definisce tensione tra una logica di contratto e una logica di cooperazione¹⁹⁶, in equilibrio perenne tra l’aspetto formale della relazione, che tende allo sviluppo di rapporti neutrali in vista di un obiettivo, e l’aspetto di cammino assieme affondando sinergicamente la complessità.

Gli elementi di legame, alleanza e asimmetria possono essere sintetizzati nella *dimensione relazionale* dell’accompagnamento, facendo riferimento proprio alla relazione che si costruisce in tale percorso.

E con quest’ultima parola si introduce la seconda macroarea, che esprime l’idea di *processualità*, ben chiarificata con gli elementi in esso racchiusi: l’accompagnamento non è fine a se stesso, è un *movimento* con un fine, che prevede tappe e passaggi più o meno liberi per il raggiungimento della meta, la *transizione* da una situazione all’altra, in ottica evolutiva e di crescita. Si tratta di un movimento introspettivo e quindi di passaggi mentali, ma che possono divenire anche fisici nel momento in cui l’analisi dell’esperienza, la conoscenza del sé e del contesto permettono all’accompagnato di mettersi in azione e cambiare la propria posizione. Ed ecco quindi che si parla di *direzionalità* negoziata, di decisione via via condivisa sulle strade da intraprendere per ottenere successo nell’azione voluta (sia essa ad esempio il raggiungimento di un titolo o il perseguimento di un lavoro), ma anche la chiarezza rispetto alle proprie capacità e quindi la propria progettualità futura. Questa *tensionalità* rappresenta la chiarezza e la tensione verso l’obiettivo, un obiettivo spesso non semplice da raggiungere, come non semplice è il processo introspettivo che si attiva. Le modalità con cui attivarlo, la durata, le tempistiche, l’intensità vengono decisi in base alle *circostanze* e quindi vincoli e opportunità del contesto. Si chiama in causa quindi una terza dimensione macro che è quella del *contesto*, elemento imprescindibile della relazione di accompagnamento proprio perché ricco di stimoli ma anche di insidie e quindi influente sulle decisioni che accompagnatore e accompagnato assieme prendono nella fattibilità del percorso. Così come accade per il concetto di competenza, la dimensione contestuale richiama il fatto che la relazione tra i due soggetti (come qualsiasi relazione tra soggetto e oggetto) si svolge entro un contesto sociale e culturale che influisce sull’agire orientando i comportamenti. Come ci ricorda Le

¹⁹⁵ Nigra L, Massimetti G. (2011), *2000-2010. Dieci anni di esperienze attraverso la reconnaissance des acquis*, Forcoop, p. 6, reperibile all’indirizzo <http://www.forcoop.it/documenti.php>

¹⁹⁶ Nicolas-Le Strat P. (1996), *L’Implication : une nouvelle base de l’intervention sociale*, L’Harmattan, Paris

Boterf¹⁹⁷, la competenza come risultante del saper agire, del voler agire e del poter agire. Il saper agire fa riferimento alla capacità di combinare e mobilitare delle risorse personali e ambientali di volta in volta pertinenti; il voler agire rimanda invece alla motivazione personale dell'individuo e alle sollecitazioni dall'ambiente che lo circonda; da ultimo il poter agire rinvia alla dimensione contestuale della competenza, ossia all'ambiente professionale di riferimento. In ogni performance infatti l'individuo è sempre immerso nella realtà, ma il contesto non è mai neutro e la persona non è mai sola quando agisce, bensì è immersa in un'organizzazione del lavoro, in una rete di relazioni sociali, in un insieme di dinamiche. Una persona sa agire con competenza quando sa combinare e mobilitare un insieme di risorse pertinenti per gestire un insieme di situazioni professionali, ognuna delle quali è definita da una attività chiave alla quale sono associate delle esigenze professionali o dei criteri di realizzazione, al fine di produrre dei risultati che soddisfino determinati criteri di performance per un destinatario.

Nella relazione di accompagnamento, analogamente, la ricerca e l'analisi del sé, svolta dalla persona e supportata metodologicamente dall'accompagnatore, mirano a trovare risposte e soluzioni di collocamento formativo e/o professionale, riconoscimento di saperi in percorsi formali, ipotesi di azioni in un contesto reale, caratterizzato da regole, connotati culturali, vincoli, possibilità. È nel dialogo con queste "risorse" che si costruisce un accompagnamento realmente utile e decisivo: come esprime Sinner¹⁹⁸ la relazione si sviluppa nel *dialogo tra sapere e non sapere*. L'accompagnatore si mantiene nella postura di non sapere, sollecitando l'accompagnato con continui richiami e rinforzi perché sia lui a scoprire, esplorare, prendere coscienza di sé e della sua possibile collocazione nella realtà. In alcuni casi di accompagnamento in cui le risorse lo permettano, proprio per garantire che il ruolo dell'operatore sia il meno possibile invasivo, il processo viene co-condotto da due accompagnatori, aumentando quindi il ventaglio di approcci, sguardi, posture di rimando e garantendo quindi una certa correttezza metodologica data dal controllo intersoggettivo. La soggettività della relazione e la possibile influenza delle parole e della presenza dell'operatore viene mediata da un altro esperto, rendendo la persona la vera e unica artefice della narrazione orientata all'identificazione delle competenze acquisite nelle esperienze precedenti.

Sono ancora una volta gli studi di Maela Paul¹⁹⁹ a guidare l'analisi delle tipologie di pratiche di accompagnamento che si sviluppano tra i poli opposti dell'analisi/riflessione e dell'azione/produzione da un lato e dell'assetto tecnico/metodologico e di quello interpretativo/ermeneutico dall'altro. Nelle diverse pratiche, infatti, il processo può perseguire fini

¹⁹⁷ Le Boterf G. (2005), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris

¹⁹⁸ Sinner D. (1994), *La fonction Accompagnement en Reconnaissances des Acquis*, DUEPS, Université de Tours

¹⁹⁹ Paul M. (2003), *Ce qu'accompagner veut dire*, op. cit., p. 135 ; Paul M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris ; Paul M. (2009) , *Accompagnement, Recherche et formation*, 62/2009, pp. 91-108.

diversi, richiedendo un intervento più o meno incisivo dell'accompagnatore nel processo di socializzazione. Ciò che accomuna comunque le pur dissimili pratiche è il fatto che l'esperto abbia l'obiettivo di fungere *da mediazione tra il soggetto e la propria esperienza* supportando in lui lo sviluppo di gradi sempre maggiori di *autonomia*.

Si assiste alla presenza di quella che l'Autrice definisce una "nebulosa di pratiche", che presentano caratteri e traduzioni operative diverse, ma accomunate da un *fil rouge* unico²⁰⁰.

La prima di esse è il *counseling*, di matrice rogersiana, una relazione d'aiuto in cui si sviluppa un'alleanza di accompagnamento, un percorso in cui l'operatore si affianca al cammino della persona e supporta nella creazione di condizioni per lo sviluppo del sé, delle potenzialità e della conoscenza del sé. Nel fare questo, il counselor deve essere in grado di accogliere, accettare e porsi in modo autentico, costruendo una relazione aperta ed empatica. Rispetto alle competenze specifiche insite in questo tipo di accompagnamento, la preparazione professionale del counselor può essere vista in un crescendo di abilità²⁰¹. Ad un primo step vi sono comportamenti di partecipazione cui seguono pratiche di ascolto, incoraggiamento, rispecchiamento; successivamente c'è il cuore del colloquio, in cui si struttura la relazione, si raccolgono informazioni, si definiscono obiettivi comuni, si esplorano alternative e incongruenze e si generalizzano i risultati; da ultimo, vi sono alcune abilità legate al confronto, al feedback, alle strategie di influenzamento.

Se il counseling si configura come una pratica di accompagnamento legata all'aiuto centrato sulla persona perché possano superare le proprie difficoltà e rimobilitare le proprie risorse per uscire da questa empassa, il *coaching* è invece una pratica che si sviluppa con una maggiore centratura sugli aspetti di prestazione e performance, configurandosi maggiormente come un accompagnamento professionale sia personale che aziendale. Il coach ha il compito di guidare la persona ad ottimizzare le competenze del coachee, favorendo l'emersione delle capacità latenti e potenziali²⁰²; il coach è riconosciuto come persona di esperienza, modello esemplare, con il quale co-costruire la relazione e le attività di sviluppo professionale, traducendo le potenzialità e i talenti del coachee in esperienze pratiche di successo. Si tratta di una pratica sempre più diffusa nei contesti lavorativi flessibili e precari come forma di *career guidance* per fronteggiare i cambiamenti, i disorientamenti, la poliedricità delle nuove professionalità, le questioni di work-life balance.

Non è però possibile tracciare una linea di demarcazione netta tra attività di coaching con legame al contesto professionale/lavorativo/di performance e attività di counseling con legame al contesto

²⁰⁰ La presentazione delle pratiche di accompagnamento proposte da M. Paul non ha pretese di esaustività, vista l'ampia letteratura e la ricchezza di studiosi che caratterizzano gli studi su ciascuna di esse, ma persegue l'obiettivo di tratteggiarne alcuni elementi per rintracciarne gli aspetti comuni e individuare le categorie essenziali della postura di accompagnamento. Per approfondimenti più precisi si vedano: Paul M. (2003), *Ce qu'accompagner veut dire*, *op. cit.*, pp. 135 e segg. e la descrizione di Biasin C, *op. cit.*, pag. 57-75

²⁰¹ Ivey A.E., Ivey M.B. (2004), *Il colloquio intenzionale e il counseling*, Las, Roma

²⁰² Fatali G., Nardini G., Sprega F. (2002), *Il coaching organizzativo*, Franco Angeli, Milano

personale/individuale/di cura del sé. Sempre più infatti, la dimensione professionale, permeando la vita degli individui in modo continuo e costante, entra nel profondo nel processo di costruzione del sé; ecco perché si parla di *life design*²⁰³ come processo di supporto all'individuo nella ricostruzione di senso e coerenza tra le differenti transizioni che lo vedono coinvolto e nella gestione dei cambiamenti professionali senza perdita d'identità sociale e individuale. Il *career counseling* costituisce l'approccio di accompagnamento alla narrazione di storia di vita, che aiuta le persone a muoversi dentro la propria storia e a coglierne le traiettorie significative²⁰⁴.

Un'ulteriore pratica di accompagnamento è quella di *tutoring*, maggiormente basata su una differenza di esperienza tra i due attori coinvolti, il "maestro" ovvero l'esperto e l'"allievo" che, nel proprio percorso formativo, apprende dall'esperienza e dalla saggezza del maestro (si pensi ad esempio al primo inserimento lavorativo, all'alternanza scuola-lavoro). In questo processo il tutor stimola l'apprendimento e, grazie alla propria expertise, limita gli errori di apprendimento rispetto ad un'immediata applicazione pratica dei saperi in un contesto professionale (o educativo); la pratica si configura come un accompagnamento all'azione, che rende la persona sempre più autonoma nella realizzazione delle attività, grazie a questa supervisione attenta dell'esperto.

Accostabile al tutoring vi è anche il *mentoring*, relazione di sostegno con un ruolo trasformativo e progettuale, in cui il mentore promuove lo sviluppo, la crescita, l'empowerment, il benessere del mentee; il focus in tal caso è maggiormente centrato sulla relazione soggettiva intensa più che sul ruolo istituzionale, che sviluppa un vero e proprio legame emotivo-affettivo che, oltre a condividere e promuovere competenze, promuove impegno e passione per un ruolo o un compito.

Nella nebulosa di pratiche si trovano infine *la mediazione e l'orientamento*, in cui l'accompagnatore si pone in posizione di conciliazione tra equilibri da ricomporre, tentando di creare spazi di coordinamento e di accordo. Egli si configura come un terzo attore che fornisce stimoli all'attribuzione di senso e significato, stimolando il dialogo tra le parti, in un'ottica di inclusione. Così anche l'orientatore è una figura di cerniera nei momenti di scelta scolastica, formativa, professionale, personale, con il compito di fornire e agevolare lo sviluppo nella persona degli strumenti per fronteggiare e rispondere alle situazioni e alle sollecitazioni dei contesti. La professionalità dell'orientatore è oggetto di studio di molteplici discipline dalla pedagogia, alla psicologia, all'economia, e sempre più gli studiosi sono concordi nell'andare in direzione di una visione multidisciplinare legata ad una figura che supporti le persone in transizione a sviluppare le proprie strategie per fronteggiare i mutamenti continui.

203 Savickas M.L (2011), *Life design counseling: From practice to theory*, lectio magistralis presented at the International conference *Vocational designing and career counseling: Challenges and new horizons*, Padova, 12-14 settembre 2011

²⁰⁴ Il concetto di *career counseling* è trattato in modo più esaustivo nel paragrafo 2.4, dedicato alla valenza formativa del processo di narrazione

In un contesto come quello odierno, infatti, connotato da legami deboli, instabilità lavorativa e quindi economica, relazioni fluide e virtuali, cambiamento costante²⁰⁵, la funzione di accompagnamento diventa ancora più importante per rimediare, ma anche soprattutto per prevenire dinamiche di perdita di equilibrio e quindi forme di esclusione dalla cittadinanza attiva e dalla società. È una risposta ad un bisogno emergente, figlio della contemporaneità, risposta che si costruisce come sistema di orientamento, riorientamento, formazione e riformazione lifelong, caratterizzante tutte le fasi di vita.

In tutte le forme sopradescritte, che si caratterizzano per l'approccio più o meno professionalizzante, la maggiore o minore istituzionalizzazione del ruolo, la presenza più o meno forte della dimensione emotiva, le ricadute più o meno immediate sull'attività pratica personale e professionale, l'esperto supporta la persona nella *ripresa del diritto di parola*, promuovendo un ritorno a se stesso e alla propria esperienza, secondo un approccio olistico che gli permette di giungere ad un bilancio riflessivo delle proprie realizzazioni e delle loro connessioni, ad una ricerca delle prove che ne dimostrino l'esistenza²⁰⁶, alla costruzione di una progettazione per il futuro nonostante le transizioni che "fragilizzano" l'uomo²⁰⁷.

Riprendere la parola significa "esercitare un diritto-dovere"²⁰⁸, emancipandosi, riconquistando la propria posizione di visibilità e la propria capacità decisionale nella scelta della modalità narrativa, degli interlocutori, del contenuto della narrazione.

È difficile pertanto individuare una buona postura di accompagnamento in assoluto, poiché essa si costituisce in una relazione intersoggettiva²⁰⁹, più o meno direttiva, che lascia spazio all'altro di autoanalisi, presa di consapevolezza e nuova decisione e progettazione, in una relazione paritaria ma non egualitaria e senza mai sostituirsi a lui o porsi in posizione di giudizio. Questa centratura sulla *soggettività* della persona accompagnata evita il rischio di trasformare la relazione in assistenzialismo o dipendenza, in cui al posto di stare al fianco o dietro chi compie il proprio cammino di crescita, si sta davanti, o ancor peggio, al posto suo.

Interessante la definizione che ne danno Carrè e Tétard di "autoformazione assistita"²¹⁰ in cui il cuore dell'esercizio è porre correttamente il problema e trovare gli strumenti per risolverlo. È nel

²⁰⁵ M. Paul definisce il contesto in cui si sviluppa l'accompagnamento definendo tre passaggi:

- Da una società tradizionale con riferimenti stabiliti socialmente a una società in cui gli individui devono costruire autonomamente i propri riferimenti.
- Da una relazione di presa in carico legata alla dipendenza dall'esperto e all'immaturità dell'accompagnato ad una relazione di crescita sociale.
- Da una cultura del tecnicismo ad una promozione della relazione.

²⁰⁶ Veilhan A. (2004), L'éthique de l'accompagnement en validation des acquis de l'expérience: de l'individuel au collectif, *Education Permanente* n°159, p.107-116

²⁰⁷ Boutinet J-P., (2007), *Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet, un espace paradoxal à aménager* in Boutinet J-P. et alii, *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds*, Paris, Puf, pp.27-49.

²⁰⁸ Formenti L. (1998), *op. cit.*, p. 131

²⁰⁹ Beauvais M. (2008), *Accompagner, c'est juger*, *Education permanente* n. 175, pp. 123 - 135

²¹⁰ Carrè Ph., Tétard M. (2003), *Les ateliers de pédagogie personnalisée : ou l'autoformation accompagnée en actes*, Paris, L'Harmattan.

processo di analisi del sé, supportato dall'esperto, che si sviluppa l'autonomia e la competenza di gestione del sé delle persone, molto più che non nel prodotto del percorso di accompagnamento, qualsiasi esso sia (scelta scolastica, scelta professionale percorso terapeutico, ecc). Come ricorda Biasin, "la prospettiva dell'autoformazione assegna assoluta centralità al soggetto: protagonista, responsabile e autore del progetto di formazione di sé, sia sul piano evolutivo-esistenziale, in riferimento alla storia di vita personale, sia sul piano cognitivo-istruttivo, in merito alla direzione e al controllo degli apprendimenti"²¹¹.

Accanto agli studi francofoni, vi è un'ampia e approfondita letteratura di area psicologica con un approccio che si potrebbe definire psico-pedagogico, che nasce e si sviluppa in ambito americano con riferimento in particolare alle pratiche di *career counseling*, e che affonda la sue radici nella filosofia ermeneutica.

Mark Savickas sottolinea come, a differenza dell'età industriale, l'idea di carriera e percorso professionale non è più quella del cammino, quanto piuttosto assume il significato di una nave che ci trasporta in avanti; le persone non possono più affidarsi a un'organizzazione che possa dare loro un'identità professionale e che possa conferire sicurezza e senso di familiarità. I continui cambiamenti professionali provocano discontinuità e le persone devono continuamente lasciare quel che hanno fatto, ma non quel che sono diventate. "Basandosi sul sé nella forma di una storia di vita che fornisce significato e continuità, sono capaci di procedere in modo da avanzare sulle linee della narrazione e attuare obiettivi importanti."²¹²

La costruzione narrativa del sé e del percorso professionale diventa quindi la nuova struttura per l'attribuzione di significati e lo sviluppo di capacità decisionale in condizioni di transizione repentina: quando le persone raccontano una storia professionale e poi un'altra e un'altra ancora, cominciano ad intravederne traiettorie ed elementi comuni, consolidando linee narrative e scoprendo passo dopo passo la logica sottostante alla progressione²¹³. In questo processo gioca un ruolo fondamentale l'accompagnatore, che "valida le storie", ovvero aiutano nella comprensione di un Sé emergente che si viene tratteggiando proprio negli eventi e nei vissuti narrati; la persona da sola difficilmente riesce a cogliere appieno questo sé, proprio perché nasce dalla relazione che si sviluppa. È infatti assieme all'accompagnatore/counselor che è possibile usare tale organizzazione narrativa del Sé per generare le trame che risolvono problemi e determinano la vita lavorativa. Thrift e Amudson²¹⁴ argomentano l'approccio ermeneutico-narrativo della pratica di *career counseling*, che nella riflessione in questa sede condotta, può offrire spunti interessanti per la pratica

²¹¹ Biasin C. (2009), *Che cos'è l'autoformazione*, Carocci editore, Roma, p. 7

²¹² Savickas M (2011), *Dare nuova forma alla storia del career counseling* in K.Maree (a cura di), *Dar forma alle storie. Guida al counseling narrativo*, Giunti O.S., p. 10

²¹³ Ibidem

²¹⁴ Thrift E., Amudson N. (2011), *Fondamenti teorici e applicazione pratica di un approccio ermeneutico-narrativo al career counseling*, in K.Maree (a cura di), *Dar forma alle storie, op. cit.*, p. 44 e segg.

di accompagnamento: in questo approccio la concezione del Sé non può che essere dialogica, relazionale, richiamando la dimensione di interdipendenza delle persone con l'accompagnatore, ma richiamando anche la relazione con il contesto di significati prestabiliti in cui entrambi si collocano, con la storia e la cultura di appartenenza. Ogni storia professionale parte dalla società, dalle relazioni, dai linguaggi di appartenenza e si sviluppa ereditando temi dal passato, tentando di creare senso nel presente e proiettandosi verso il futuro²¹⁵ e questo predispone un'apertura da parte dell'accompagnatore ad accogliere la persona nella sua globalità, supportandola nell'analisi delle proprie azioni e dei propri percorsi, proprio per divenire maggiormente consapevole delle proprie risorse e degli elementi culturali innestati nelle pratiche.

L'accompagnatore/counselor può aiutare la persona a dar vita al proprio percorso professionale, narrando una storia coerente, continua e credibile, a investire di significato il proprio percorso professionale identificando i temi e le tensioni nell'intreccio della storia e infine ad acquisire le capacità necessarie per realizzare l'episodio successivo della propria storia²¹⁶.

Tale approccio di *life design* si caratterizza per far in modo che le persone acquisiscano quelle che vengono definite le cinque C, ovvero *concern, control, curiosity, confidence e commitment*: la costruzione della vita professionale è contraddistinta, secondo questa teoria, da preoccupazione per il futuro in termini di capacità di prospettiva temporale, senso di controllo come uso di strategie di governo del presente, curiosità relativa ai possibili sé e alle opportunità aperte, fiducia nei proprio obiettivi e nelle proprie capacità e impegno nella tensione al loro conseguimento²¹⁷.

Nella suddetta ottica di sviluppo dell'autonomia, l'accompagnatore assume il ruolo di ampliare gli orizzonti dei "clienti", fornendo strumenti concettuali di comprensione di sé e delle proprie credenze, permettendo l'emergere di un racconto più veritiero²¹⁸. Dall'emersione dei fili conduttori della propria esperienza e dall'emersione delle connessioni della storia personale con la storia dell'organizzazione di appartenenza, della cultura, della società, si consolida nelle persone una dimensione di senso e di valore del proprio vissuto professionale, ricavandone una sensazione di soddisfazione e quindi una nuova motivazione all'azione.

Andando a fondo nel processo che si sviluppa nell'analisi generata dall'esplicitazione guidata dei saperi dell'esperienza, il richiamo naturale va alle ricadute di un processo di questo tipo. Le ricadute possono essere sul piano personale, in termini di recupero dell'autostima, di presa di responsabilità circa il proprio futuro, di sviluppo di strumenti di scelta; le ricadute possono essere naturalmente sul

²¹⁵ Heidegger M. (2005), *Essere e tempo*. Longanesi, Milano, (opera originale edita nel 1927)

²¹⁶ Savickas M. (1993), Career counseling in the postmodern era, *Journal Of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly* 7, pp. 205-215

²¹⁷ Savickas M, Nota L., Dossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichrd J., Soresi S., van Esbroeck R., van Vianen A. E.M. (2011), Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo, *GIPO – Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, vol. 1/11, p. 3-18

²¹⁸ Cfr Gadamer (200), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano (opera originale pubblicata nel 1960)

piano professionale, di costruzione di traiettorie di sviluppo e crescita in un contesto reale e specifico, sia che si tratti di iniziare o ri-iniziare un lavoro, sia che si tratti di continuarlo (con riferimento a percorsi di bilancio delle competenze per inoccupati e disoccupati, ma anche a persone occupate che subiscono ristrutturazioni organizzative hanno il desiderio di progredire o innestare la propria carriera in un nuovo percorso formativo). Ed è proprio l'aspetto formativo un'altra possibile ricaduta, legata alla presa di coscienza dei propri bisogni di apprendimento e alla scelta conseguente di intraprendere un percorso scolastico o accademico (è il caso della validazione dei saperi esperienziali) nell'ottica di integrare saperi e competenze acquisiti nell'esperienza pregressa con i saperi teorici di un percorso di apprendimento formale e strutturato.

Mediante un percorso di ricerca e dialogo comune si realizza la piena responsabilità e realizzazione umana della persona, che si (ri)appropria delle proprie risorse e progetta il proprio compimento personale e professionale.

Pur concordando con tale visione complessa e poliedrica dell'accompagnamento, appare però interessante riportare alcuni tratti che caratterizzano il ruolo dell'accompagnatore, restringendo il campo semantico a tale ruolo nei contesti di validazione dei saperi esperienziali.

Paul suggerisce quattro dimensioni di analisi della pratica di accompagnamento:

1. *dimensione relazionale*: l'esperto crea le condizioni per cui la persona si posizioni nella relazione, creando un clima di fiducia e di rassicurazione e mostrandosi competente rispetto all'obiettivo da raggiungere. Da questa prima categoria emerge come l'accompagnatore sia preparato rispetto a quello che è il suo ruolo, la gestione del tempo, della relazione, dei processi da attivare in funzione dello scopo da raggiungere. Ciò richiama un importante aspetto relativo alla formazione degli operatori, i quali sono chiamati a possedere competenze relazionali significative per gestire il proprio coinvolgimento e/o allontanamento nei momenti più opportuni, leggendo la situazione e i bisogni della persona;
2. *dimensione operativa*: è relativa alle operazioni che vengono avviate di comune accordo verso una direzione scelta assieme; oltre all'obiettivo, vi è un'importante dimensione di cammino in cui si gioca lo scarto tra ciò che viene razionalmente messo in gioco dall'inizio e ciò che poi, nel processo, viene effettivamente mobilitato e raggiunto, che costituisce in ogni caso arricchimento e sviluppo. L'avanzamento passa attraverso riconversioni, riconfigurazioni, riformulazioni, rettifiche, aggiustamenti, selezioni, integrazioni, riflessioni, elementi di metodo che stimolano una vera e profonda analisi e sintesi in funzione dell'obiettivo finale;
3. *dimensione temporale*: l'azione di accompagnamento e le operazioni in esso racchiuse seguono una scansione di durate, dilatate e/o contratte a seconda delle esigenze temporali dell'accompagnatore e della situazione (se si tratta di una validazione dei saperi esperienziali, il

tempo di costruzione del portfolio e di pratica di analisi delle esperienze professionali deve avere una durata tale da inserirsi coerentemente nell'anno accademico), ma anche della persona, seguendo cioè i tempi, le accelerate e le frenate necessarie in un processo narrativo introspettivo;

4. *dimensione situazionale*: prendere parola rispetto al proprio vissuto esperienziale aiuta a passare da una situazione di indeterminatezza ad una strutturazione che possa far emergere un'unità di senso. Nella parola, nel dialogo e nell'ascolto si costruisce significato, in un'azione coordinata²¹⁹ e congiunta di emancipazione e costruzione. L'accompagnamento coinvolge la persona come soggetto attivo, considerandola “nella sua unicità (fisica, psichica, sociale), nella sua singolarità (legata alla sua storia, ai suoi bisogni, alle sue motivazioni, al suo desiderio, ai suoi progetti), e nella sua globalità (il suo contesto, il suo ambiente, la sua rete)”. Dunque si accompagna la persona in relazione, colta come un'unità “intrecciata con” un ambiente (familiare, sociale, professionale, culturale), perché il soggetto attivo non si costruisce che nel legame col territorio²²⁰. Accompagnare significa stare nella tensione tra individualizzazione e contestualizzazione, poiché l'azione professionale, formativa, sociale, si costruisce nell'attivazione di tutte le risorse interne ed esterne presenti.

È interessante soffermarsi brevemente sul concetto di *unicità*, trattato analiticamente da Pievani e Varchetta²²¹, i quali, attraverso un'analisi delle difficoltà applicative del coaching e di altre pratiche di aiuto, di ascolto e di comunicazione interna – propongono l'esigenza di reinventare le attività formative e di sviluppo nelle organizzazioni verso forme capaci di cogliere maggiormente i bisogni di unicità della nuova soggettualità organizzativa. Gli Autori propongono una sfida di solidarietà possibile tra *razionalità* e *soggettualità*, che appare possibile anche attraverso lo studio di modelli nei quali il processo di cambiamento è un percorso di unicità, un cammino dalla traiettoria originale e ogni volta diversa. La conoscenza come variabile principale per la produzione di valore, continuamente contestualizzata, diffusa e continuamente rivisitata, apre l'organizzazione ad esperienze di processo, rendendo possibile una risposta alle domande dei diversi pubblici caratterizzata da una gestione della differenza fortemente segmentata, alla ricerca dell'unicità del destinatario delle operazioni organizzative²²².

²¹⁹ Gergen K. (2005), *Construire la réalité*, Seuil, Paris

²²⁰ Paul M. (2011), *op. cit.*, p. 155

²²¹ Pievani T., Varchetta G. (1999): *Il management dell'unicità. Organizzazione, evoluzione, formazione*, Guerini e Associati, Milano

²²² Secondo tali Autori, le organizzazioni contemporanee sono allora sempre più luoghi privilegiati per l'emergenza della vita, scuole di convivenza e di cittadinanza. In esse è più registrabile che altrove un'esigenza profonda di riconciliare le nostre aspirazioni di intellegibilità e di libertà, il nostro dilemma tra un affidarsi a facili spiegazioni deterministiche, causali e tecniche degli eventi e un aspirare, contemporaneamente, a margini crescenti di libertà e di autodeterminazione personale, per relativizzare e giocare con questo bisogno di sicurezza. L'organizzazione contemporanea, mentre vede allentarsi e sfrangersi i suoi confini tradizionali, è sfidata da un'esigenza

Questo ragionamento che gli Autori applicano al contesto organizzativo può valere anche nella relazione di accompagnamento, in termini di valorizzazione di questa soggettualità in dialogo con la razionalità, ricordando sempre che coloro che intraprendono un percorso di validazione dei saperi esperienziali sono immersi in contesti organizzativi, formativi, culturali altri, dei quali possono scoprire alcuni tratti proprio a partire dall'analisi della propria esperienza in tali contesti e ritornare in essi con una nuova e profonda consapevolezza e capacità di azione.

2.3.1 La figura professionale

La ricerca realizzata da Deli Salini et al.²²³, frutto di un'esplorazione documentaria volta a identificare il profilo di competenza di coloro che operano nell'ambito di procedure di *validation des acquis de l'expérience (VAE)*, propone un'ulteriore categorizzazione. L'Autrice realizza infatti un mirabile tentativo di tracciare un profilo di competenza non prescrittivo dell'accompagnatore di validazione, rintracciando e armonizzando le sue conoscenze teoriche e metodologiche, con l'obiettivo ultimo di proporre una formazione adeguata per questi professionisti.

Si rintraccia infatti una scarsità di percorsi di formazione formale per la nuova figura dell'accompagnatore, sofferita perlopiù dalla formazione sul campo degli operatori che già lavorano nei servizi dedicati a tali procedure. Si possono citare²²⁴ come percorsi formali brevi seminari di formazione continua gestiti all'interno di progetti più ampi, soprattutto su finanziamenti europei (es. DEWBLAM e EPANIL), formazioni su modelli specifici per la realizzazione di portfoli o bilanci di competenze (come il metodo "Retravailler"²²⁵ o la metodologia proposta da Vermersch legata all'intervista di esplicitazione), formazioni certificanti di grado terziario o corsi di approfondimento integrati in percorsi nel campo dell'orientamento o della psicologia del lavoro o delle scienze dell'educazione (si pensi all'offerta formativa del CNAM e dell'INETOP²²⁶) o, infine, in contesto svizzero, corsi promossi dall'ARRA, *Association pour la Reconnaissance des Acquis*²²⁷.

profonda di fare co-evolvere locale e globale, competizione e cooperazione, unità e diversità, fedeltà e apertura al nuovo, coerenza sistemica e creatività individuale, controllo e autonomia, solidarietà e responsabilità.

²²³ Salini D., Ghisla G., Bonini L. (2010), *La formazione di professionista VAE. Profilo di competenza e percorsi formativi per professioniste/i della validazione degli apprendimenti esperienziali*. Rapporto IUFFP, Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale – Dipartimento Ricerca e Sviluppo, Asse: Sistemi della formazione professionale, 2010/3

²²⁴ Salini D. (2007), *La pratique de professionnel-le-s de la VAE face à l'évolution des cadres réglementaires* – Revue de la littérature officielle de France, Suisse et Union Européenne. Poster pour la *Rencontre internationale francophone de doctorants en sciences de l'éducation* « *Le doctora(n)t en sciences de l'éducation : enjeux, défis, perspectives*, Geneve 8-9 june

²²⁵ www.retravailler.org

²²⁶ <http://inetop.cnam.fr/>

²²⁷ <http://www.arra.ch/>

Secondo lo studio di Deli Salini²²⁸ si parla di un nuovo mestiere, quello dell'accompagnatore, che si iscrive sullo sfondo di professionalità già esistenti, della consulenza informativa e di carriera, della formazione, della gestione delle risorse umane.

Trattandosi di una professione che dialoga con mondi diversi, della dimensione formale, dell'esperienza, del mondo del lavoro e delle professioni, è caratteristica la competenza di mediazione e negoziazione e la capacità di adattamento e comprensione di linguaggi diversi; in più, risulta fondamentale il possesso di un ventaglio di strumenti e tecniche con chiara conoscenza delle loro caratteristiche, in modo da saper combinare con ogni persona che si accompagna le metodologie più adeguate, giustificando la propria scelta e garantendo un processo di qualità. Da ultimo, elemento fondamentale del percorso è una competenza etica trasversale, insita nella conduzione rispettosa dei colloqui, valorizzando l'altro e la sua autonomia, senza invadere sfere private e personali.

Veniamo ora più nel dettaglio alla presentazione di dimensioni specifiche dell'accompagnatore, correlate alle diverse fasi del processo di validazione dei saperi esperienziali:

1. *informazione e consulenza*: nella fase informativa iniziale è importante che la persona possa prendere consapevolezza dei propri bisogni e valutare se la proposta di validazione sia opportuna e pertinente al proprio caso specifico. Vi è una prima fase informativa generale rivolta a tutto il pubblico, consistente nell'organizzazione di portali, siti web, giornate studio, conferenze; vi è poi una seconda fase che invece è diretta a coloro che manifestano interesse per il dispositivo, che si costituisce in un'analisi della domanda dell'utente, un supporto alla scelta di eventuale intrapresa del percorso e del titolo per il quale fare richiesta di convalida e una prima introduzione agli elementi del percorso. La terza fase di questo primo step si costituisce invece, una volta effettuata la scelta, in una spiegazione dettagliata delle fasi del percorso, ma soprattutto del senso e del processo di analisi, presa di consapevolezza e sintesi da attivare.
2. *Bilancio ed elaborazione del portfolio*: in questa fase il ruolo dell'accompagnatore è di sviluppo di strategie per permettere alle persone di identificare i propri apprendimenti esperienziali e quindi le proprie competenze. Come avviene nelle pratiche di bilancio delle competenze, anche in quelle di validazione dei saperi in vista di rientrare in percorsi formali il candidato – come scrive Zaggia²²⁹ - si sforza di “inventariare” le proprie

²²⁸ La ricerca condotta, come l'Autrice stessa spiega, si è avvalsa di due criteri di selezione dei documenti. Il primo, più generale, ha visto un'esplorazione sistematica delle fonti svizzere ed europee, gli Atti del colloquio internazionale dell'ADMEE Europa 2004, le riviste Panorama ed Education Permanente, i rapporti dei progetti internazionali sul tema. Il secondo gruppo di materiali, più specifico, è stato costituito da normative, approfondimenti concettuali, ricerche sul campo, studi di caso, sintesi comparative nazionali ed internazionali, indicazioni operative e/o informazioni generali.

²²⁹ Zaggia C. (2009), La validazione degli acquis dell'esperienza. Elementi peculiari, comuni e distintivi rispetto al bilancio di competenze, *Professionalità* 106/2009, pp. 71-74

competenze e di posizionarle rispetto al proprio livello di padronanza, aumenta il senso di sicurezza che prova nel momento di mobilitazione di una competenza scoperta e riconosciuta e, infine, sviluppa nuovi apprendimenti nel corso delle attività di analisi, di riflessione e di ristrutturazione mentale condotte nel tentativo di riappropriarsi dei diversi saperi e - collegandoli tra loro - di organizzarli in nuove strutture.

Questa fase porta all'elaborazione di un portfolio in cui, come detto in precedenza, le persone scelgono le esperienze da narrare, descrivono i compiti effettivamente svolti, dettagliandone i saperi (conoscenze e abilità) mobilitati o acquisiti e provano con tracce ed evidenze le pratiche descritte. L'appropriazione del *metodo di lavoro*, che permetta di leggere le proprie esperienze con uno sguardo più esterno e con una giusta distanza, è guidata dall'accompagnatore, che costituisce un supporto formativo verso la progressiva autonomia e progettualità della persona.

In alcune pratiche di bilancio e di validazione è frequente anche il ricorso a incontri di gruppo, nei quali di grande valore è anche il contributo degli altri partecipanti: le attività svolte assieme ad altre persone, infatti, stimolano il consolidamento di scambi proficui, il supporto e rinforzo reciproco; il gruppo come "laboratorio" stimola l'acquisizione di competenze di autovalutazione e di consulenza reciproca (consigliandosi sulle ipotetiche prospettive di soluzioni a situazioni problematiche), stimola ancora le capacità di espressione e di messa in situazione (simulando con gli altri partecipanti eventi di collocazione lavorativa e/o formativa), favorisce la creazione di fiducia e di serenità, constatando di non essere soli ad affondare situazioni di cambiamenti significativi e di riconversioni professionali²³⁰.

L'accompagnatore si configura come una guida metodologica più che contenutistica: il vero detentore del sapere è infatti la persona che svolge il percorso di validazione dei saperi esperienziali, mentre la funzione dell'accompagnatore è proprio quella di aiutarla e motivarla a identificare i saperi, a prendersi la responsabilità del loro riconoscimento, a riflettere criticamente su tali saperi, sul loro valore, sulle loro interconnessioni e applicabilità pratica nella vita professionale presente e futura²³¹. Egli è una figura di

L'Autrice parla di *complementarietà* tra bilancio di competenze e validazione dei saperi esperienziali, data dal fatto che il bilancio può sfociare in un progetto propedeutico per intraprendere la VAE (ottica di *pianificazione*) e che apporta alla persona un descrittivo delle sue competenze, supporto importante per creare e/o supportare la sua motivazione nell'intraprendere la VAE (ottica di *complementarietà pedagogica*).

²³⁰ Serbati A. (2011), *La metodologia del Bilancio delle competenze: dal modello francese alle pratiche italiane* in Serbati A., Surian A. (a cura di) *Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo*, Cleup Padova, p. 88

²³¹ Graham S., Rhodes G., Shiel G. (2006) *Reflection through work based learning* in Roodhouse S., Bowley M. e McKeivitt C. (eds) *Putting work based learning into practice*, University Vocational Awards Council, York

counsellor educativo, di consulente più che di supervisore²³², che offre supporto e affiancamento nell'identificazione delle risorse e aiuta a rintracciare possibili corrispondenze tra il percorso di vita dell'interlocutore e quanto descritto nei documenti riguardanti il titolo considerato. È tuttavia un problema aperto quello delle conoscenze dell'accompagnatore legate allo specifico titolo che la persona sceglie di conseguire, poiché, se di fatto il supporto offerto è di metodo, alcune conoscenze legate alle discipline oggetto di studio possono rivelarsi utili per meglio orientare nella scelta e nell'espressione di esperienze ed attività pertinenti. Secondo Eriksson²³³, la migliore soluzione per uscire da questa impasse è quella di coinvolgere professionisti: un lavoro di équipe può garantire di poter rivolgersi a esperti di contenuto qualora vi siano dubbi o necessità di pareri specifici.

3. *Valutazione*: rispetto a questo passaggio, che può portare al riconoscimento formale parziale o completo degli apprendimenti acquisiti con l'esperienza, viene utilizzato il criterio di comparabilità e/o proporzionalità con il grado di formazione di riferimento, in particolare con le competenze attese. Come accennato, il portfolio è lo strumento principe per la valutazione, ma esistono anche approcci multimodali che usano altri strumenti o una loro combinazione; è frequente il ricorso ad un colloquio orale argomentativo successivo alla valutazione del portfolio, volto ad esplorare gli ambiti di competenza di cui i candidati richiedono la certificazione, e, in alcuni casi relativi a professionalità più specifiche, anche a prove pratiche.

Non è facile combinare modalità valutative che tengano conto della singolarità degli apprendimenti e della normatività delle prescrizioni di competenza; nella gestione di questa fase, è importante che vi sia una chiarezza e trasparenza dei referenziali e che la valutazione sia caratterizzata da controllo intersoggettivo. In alcuni approcci l'accompagnatore ha un ruolo di primo valutatore dell'elaborato, successivamente sottoposto ad una commissione di esperti di valutazione, in quanto unico attore che possa restituire anche una visione del processo oltre che del prodotto. Tuttavia, in altri modelli, egli non interviene se non come supporto formativo in itinere, lasciando agli esperti il ruolo di attribuire un valore comparativo alle competenze rispetto al referenziale. In entrambi i casi, è una competenza dell'accompagnatore quella di conoscere i risultati di apprendimento attesi e di saper gestire un feedback formativo in itinere, orientando eventuali derive e supportando nell'espressione linguistica adeguata.

²³² Boud D. and Costley C. (2007) From project supervision to advising: new conceptions of the practice, *Innovations in Education and Teaching International*, 44, 2, pp. 119–130

²³³ Eriksson V (2007), *Une micro-ethnographie indigène au sein d'un dispositif de validation d'acquis dans l'académie de Montpellier*. Thèse de doctorat en science de l'éducation. Université rennes II Haute Bretagne

La dimensione di intersoggettività della valutazione garantisce l'integrazione di istanze auto-valutativa e autoregolativa ed etero-valutativa in direzione di un'istanza co-valutativa e co-regolativa delle attese sociali di tutti gli stakeholders coinvolti²³⁴: nel dialogo intersoggettivo tra accompagnatore e persona, tra accompagnatore e valutatori e tra valutatori tra loro si sviluppa la prospettiva di messa in relazione, confronto, negoziazione per ridurre lo scarto tra attività e descrizione, tra esperienza e ricerca di senso e permette di pervenire ad un giudizio di valore che tenga conto del referenziale come termine di paragone, ma anche del percorso e della crescita della persona.

4. *Certificazione*: in questa fase entrano in campo aspetti di politica e garanzia di qualità delle procedure, affinché il processo porti a titoli o parti di titolo di eguale valenza rispetto a quelli acquisiti tradizionalmente. Il Cedefop, con un lavoro congiunto tra Commissione, Direzione Generale Istruzione e cultura nel 2009 ha operato delle linee guida²³⁵ per la trasparenza delle qualifiche e la mobilità, in cui vengono proposti indicatori di qualità, quadro di politiche per la promozione di tali processi, sistemi di monitoraggio qualitativo e quantitativo.

L'accompagnatore non ha un ruolo diretto nella produzione di politiche e sistemi di qualità, ma contribuisce con il suo operato al buon funzionamento del tutto ed è indispensabile che conosca le regole, le procedure e le prospettive del proprio servizio, del proprio stato e dell'Unione Europea.

Sulla base di questi processi in cui la figura dell'accompagnatore è coinvolto, Deli Salini propone un quadro di sintesi del suo *campo ristretto* d'azione che, a differenza di altre categorie sopra-analizzate, fa riferimento specifico alle attività di accompagnamento nella validazione dei saperi esperienziali, che si giocano in una mediazione tra *persone, organizzazioni ed enti certificanti*, nel tentativo di valorizzare gli *apprendimenti esperienziali* sia come valore per la persona sia in un'ottica di accreditamento e certificazione.

In una *visione estesa* del campo d'azione dell'accompagnatore, l'Autrice propone un'ulteriore schematizzazione (rielaborata in fig. 2.3) che rappresenta la messa in dialogo del professionista e della sua attività con il contesto circostante. Egli opera in termini di promozione e informazione sulle pratiche di validazione, di utilizzo di tecniche specifiche di consulenza, accompagnamento, valutazione, selezionando opportuni strumenti di supporto e risorse fisiche e umane pertinenti. Sviluppa un dialogo costante con i professionisti dei settori interessati, con il mondo del lavoro, con

²³⁴ Galliani L. (2010). *Valutazione delle competenze e sviluppi professionali*. In Felisatti E., Mazzucco C. (a cura di), *op. cit.*, Pensa Multimedia, Lecce p. 79-88

²³⁵ Cedefop, (2009), *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg; rinvenibile nel sito web: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5059.aspx>

le istituzioni formative, nel rispetto delle normative vigenti e dei sistemi amministrativi della propria organizzazione.

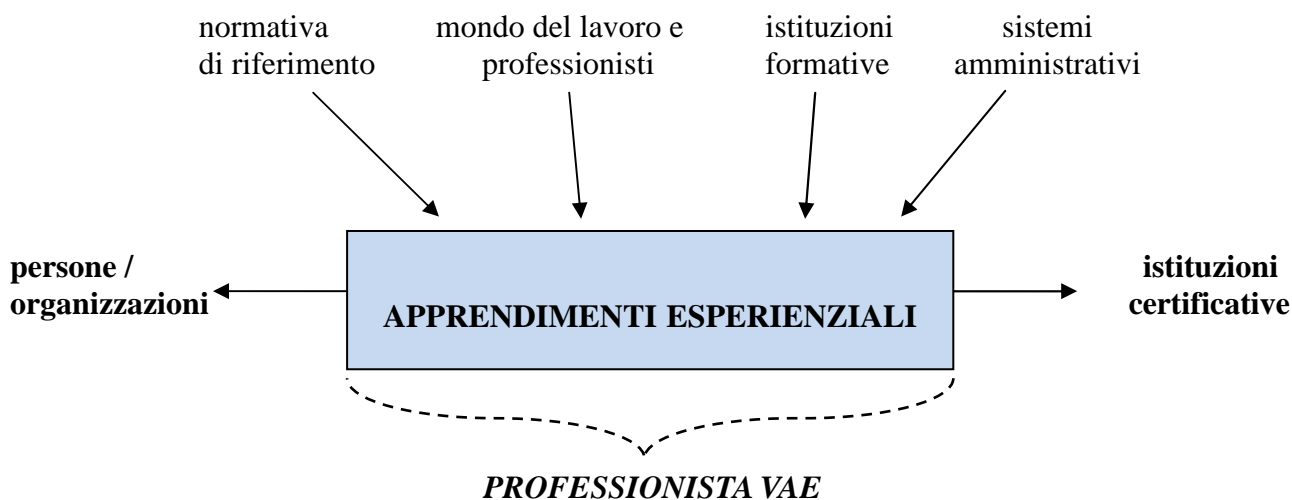


Fig 2.3 – Campo d’azione del professionista VAE

[i termini sono tratti da Salini D., Ghisla G., Bonini L. (2010), pp. 44-45, qui rielaborati nello schema grafico]

Da quest’analisi si sviluppa un tentativo di delineazione di un profilo di competenza dell’accompagnatore nei processi di validazione dei saperi esperienziali. Come più volte detto, non si tratta di un profilo prescrittivo, poiché si ha a che fare con una figura di mediazione che assume connotazioni e adatta il proprio comportamento in funzione delle situazioni e dei diversi interlocutori. Si tratta quindi di un profilo aperto di competenza, del quale vengono proposte 7 dimensioni d’azione relative agli ambiti di intervento e che costituiscono macrocategorie di competenza, all’interno delle quali si possono identificare 19 situazioni specifiche che a loro volta possono essere scomposte e declinate in attività specifiche, attori coinvolti, norme di riferimento, conoscenze e capacità.

Nella tabella seguente Deli Salini et al. riportano le suddette aree di competenza e situazioni specifiche, che è stato utile presso l’Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale svizzero per istituire un percorso formativo modulare chiamato *Diploma di Studi Avanzati (DAS) come specialista della validazione degli apprendimenti esperienziali* che si pone l’obiettivo di formare un professionista di validazione in grado di gestire l’intero processo. In esso sono contenuti due titoli che possono essere ottenuti singolarmente e che – secondo un’ottica modulare - contribuiscono all’ottenimento del DAS, ovvero il *Certificato di Studi Avanzati in Metodologie della valutazione per la validazione degli apprendimenti esperienziali* e il *Certificato di Studi Avanzati in Consulenza e accompagnamento per il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti esperienziali*, mirati nello specifico rispettivamente alle fasi di valutazione e di accompagnamento.

Le aree di competenza sono state riprese e definite come tematiche di riferimento dei moduli, identificando come risultati attesi le diverse situazioni da padroneggiare, di seguito riportate.

1	INTERAZIONE E COLLABORAZIONE	Collaborazione con enti, istituzioni e professionisti coinvolti in maniera diretta o indiretta nelle procedure VAE
		Selezione e coordinamento di professionisti e organizzazioni esperti nelle procedure VAE
2	GESTIONE DI SITUAZIONI COMUNICATIVE	Informazione riguardo alle pratiche VAE presso diversi pubblici
		Gestione di colloqui di analisi del percorso di vita e/o delle esperienze, volti a favorire la pespicitazione di risorse e competenze
		Gestione di colloqui di valutazione VAE favorendo l'argomentazione delle competenze
		Promozione di pratiche di validazione presso diversi pubblici
3	UTILIZZO, ELABORAZIONE E ADATTAMENTO DI DOCUMENTAZIONE E STRUMENTI	Selezione e/o adattamento di documentazione informativa sulle procedure VAE
		Selezione e/o adattamento della documentazione necessaria alla redazione di un dossier mirato alla VAE
		Elaborazione di documentazione e di strumenti di supporto utili alla realizzazione di procedure VAE
4	IDENTIFICAZIONE DI CORRISPONDENZA TRA RISORSE, COMPETENZE E QUALIFICHE	Identificazione della corrispondenza tra esperienze e titoli di candidati/candidate alla VAE e qualifiche o profili di competenze specifici
		Identificazione della corrispondenza tra le competenze argomentate dalle/dai candidati alla VAE e le qualifiche o profili di competenze specifiche
		Comparazione della corrispondenza tra funzione, percorsi formativi interni ad enti e organizzazioni e qualifiche riconosciute
5	ELABORAZIONE E GESTIONE DI SITUAZIONI DI VALUTAZIONE	Gestione di procedure di valutazione specifiche alla VAE
		Elaborazione e supervisione di diverse situazioni di valutazione specifiche alla VAE
6	CONSULENZA E ACCOMPAGNAMENTO	Consulenza per l'elaborazione di una pianificazione individuale VAE
		Accompagnamento all'elaborazione di bilanci e dossier di competenze
		Consulenza per l'elaborazione di procedure VAE all'interno di enti e organizzazioni
7	ORGANIZZAZIONE E GESTIONE	Gestione di fasi o procedure VAE secondo principi di qualità
		Progettazione di procedure VAE

Tab 2.1 – Aree di competenza del professionista VAE
 [I contenuti sono tratti da Salini D., Ghisla G., Bonini L. (2010), qui rielaborati in due macroaree]

L'elenco soprariportato – come visibile dai due colori utilizzati – si può interpretare dividendo le sette categorie in aspetti *relazionali* ed aspetti *metodologici*.

Per quanto riguarda gli aspetti relazionali, si possono annoverare le categorie di gestione di differenti situazioni comunicative (2) e di consulenza e accompagnamento (6).

A proposito della prima, è importante che l'accompagnatore possieda e padroneggi diverse strategie comunicative legate a pratiche informative, ma soprattutto di riformazione, rispecchiamento, rilancio all'espressione di saperi da parte delle persone, diversificando approccio e linguaggio a seconda del momento. Per quanto concerne invece la seconda, si fa riferimento alla creazione di condizioni di accoglienza e supporto prima della scelta di intrapresa del percorso, prefigurando chiaramente una pianificazione del percorso, e sostenendolo nella costruzione di una relazione sincera in cui la persona possa narrare e scrivere la propria storia ai fini di identificare le proprie competenze. Per poter essere efficace nell'aiuto all'esplicitazione, è consigliabile che l'accompagnatore in prima persona sperimenti un percorso di bilancio delle proprie competenze e si cimenti nella redazione di un portfolio, per meglio conoscere aspetti problematici e possibili soluzioni.

A proposito degli aspetti metodologici, l'area (1) fa riferimento alla necessaria capacità di interagire con i colleghi dei servizi che si occupano dell'informazione relativa ai dispositivi di validazione, e al personale di servizi affini, senza sovrapposizione di ruoli, ma con una fruttuosa collaborazione; è richiesta inoltre una buona conoscenza della normativa e del quadro istituzionale dell'istituzione di appartenenza. L'area (3) concerne invece la capacità richiesta di sapersi orientare in una molteplicità di metodi e strumenti, sapendo sceglierli in base all'obiettivo e alle caratteristiche delle persone da accompagnare; l'esperienza che si acquisisce sul campo permette poi di elaborare strumenti nuovi come modelli di portfolio, schede specifiche, esempi chiarificatori, materiale redazionale e informativo.

Per gestire procedure di validazione è altresì indispensabile, come ricordato nell'area (4), conoscere le modalità di sviluppo delle competenze in contesti extra-accademici e le caratteristiche dei profili di qualifica dei vari titoli offerti; questi costituiscono i presupposti per migliorare la capacità di costruire connessioni tra il contesto formale e i contesti esperienziali e trovare il giusto linguaggio per far cogliere queste connessioni agli attori interessati. L'area (5), strettamente connessa alla precedente, fa proprio riferimento alla dimensione valutativa, che, pur essendo di competenza di un'apposita commissione nominata, coinvolge anche l'accompagnatore che ne deve conoscere criteri e modalità per poter preparare le persone a sostenere tale fase (specie se vi è un colloquio in presenza oltre alla valutazione del portfolio); è importante che l'accompagnatore restituisca in modo più o meno formale (a seconda dei modelli di validazione adottati) un feedback rispetto

all'andamento del processo e fornisca elementi utili alla commissione per procedere alla valutazione vera e propria.

L'area (7) si rivolge a professionisti di validazione che assumono anche ruoli di progettazione e coordinamento e che quindi possano dare un contributo significativo alla continua riprogettazione delle pratiche per un miglioramento dell'offerta e che possano gestire l'operato di diversi collaboratori in modo da garantire un servizio omogeneo e di qualità.

Si trova conferma di alcuni punti sopratrattati anche in Stephenson e Saxon²³⁶, i quali identificano in modo sintetico alcuni fattori che rendono valido un accompagnamento metodologico:

- risposta costante e rapida ai quesiti del candidato di validazione e feedback costruttivo sulle attività svolte;
- reattività alle iniziative e agli stimoli dal candidato;
- stimolo alla riflessione continua e all'autovalutazione rispetto al raggiungimento di risultati attesi e alla continua riprogettazione;
- rispetto delle procedure di validazione e dei criteri e livelli dell'istruzione superiore, cornice dentro cui si sviluppa il processo e la validità del titolo finale.

Nell'elaborazione di categorie proposte da Salini risulta molto interessante notare, oltre alla declinazione di attività reali dell'accompagnatore connesse a situazioni specifiche, utile per definire la professionalità dell'accompagnatore, come ognuna delle 19 situazioni sia stata dettagliata ai fini della costruzione dei moduli del percorso formativo suddetto. Ogni situazione è infatti declinata in termini di:

- attività
- attori coinvolti
- norme
- conoscenze
- capacità.

Da un punto di vista operativo l'accompagnamento può configurarsi in colloqui in presenza e a distanza o incontri più informali di feedback telefonico, via email e supportato dalle nuove tecnologie, come nel caso di piattaforme di apprendimento. Vi è infatti un comprensibile interesse negli strumenti di comunicazione a distanza – e di conseguenza nella formazione a distanza – da parte di adulti che si interfacciano nuovamente con l'Università con la prospettiva concreta di riprendere gli studi.

²³⁶ Stephenson J. and Saxon J. (2005), Using the Internet to gain personalized degrees from learning through work: some experience from Ufi, *Industry and Higher Education*, 19, 3, pp. 249– 263.

2.4 La valenza formativa dell'esplicitazione dell'esperienza

Il percorso accompagnato di costruzione di un portfolio/dossier ai fini della validazione dei saperi in esso dichiarati e comprovati si configura pertanto come un intervento pedagogico di formazione e di orientamento degli adulti²³⁷.

Si potrebbero identificare tre valenze insite proprio in questa pratica che conduce al prodotto "portfolio":

- *certificativa*: produrre un dossier che raccolga l'esperienza e la espliciti in modo da poter essere tradotta in saperi appresi ha lo scopo di ottenere riconoscimento di crediti formativi universitari in relazione alle competenze emergenti dal portfolio. Il riconoscimento del possesso di saperi attesi al termine delle attività curricolari di un corso di studi permette infatti una personalizzazione del percorso, mediante esonero/dispensa totale o parziale di alcune attività e quindi costruzione di un percorso che possa realmente integrare saperi esistenti con saperi che verranno;
- *formativa*: questo strumento e il supporto consulenziale fornito dall'accompagnatore facilitano la verbalizzazione di saperi impliciti²³⁸ e la nominazione delle competenze risultanti da tali saperi. Quest'operazione porta ad una (ri)appropriazione dei propri vissuti e ad una loro elaborazione in chiave cognitiva: riflettere su ciò che si è fatto e che si fa porta a valorizzare il proprio sapere e a leggerne prospettive di integrazione, rintracciando connessioni tra i contesti formali, non formali e informali;
- *orientativa*: strettamente connessa al punto precedente, la valenza di orientamento fa riferimento all'importanza che ha l'effettuare un bilancio delle proprie competenze e una chiara analisi e sintesi, per saper affrontare situazioni decisionali e sviluppare capacità di scelta. La consapevolezza e la maturazione di metacompetenze riflessive, comunicative, di sviluppo di connessioni promuovono lo sviluppo di una progettualità più chiara che trova una buona mediazione tra le risorse del contesto, le risorse personali e i desideri.

Il racconto dell'esperienza personale nelle storie di vita è divenuto una pratica corrente²³⁹ nell'ambito dell'educazione degli adulti, con riferimento in particolare a situazioni di transizione.

²³⁷ Aubret J. (2009), Sens et pratiques de l'accompagnement des adultes dans les démarches de validation de l'expérience, *Recherche et Formation*, 62, pp. 25-38

²³⁸ Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Esf Editeur, Issy-les-Moulineaux

²³⁹ Cfr. il concetto di "storia di vita in formazione" in Pineau G. (1998), *Accompagnements et histoire de vie*, L'Harmattan, Paris e il concetto di "transformative learning" di Mezirow J. (2004), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano (trad. it.)

Scrivere di sé costituisce una pratica autoformativa di riflessione e si articola nella complementarità di tre momenti: conoscenza di sé, costruzione di sé, riposizionamento come soggetti della propria vicenda esistenziale interiore²⁴⁰.

Il valore (auto)formativo della costruzione scritta del portfolio sta proprio nella presa di consapevolezza data dalla riflessione nell'azione e dopo l'azione, resa possibile dal processo riflessivo autobiografico e dalla sua potenza trasformativa²⁴¹ di far riemergere momenti o aspetti passati e stabilire nuove connessioni tra questi aspetti generando nuove coerenze e prospettive. È un po' quello che Demetrio²⁴² definisce *alterità* dell'io nella riflessione autobiografica, riferendosi proprio ad elementi nascosti e apparentemente dimenticati 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. "Lo scrivere – continua l'Autore in un altro suo scritto – trasforma l'esperienza in linguaggio e quindi in materiale simbolico; obbliga ad una narrazione coerente di quanto è successo; genera riflessività e quindi lavoro mentale, non lo disimpegna, anzi lo stimola; dilata i punti di vista su quell'evento scatenante il dolore; favorisce l'esercizio di connessioni causali effettuali; induce la ricerca di spiegazioni e cioè riorganizza la necessità umana di attribuire un significato a un accadimento sia intrapsichico sia esperienziale"²⁴³. Il riferimento in questo caso è alla scrittura narrativa in psicanalisi, con scopo terapeutico, tuttavia sottolinea alcuni tratti importanti dello scrivere che possono avere valenza anche rispetto al contesto qui trattato: scrivere non è solo accedere all'esperienza, ma è mutarla, interpretarla, costruire connessioni che permettano di leggere il passato alla luce del presente e il presente alla luce del passato e con queste consapevolezze costruire il futuro. Il narratore del sé è quello che Demetrio definisce "io tessitore"²⁴⁴ che collega e intreccia, cercando di costruire il senso della propria vita nel senso più grande della vita.

Diverse sono le discipline che si sono occupate di narrazione, dall'antropologia culturale alla psicologia culturale, alla sociologia, alla pedagogia, alla filosofia e svariati sono gli approcci e i metodi narrativi, spontanei o indotti dall'esterno, temporizzati o liberi, continuativi od occasionali, strutturati o destrutturati, rivolti a sé o agli altri, in base all'obiettivo perseguito.

Surian²⁴⁵ cita come caratteristico di queste prospettive l'ascolto di uno "sguardo da dentro"²⁴⁶, di una dinamica introspettiva che ha parecchio da offrire ad un approccio a mondi della formazione e

²⁴⁰ Castiglioni M. (2008), *Fenomenologia e scrittura di sé*, Guerini, Milano, p.146

²⁴¹ Lichtner M. (2008), *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano

²⁴² Demetrio D. (1995), *Raccontarsi. Op. cit.*, Raffaello Cortina, Milano

²⁴³ Demetrio D. (2008), *La scrittura clinica*, Raffaello Cortina, Milano, p. 398

²⁴⁴ Demetrio D. (1996), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Franco Angeli, Milano, p. 14

²⁴⁵ Surian A. (2011), *L'autobiografia ragionata e i percorsi di bilancio di competenze* in Serbati A., Surian A. (a cura di), *Bilancio e portfolio delle competenze. Percorsi in ambito cooperativo*, Cleup, p. 62

del lavoro sempre più centrati sul concetto di competenza, proprio perché questo approccio chiama in causa la persona in tutte le sue dimensioni, personale, professionale, formativa.

In ogni narrazione²⁴⁷ sono tre i fattori che entrano in interazione:

- fattori cognitivi, legati all'attribuzione di significati alla narrazione stessa;
- fattori di successione temporale del racconto, legati quindi allo scandirsi degli eventi;
- eventi, ossia episodi specifici e circoscrivibili della narrazione, che hanno una loro autonomia fattuale, concetto sul quale si tornerà nello specifico in seguito.

L'atto di raccontare implica un'azione riflessiva durante l'azione e dopo l'azione, sia che si tratti della narrazione di un episodio sia che si tratti del racconto, più complesso, di una storia personale o professionale. Il processo riflessivo autobiografico richiede capacità autovalutative e di controllo e ha una valenza che Lichtner²⁴⁸ definisce trasformativa proprio perchè fa riemergere momenti o aspetti passati e permette di stabilire nuove connessioni tra questi aspetti generando nuove coerenze e prospettive: la narrazione e l'ascolto dell'altro portano alla ricostruzione dei significati di quanto accaduto e al riposizionamento continuo nelle relazioni instaurate.

Per questa valenza di scoperta e riscoperta delle proprie risorse e competenze i metodi narrativi sono molto spesso usati in ambito formativo e orientativo, anche in direzione di una certificazione delle competenze. Frequentemente questi metodi autobiografici sono impiegati, proprio per questa funzione di presa di consapevolezza di sé e del proprio vissuto data dal distanziamento e dal racconto – ancor meglio se scritto –, in percorsi di bilancio delle competenze o di costruzione del portfolio delle competenze e in percorsi di validazione dei saperi esperienziali.

Dewey e Bentley fin dal 1949²⁴⁹ sostenevano che *dare un nome significa conoscere*, costruire una relazione tra linguaggio, conoscenza e comprensione dei fenomeni. Nella scrittura avviene un primo processo di nominazione, che poi si integra con il processo di condivisione e co-costruzione di significato messo in atto nella relazione con l'accompagnatore.

Come si accennava in precedenza²⁵⁰, vivere ed esperire determinate situazioni e apprendere dalla realtà sono elementi spontanei e imprescindibili, ma non sono di per sé esperienza. L'esperienza infatti avviene quando vi è una volontà di attribuzione di senso, vi è una riflessione, una scelta di linguaggio, una narrazione della propria storia a qualcuno e/o per qualcosa. Come sottolinea Jedlowsky, la scelta delle parole con cui narrare, il “sapere che emerge alla luce deve essere

²⁴⁶ Cfr Varela F.J., Shear J. (1999) *First Person Accounts: Why, What and How*, in Varela F.J., Shear J. (a cura di) *The View from Within*, Imprinting Academic, Bowling Green e Armezzani M. (a cura di) (2004) *In prima persona. La prospettiva costruttivista nella ricerca psicologica*, Il Saggiatore

²⁴⁷ Cfr Polkinghorn D. (1988), *Narrative Knowing and the Human Sciences*, State University of New York Press

²⁴⁸ Lichtner M. (2008), *Metodi biografici nell'educazione e formazione degli adulti*, Rivista LLL (Lifelong Lifewide Learning) promossa da EdaForum ANNO 3/ N. 12 - 30 Ottobre 2008 - Eda e Metodologie didattiche innovative

²⁴⁹ Dewey J, Bentley A. (1949) *The knowing and the known*, Boston, Beacon

²⁵⁰ Cfr. Capitolo primo, dedicato all'apprendimento dall'esperienza

lavorato, messo a confronto con il resto di ciò che sappiamo, nominato in parole”²⁵¹. Il soggetto è così chiamato a sviluppare il senso della propria unicità e a dispiegare ciò che ritiene di essere; l’esperienza – continua Jedlowsky- diviene processo di individuazione, in cui “il singolo diventa individuo”²⁵². “La ricerca delle parole – condivide anche Dominicè²⁵³ - che traducano con esattezza ciò che si prova rispetto al passato è un’esperienza teorica fondamentale. Essa ricompone la distanza tra la pratica e il testo, distanza che gli adulti sentono quando compiono uno sforzo per riprendere a leggere [...]. Ciò li pone nel comunicare la dimensione sociale di un’esperienza di vita la cui verità attiene all’autenticità individuale”.

In questo processo, non solo prendono forma le competenze maturate nelle proprie esperienze, ma si maturano alcune competenze nuove di analisi, riflessione, posizionamento di sé nel mondo e autovalutazione, ma anche metacompetenze di autoriflessione sul processo stesso di riflessione ed elaborazione.

Come ci ricordano Maturana e Varela “Ogni atto di conoscenza si porta un mondo tra le mani”²⁵⁴.

Seguendo la concezione creativa e non deterministica del sapere, si potrebbe dire in termini batesoniani che è necessario sviluppare uno sguardo sistemico secondo un’impostazione ecologico-relazionale²⁵⁵: la suggestione che deriva dall’”ecologia della mente” di interesse per il ragionamento qui proposto si collega alla messa in relazione degli elementi che costituiscono le storie personali e alla rilevanza della loro dimensione contestuale, per la quale non è possibile interpretare il singolo pensiero (e la singola narrazione) da sola perché, pur appartenendo al singolo individuo, deriva dall’interazione con un meccanismo mentale più vasto.

È infatti in una dimensione olistica della persona che si sviluppa la riflessione sui propri apprendimenti e la (ri)appropriazione dei passaggi cognitivi e operativi messi in atto nelle esperienze passate. La riflessione sugli apprendimenti genera competenze metacognitive.

È un processo autovalutativo guidato di analisi e co-costruzione di prove autentiche e riconoscibili da sé ma anche dagli altri in un’ottica di valorizzazione globale della persona e di tutte le sue ricchezze e i suoi talenti.

Feutrie ci ricorda che durante la stesura del portfolio per la validazione dei saperi esperienziali ha luogo un “processo di espressione e di strutturazione [che] è in sé una ‘formazione’ che viene

²⁵¹ Jedlowsky P. (1994), *op. cit.*, p. 154

²⁵² Ivi, p. 86

²⁵³ Dominicè P. (1990), *L’histoire de vie comme processus de formation*, Ed. L’Harmattan, Paris, p.78

²⁵⁴ Maturana H., Varela F. (1999), *L’albero della conoscenza*, Garzanti, Milano

²⁵⁵ Bateson è autore di una rivoluzione epistemologica secondo la quale vi è un’unità del tutto e l’uomo si colloca in questo tutto interconnesso; la mente può essere considerata come un processo interattivo, autocorrettivo ed evolutivo e rimanda ad un’impostazione ecologica alla quale i vari elementi contribuiscono secondo nessi di relazione e scambi reciproci. In quest’ottica parole e azioni hanno senso soltanto all’interno di quadri di riferimento che l’Autore definisce contesti. Per approfondimenti: Bateson (1976), *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano, (trad. it di G. Longo) e Bateson (2008), *Mente e natura. Un’unità necessaria*, Adelphi, Milano, (trad. it di G. Longo)

effettuata in base al ritmo proprio di ciascuno”²⁵⁶: la persona compie un inusuale e impegnativo ritorno su se stesso, un lavoro di verbalizzazione, formalizzazione, strutturazione, messa in concordia di elementi sparsi, organizzazione delle proprie competenze in vista di renderle comprensibili a persone estranee alla data situazione concreta.

In questi processi la finalità di individuazione di competenze riconoscibili dal soggetto in primis e poi dagli altri richiede che la narrazione sia 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.

Secondo Lenoir la messa in parole dell’esperienza è la condizione essenziale della trasmutazione dell’esperienza in conoscenza, e di conseguenza, una *conditio sine qua non* della sua validazione e del suo riconoscimento sociale e/o accademico²⁵⁷.

Va infatti ricordato che la finalità di costruzione del portfolio e il suo valore pedagogico si affiancano al valore certificativo del processo, che porta, o quantomeno può portare, al riconoscimento di crediti formativi in un percorso formale e quindi all’esonero di attività curricolari corrispondenti. Vi è infatti un dialogo da costruire tra l’esperienza e la sua originalità e un quadro normativo costituito dal referenziale di certificazione, ovvero il profilo di competenze attese del percorso formativo in oggetto. Il momento del riconoscimento è il punto in cui due mondi diversi, un mondo di unicità e un mondo di normatività si incontrano e devono arrivare ad un punto di mediazione: il centro di questa dialettica è un luogo strategico e non si costituisce solo della vera e propria fase di valutazione e comparazione dei *learning outcomes* dell’una e dell’altra parte, bensì inizia nel processo di accompagnamento²⁵⁸.

Un’interessante categorizzazione dei concetti legati al percorso di costruzione del portfolio e quindi di ricostruzione del percorso compiuto precedentemente e dell’accompagnamento ad esso collegato, ci viene offerta anche ancora una volta dalla studiosa Maela Paul²⁵⁹, che sottolinea alcune categorie concettuali di seguito interpretate:

²⁵⁶ Feutrie M. (2004), Une autre évaluation, une autre validation pour l’expérience, *Education Permanente*, 158, 2004-1, pp. 99-114

²⁵⁷ Lenoir H. (2002), Considérations sur l’expérience et sa valeur sociale, *Education Permanente*, 150, 2002-1, p.63-78.

²⁵⁸ Paul M., Clavier L. (2007), Le statut de la parole en Validation des acquis de l’expérience, *Recherches en Education*, n.2-Janvier 2007, Centre de recherche en éducation de Nantes, pp. 68-80

²⁵⁹ Adattamento da Paul M. (2011), *L’accompagnamento. Una specifica postura professionale* in Biasin C, *L’accompagnamento, op. cit.*, pagg. 145-159. L’Autrice riferisce tali categorie al concetto di accompagnamento, mentre nella presente elaborazione vengono riferite all’intero processo di costruzione del portfolio (compreso l’accompagnamento).

- *socializzazione, conquista di autonomia*: più volte si è ricordato come il percorso di analisi dell'esperienza porti ad una progressiva presa di autonomia e riappropriazione da parte della persona della propria storia in vista di trovare nuove traiettorie direzionali;
- *riconoscimento* reciproco nella relazione tra accompagnatore e accompagnato in vista di un riconoscimento sociale più ampio ossia di una legittimazione in campo professionale e/o formativo dei saperi e delle competenze descritte e comprovate nel portfolio;
- *costruzione identitaria* della persona per acquisizione di un valore nella società, valore professionale, personale, familiare, sociale. Tanto più l'identità attribuita dall'ambiente diventa fluida e non offre all'individuo forme e modalità stabili di definizione di sé, tanto più sta al singolo trovare senso a qual che fa, grazie ad un importante lavoro di *sense making*, elaborazione soggettiva del cambiamento. L'attuale società della conoscenza richiede infatti la combinazione di un'eterogeneità di saperi e competenze, richiamando intelligenze logico-razionali, ma anche intelligenze emotive e relazionali, “scombinando e ricombinando” saperi individuali, collettivi, informali, non formali e formali, professionali, sociali, personali²⁶⁰;
- *riflessività*: è la parola chiave del processo, poiché è proprio nel dialogo che si costruisce tra la persona e la realtà/il contesto e tra la persona e se stessa/i suoi pensieri che si realizza la presa di consapevolezza e quindi di responsabilità. Un processo ben gestito di emersione dei saperi porta ciascuno a scoprire se stesso, a ritrovare risorse di competenze e abilità sconosciute o non utilizzate, ad ipotizzare nuove soluzioni per la risoluzione di problemi e situazioni reali seguendo un pensiero non lineare, sperimentando combinazioni di risorse secondo l'imperativo etico di Heinz Von Foerster di agire sempre in modo da accrescere il numero delle possibilità di scelta;
- *problematizzazione, interrogazione e costruzione dei contesti rilevanti*: come si accennava, la progettazione del cambiamento parte da un'analisi di realtà, che permette di giungere ad una sintesi dei propri vissuti e quindi dei propri saperi. Secondo Munari “il rapporto con il sapere si forma prendendo spunto e poi ancorandosi ad eventi concreti, vissuti in modo soggettivamente significativo perché partecipi di un momento considerato il più delle volte di passaggio nel corso dello sviluppo cognitivo ed esistenziale dell'individuo”²⁶¹. In quelli che vengono definiti in contesto francofono gli “acquis” intesi come “i saperi, i saper fare cognitivi, tecnici e comportamentali padroneggiati da una persona e risultati dalle sue

²⁶⁰ Cfr Orefice P., Cunti A. (2005) (a cura di), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori, Napoli

²⁶¹ Munari A. (1998), Una Metodologia degli Eventi per la formazione e la ricerca, *Studium Educationis* 3, Padova, pp. 429-436

esperienze personali, sociali, formative e professionali”²⁶² e nelle loro interrelazioni e combinazioni consiste la capacità di azione delle persone, di progettazione e riprogettazione, di gestione del cambiamento. In proposito Munari ci ricorda che i saperi più facilmente disponibili, e quindi costitutivi delle competenze effettive dell’individuo, sono quelli che egli ha potuto elaborare autonomamente a partire da esperienze pratiche vissute in occasione di eventi significativi²⁶³. La costruzione del reale da parte dei singoli offre loro la possibilità di ritrovare un quadro di coerenza, un fil rouge che percorra ogni loro esperienza significativa, sia essa formativa, professionale o personale;

- *potere d’azione* (empowerment): l’obiettivo ultimo del percorso rimane proprio l’esercizio effettivo delle persone del loro potere d’azione, con lo sviluppo contestuale di autonomia, responsabilità e capacità di analisi e di presa di decisione.

È interessante riprendere brevemente il terzo concetto, ossia il costruito di identità.

Il percorso accompagnato di narrazione e costruzione del portfolio dovrebbe portare alla mappatura delle proprie identità soggettive che si sviluppano a seconda dei diversi contesti di vita, arrivando alla definizione di un’identità complessiva in continua evoluzione nella quale ogni persona costruisce se stessa²⁶⁴. Analizzando e sintetizzando le proprie attività si impara a capire quali siano le proprie capacità, i propri interessi, si rafforzano quindi le credenze di efficacia e si sviluppano capacità cognitive di riflessione, comparazione, collegamenti, esplorazioni che portano ad una riappropriazione e ricostruzione dell’esperienza compiuta e all’individuazione dei *fil rouge* della storia professionale e formativa che permettono di definire e ridefinire le ipotesi progettuali future da intraprendere.

In proposito è interessante riportare la riflessione condotta da Boucouvalas²⁶⁵ riguardo al concetto di identità, articolandolo sulla *contrapposizione tra autonomia e omonimia*.

L’autonomia consiste nello sviluppo di un individuale, indipendente, unico e separato senso del Sé, spesso considerato un punto importante della maturazione di una persona, specie nelle culture e società occidentali. Il concetto di omonimia²⁶⁶, invece, si focalizza sul senso di connessione, in cui il senso di Sé deriva dall’essere e sentirsi parte di un tutto: la vita di ciascun individuo adulto si sviluppa nella crescita del proprio Sé ma anche nello sviluppo del suo stare insieme agli altri, dell’essere parte di comunità, gruppi, sistemi. Prendere consapevolezza di ciò e intrecciare le

²⁶² Farzad M., Paivandi S. (2000), *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*, Anthropos, Paris, p. 62.

²⁶³ Munari A. (1998), *op. cit.*, p.436;

²⁶⁴ Guichard J. (2005), Life-long self-construction, in *International Journal for Education and Vocational Guidance*, 5, p. 111-124

²⁶⁵ Boucouvalas M. (2008), *Human development and adult education: personal, interpersonal and transpersonal* in Athanasou J.A. (Ed.) *Adult education and training*, David Barlow Publishing, Australia, pp. 19-31

²⁶⁶ Il concetto di omonimia è stato scoperto dall’Autrice in una nota a piè pagina del testo di Abraham Maslow *Toward a Psychology of Being*; Andreas Angyal ha poi usato il termine applicandolo alle scienze umane e a partire da qui Marcie Boucouvalas lo ha introdotto nella comunità dell’apprendimento adulto applicato non solo agli individui, ma anche ai gruppi, alle organizzazioni, alle nazioni

prospettive di autonomia e omonimia significa sviluppare nuove traiettorie che l'Autrice definisce personali, interpersonali e transpersonali. Spesso il dialogo tra il "me" e un più inclusivo "noi" avviene in situazioni di difficoltà, in presenza di tragedie e sconvolgimenti, che portano allo sviluppo di mutualità e di pensiero e azione verso un Bene Comune, che vuol dire realizzare se stessi in una realizzazione più ampia del mondo, partecipando ad una dimensione sovraordinata a quella personale ed individuale.

Anche nel rapporto UNESCO del 1996 curato da Jacques Delors sull'educazione si fa riferimento a quattro pilastri: imparare a essere, imparare a conoscere, imparare a fare e imparare a vivere insieme²⁶⁷. Al pari dell'essere, della conoscenza, dell'azione, vi è la capacità di vivere e stare con gli altri, perché è solo nell'esprimersi nella relazione che ciascuna persona può dimostrare la propria unicità.

Tale considerazione si applica molto bene al percorso riflessivo sviluppato nel portfolio, in cui è rilevante la narrazione anche delle relazioni e delle dinamiche instaurate nell'esperienza, della cura dei rapporti interpersonali e della ricerca di un giusto equilibrio tra autonomia e omonimia, tra sviluppo del Sé e coscienza collettiva, i cui confini reciproci sono sempre più permeabili.

Nel dialogo tra identità individuale e contesto di riferimento, tra il sé e il mondo ogni persona può costruire il *progetto di sé*, la dimensione di realizzazione della persona e del suo significato più profondo in un'integrazione sociale il più possibile completa. L'orientamento, così come i metodi e gli strumenti di cui esso si avvale, si configurano quindi – usando le parole di Girotti²⁶⁸ - come categoria pedagogica che ha come caratteristica essenziale proprio quella di costruzione di un progetto autentico anticipatore del futuro e propulsore della propria realizzazione personale.

L'azione orientativa nelle varie fasi di vita e nelle varie dimensioni (scolastica, formativa, professionale, personale) si configura come un processo di costruzione di identità e autonomia personale che transita nel dialogo tra auto-orientamento ed etero-orientamento, tra – come si accennava nelle pagine precedenti - supporto metodologico dell'accompagnatore e sviluppo di un proprio *modus operandi* per l'acquisizione di consapevolezza delle proprie competenze e risorse e delle possibilità circostanti.

Riprendendo De Pieri "il progetto è una continua scoperta della direzione da imprimere alla vita, è una maniera concreta di realizzare nelle scelte di ogni giorno l'"io ideale", è una risposta immediata alle situazioni che ci interrogano in un contesto ben determinato di luogo, tempo, persone, circostanze, possibilità"²⁶⁹.

²⁶⁷ <http://www.unesco.org/delors/ltolive.htm>

²⁶⁸ Girotti L. (2005), *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano, p.76

²⁶⁹ De Pieri S. (2000), *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Ed. Ellenici, Roma, p. 38

La valenza formativa e pedagogica del processo e della pratica di costruzione del portfolio emerge quindi ancora con maggior chiarezza: le categorie di creazione e scoperta del sé, promosse dalla riflessione guidata sulle proprie esperienze passate in funzione di scelte future, trovano riscontro in quelle che Xodo definisce per la *pedagogia dell'identità personale* e quindi per il ruolo che l'educazione ricopre per la crescita delle persone²⁷⁰:

- la considerazione integrale della persona, in una visione unitaria tra interno ed esterno, tra risorse proprie e relazioni;
- l'esaltazione dell'azione come espressione unitaria del soggetto: l'Autrice ne parla in riferimento al giovane in crescita, per il quale l'educatore si pone il traguardo che egli arrivi a sviluppare uno stato di attività come obiettivo di un processo di apprendimento. Ciò vale a maggior ragione per l'adulto, in cui lo stato di azione e di esperienza è affermato e costituisce al contempo espressione e fonte di sapere;
- l'educazione lungo tutto l'arco della vita, categoria chiave dell'apprendimento adulto, che implica il fatto che l'educazione e la formazione, nelle loro diverse forme di personalizzazione, diventano stile di vita e di promozione di cambiamento individuale e sociale continuo;
- la centralità dell'esperienza come fonte di apprendimento: l'esperienza elaborata e divenuta consapevole grazie alla riflessione modifica l'atteggiamento e le future azioni, agendo quindi sull'identità e sulla personalità degli individui;
- il recupero del concetto di cultura educativa come ricerca di offerte culturali sensate, che possano essere valorizzate dal singolo e che possano essere canalizzate, anche con l'aiuto iniziale di un orientatore, verso un progetto professionale e di vita;
- il recupero della componente etica dell'educazione e la formazione di un'axiologia: se la costruzione di se stessi come identità si lega a scelte di senso, ciò non può prescindere da scelte valoriali e realizzazione di autonomia morale della persona. Nel caso di persone adulte, la componente valoriale ed etica è un aspetto importante di cui tenere conto nel percorso di costruzione del portfolio e spesso emergente pur se non esplicitamente espressa e richiesta nel processo; il ruolo dell'accompagnatore deve sempre tenere conto e rispettare le posizioni personali della persone e affiancarle nelle proprie personali scelte professionali e formative senza mai mettere in discussione le credenze e convinzioni identitarie.

Anche Formenti e Fabbri²⁷¹ identificano alcuni processi di sviluppo delle identità adulte, che denominano come *identità narrative* poiché derivanti da descrizioni autobiografiche del sé che poggiano su tre processi: *riflessione* sulla propria prassi e ricomposizione del sapere pratico con

²⁷⁰ Xodo C. (2003), *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia, pp. 289-294

²⁷¹ Fabbri D., Formenti L. (1991), *Carte d'identità. Per una psicologia culturale dell'individuo*. Franco Angeli, Milano

quello teorico; *meta-cognizione*, grazie al distanziamento dai fatti che permette di capire i processi cognitivi posti in atto e le strategie attivate e attivabili; da ultimo, la *connessione*, ovvero il rintracciare legami e nessi, che permettano di dare senso alle azioni e alle scelte compiute e di negoziarle in modo più consapevole con gli attori chiamati in causa.

La pratica di narrazione guidata dei propri eventi da cui recuperare le conoscenze e le competenze emergenti si configura quindi, come si accennava all'esordio di questo paragrafo, come azione di orientamento pedagogico e di educazione degli adulti : è un'occasione di esprimere e raccontare la propria vita, di riscoprire e riconciliarsi con la coerenza non sempre immediata della propria vita, di "collocarsi" rispetto ad un percorso formativo (universitario) che si sta intraprendendo e di radicare il futuro sui fili conduttori della storia passata.

Capitolo 3

Teorie e pratiche di riconoscimento e certificazione delle competenze

3.1 Adulti e università: lo stato dell'arte

In questo paragrafo si vuole fornire un breve quadro riassuntivo del fenomeno indagato, nello specifico tratteggiando le dimensioni numeriche degli adulti che frequentano percorsi universitari, cui un sistema di riconoscimento e certificazione delle competenze sarebbe rivolto.

Si riscontra purtroppo che l'Italia accusa un considerevole ritardo rispetto ad altri Paesi Europei nel coinvolgimento di persone adulte nel sistema di istruzione superiore.

Come visibile dal grafico tratto dalla Sesta Indagine EUROSTUDENT²⁷², la popolazione studentesca è e sarà sempre più diversificata, con un numero di iscritti adulti che lavorano che è già consistente e che è in aumento. L'Italia però non si presenta ad oggi come competitiva nei sistemi che favoriscono l'ingresso o il reingresso della popolazione adulta nell'università anche per conseguire una laurea.

Come visibile dal grafico seguente, il target di Europa 2020 è di arrivare almeno al 40% di popolazione compresa tra i 30 e i 34 anni con un livello di istruzione terziaria, che significa 2.6 milioni in più di laureati rispetto all'attuale 35%. L'Italia arrivava (dato relativo al 2009) ad appena il 20 %, ultima tra i Paesi Europei, e ha l'obiettivo di arrivare almeno al 27%.

²⁷² La Sesta Indagine Eurostudent analizza le condizioni di vita e di studio degli studenti iscritti nell'anno accademico 2008-2009 ai corsi universitari di primo e di secondo ciclo (corsi di laurea, corsi di laurea specialistica/magistrale, corsi di laurea specialistica/magistrale a ciclo unico) di tutte le università italiane. Essa è svolta in Italia nell'ambito del progetto di comparazione internazionale Eurostudent IV. Dati rinvenibili presso: <http://www.eurostudent-italia.it/tipologia1.aspx?IDP=177&IDC=319>

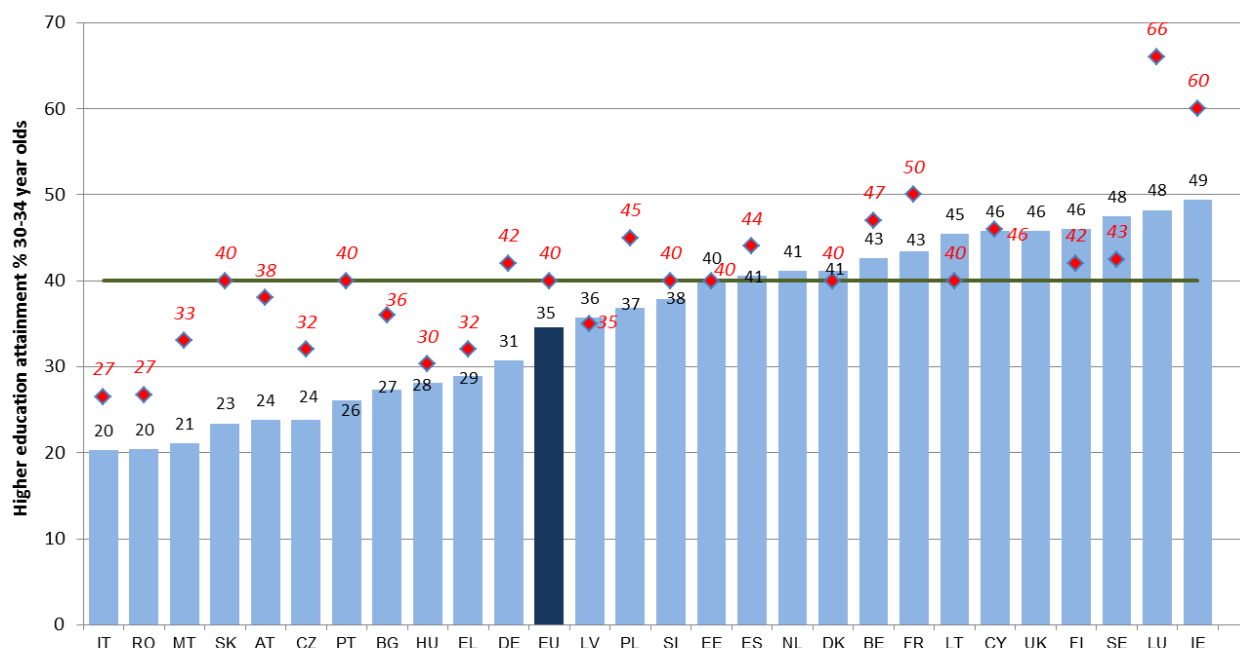


Fig 3.1 – Percentuale di popolazione adulta iscritta in percorsi d’istruzione superiore, target previsto da Europa 2020 [Fonte: Sesta Indagine Eurostudent]

Per quanto riguarda la percentuale di popolazione adulta iscritta in percorsi di istruzione superiore (Fig. 3.1), il rapporto Eurostudent IV 2008–2011 segnala che vi siano alcuni Paesi (come la Norvegia, l’Inghilterra, il Portogallo, la Danimarca, l’Austria, l’Estonia e l’Irlanda) in cui circa 1 studente su 5 ha un’età superiore ai 30 anni: si tratta di Nazioni che incoraggiano gli studenti a rientrare in formazione, offrendo quelle che vengono definite “vie alternative”, ossia percorsi con innovazioni forti su contenuti, metodologie, tecnologie, servizi, tra cui anche possibilità di riconoscimento degli apprendimenti pregressi. Anche in questo caso, purtroppo l’Italia si colloca sotto la media europea (16%) con una prevalenza di popolazione maschile con più di 30 anni rispetto a quella femminile.

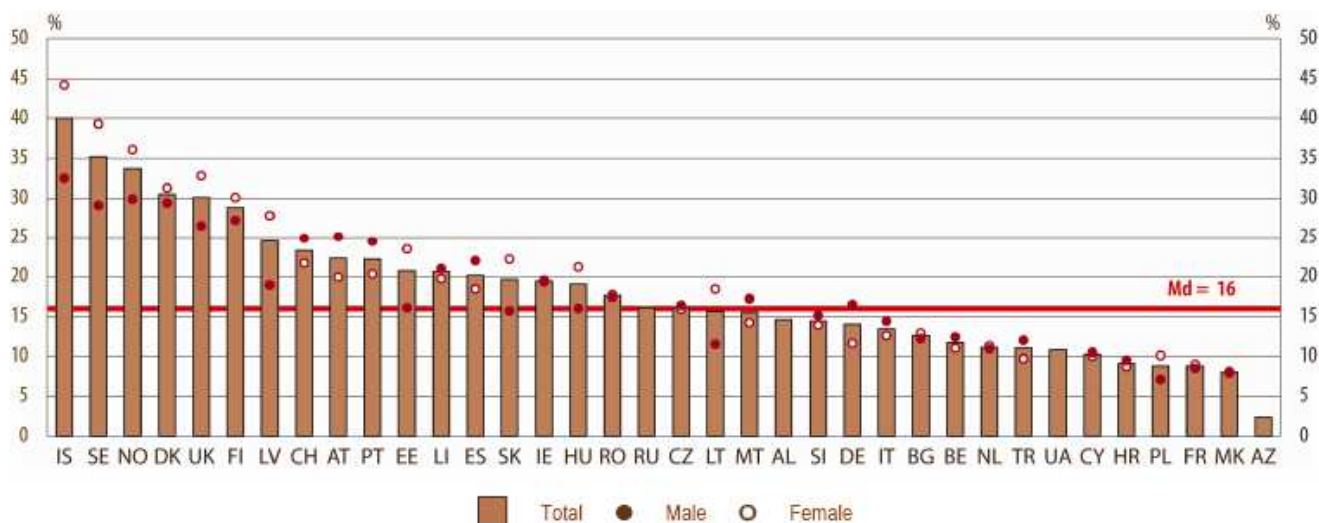


Fig 3.2 - Percentuale di studenti iscritti a livelli di istruzione terziaria con più di 30 anni (anno 2008/9)
 [Fonte: Sesta Indagine Eurostudent]

Come visibile dal grafico seguente (Fig 3.3), il rapporto sottolinea come alcuni Paesi abbiano promosso come vie alternative di accesso all'istruzione superiore formazione professionale/esperienze lavorative/riconoscimento degli apprendimenti pregressi o esami di ammissione o, da ultimo, percorsi di istruzione post-secondaria non terziaria (quindi non universitaria). Coerentemente con quanto sopra indicato, spiccano alcuni Paesi con pratiche ammirevoli, mentre in Italia si riscontra l'assenza di possibilità alternative al percorso universitario tradizionale.

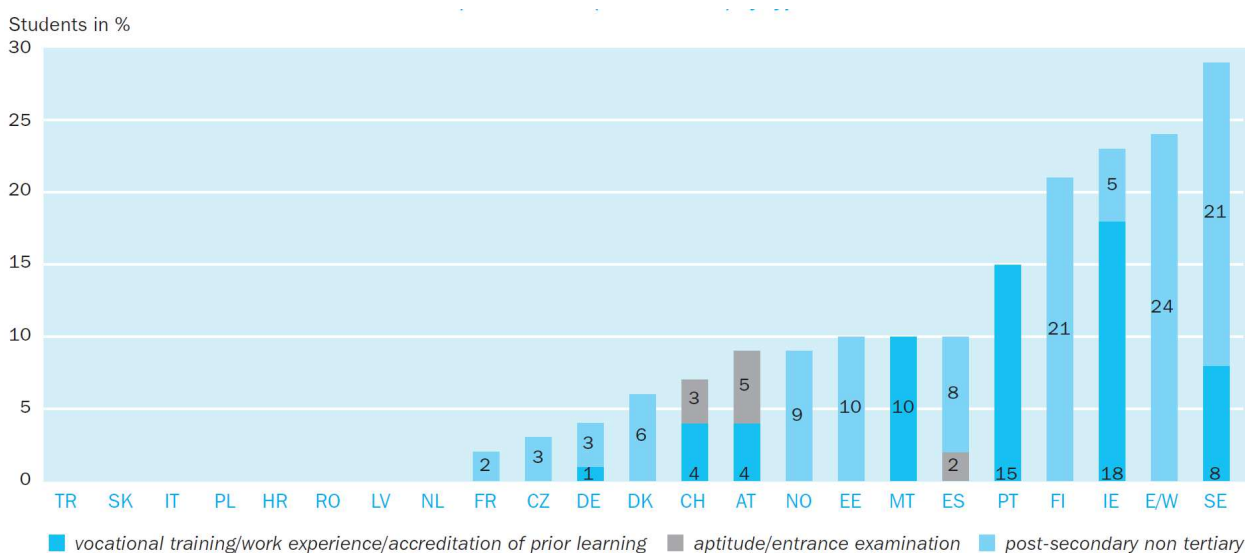


Fig 3.3 - Vie alternative di accesso all'istruzione superiore
 [Fonte: Eurostudent IV 2008-2011]

A fronte di una scarsità di offerta accademica e conseguentemente di popolazione adulta che accede all'istruzione superiore in Italia, risulta interessante verificare quale sia l'entità del fenomeno degli studenti adulti che lavorano e che (ri)entrano all'università nel nostro Paese.

Secondo Almalaurea, è opportuno distinguere tra “studenti lavoratori” e “lavoratori studenti”. I primi, quasi sempre pendolari e provenienti da famiglie con scarse disponibilità economiche, sono giovani che svolgono attività occasionali e generalmente lavori di bassa qualità, per mantenersi agli studi. I secondi sono perlopiù adulti impegnati in lavori più stabili e spesso a tempo pieno, che prolungano i tempi di studio o ritornano in Università dopo anni per esigenze di carriera, di sviluppo professionale, di crescita culturale.

Secondo i dati Almalaurea²⁷³ relativi alla XIV indagine, nel 2011 i lavoratori studenti sono stati il 9,3 % degli studenti italiani, più o meno come nel 2010 in cui erano il 9,5%; si riscontra un calo di quasi un punto percentuale rispetto al 10,4% del 2009 e al 10,1% nel 2008. A seguito della riforma DM 509/99 si sono avvicinate all'università tipologie di studenti adulti più svantaggiate dal punto di vista socioculturale, quasi questa rappresentasse una sorta di “seconda chance” di accesso all'istruzione superiore e quindi ad uno sviluppo culturale e professionale che non è stato possibile in passato per impossibilità economiche.

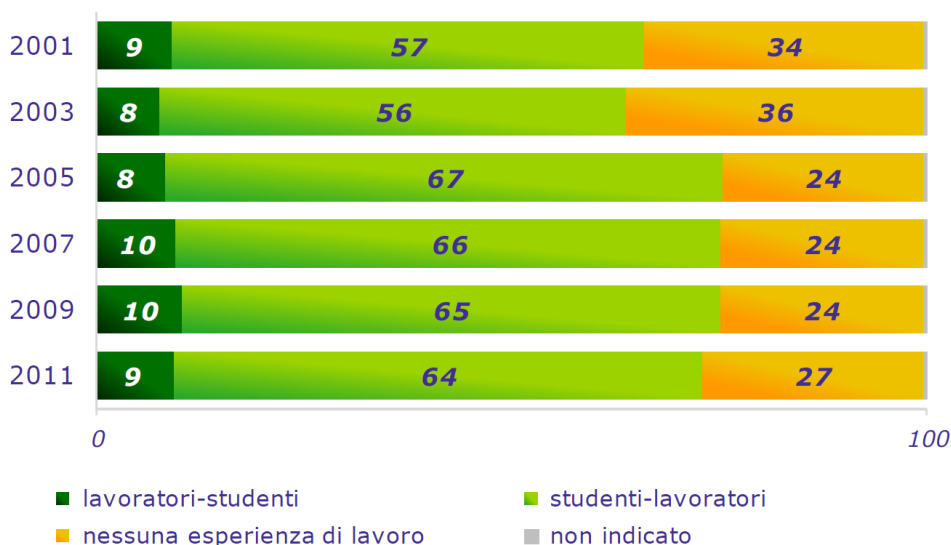
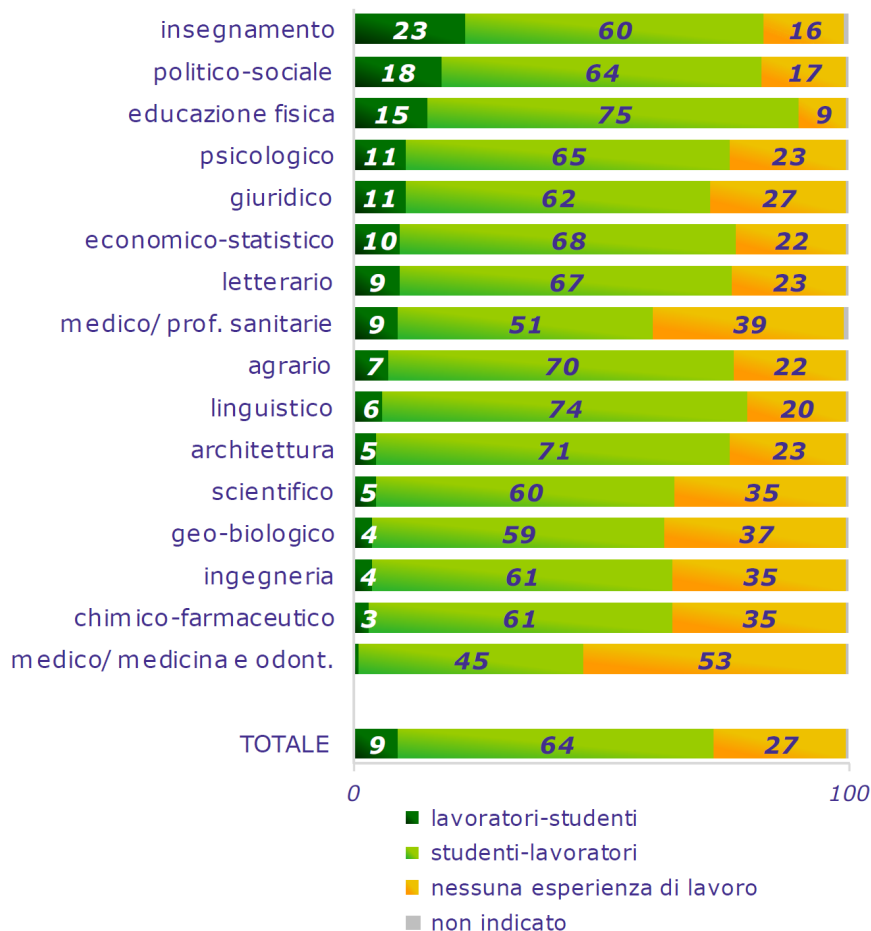


Fig 3.4 – Percentuale di lavoratori studenti in diverse annualità
[Fonte: Indagine XIV Almalaurea]

Il 50% dei lavoratori studenti svolge un'attività lavorativa coerente con gli studi universitari e l'89% dichiara di svolgere al termine degli studi lo stesso lavoro che svolgeva nel corso degli studi. La concentrazione maggiore di adulti è tra i laureati magistrali (10%) e tra quelli di primo livello (8%), mentre nei corsi di laurea a ciclo unico i lavoratori studenti sono molto meno numerosi (3%).

²⁷³ <http://www2.almalaurea.it/cgi-php/universita/statistiche/tendine.php?LANG=it&anno=2011&config=profilo>

L'area disciplinare con maggior numero di lavoratori studenti è quella delle scienze umane e sociali, in particolare l'insegnamento (23%) e l'area politico-sociale (18%), seguita da educazione fisica, psicologia, giurisprudenza ed economia-statistica, con tutti valori superiori al 10% (vedi Fig. 3.5).



* La barra relativa al gruppo difesa e sicurezza (24 soli laureati nel 2011) non è rappresentata nel grafico.

Fig 3.5 – Percentuale di lavoratori studenti per area disciplinare
[Fonte: Indagine XIV AlmaLaurea]

Gli adulti, naturalmente, frequentano in misura molto minore (32% vs 81% di coloro che non lavorano neanche saltuariamente) rispetto ai colleghi giovani poiché, come intuibile, al crescere dell'impegno lavorativo degli studenti diminuisce l'assiduità nel frequentare.

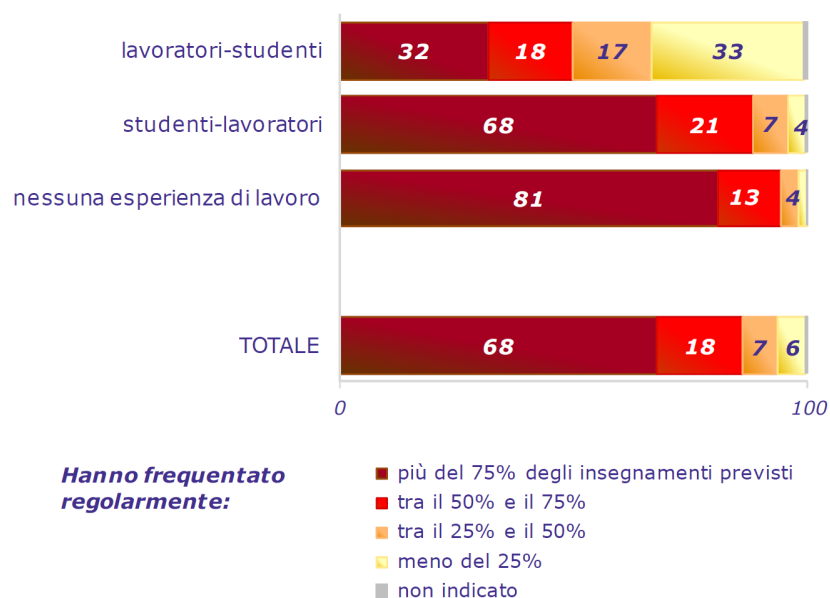


Fig 3.6 – Frequenza alle lezioni
 [Fonte: Indagine XIV Almalaurea]

D’altro canto, come sostiene Galliani²⁷⁴, è il concetto stesso di frequenza che appare inappropriato se inteso come “presenza fisica senza comunicazione interattiva e senza controllo in itinere degli apprendimenti”; non si può pensare che un lavoratore adulto, con un impegno professionale full time e molto spesso con un impegno familiare rilevante possa essere presente nelle aule alle lezioni quanto uno studente inoccupato senza responsabilità familiari. La modalità didattica tradizionale appare quindi un modello non adeguato a questo tipo di target, per il quale dovrebbe invece essere privilegiato il concetto di “partecipazione” intesa come “comunicazione produttiva individuale e di gruppo fra studenti e docenti, con verifica e discussione in itinere dei risultati ai apprendimento”²⁷⁵. L’innovazione della didattica appare come una questione urgente e rilevante per gli Atenei italiani, non solo per seguire le indicazioni europee e porsi in modo più competitivo rispetto ai livelli raggiunti dagli altri Paesi di coinvolgimento degli adulti nell’istruzione superiore, ma anche perché i lavoratori sembrano essere molto motivati a raggiungere il proprio obiettivo di portare a termine e addirittura di proseguire gli studi, pur magari inevitabilmente con qualche anno fuori corso. Infatti, i dati Almalaurea riscontrano che gli adulti con una laurea di primo livello proseguono gli studi di più dei loro colleghi “giovani”; anche tra i fuori corso con 10 anni di ritardo rispetto all’età canonica il 42% degli studenti intende intraprendere il percorso magistrale e un 19% desidera comunque proseguire la formazione. Anche tra i laureati di secondo livello almeno il 51% degli adulti è interessato a frequentare un master o un corso di perfezionamento.

²⁷⁴ Galliani L. (2012), *FUORI CORSO UNIVERSITARI : NON BASTANO LE TASSE. Cambiare la didattica, usare le tecnologie, introdurre l’apprendimento permanente*. Documento diffuso dalla SIRD, Società Italiana di Ricerca Didattica

²⁷⁵ Ivi, p. 2

Nell'ambito di una recente ricerca PRIN dal titolo "Il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti che (ri)entrano all'Università, nella prospettiva dell'apprendimento permanente" coordinata dall'Università di Roma Tre con l'Università del Salento e l'Università di Firenze, è stata condotta un'indagine esplorativa mirata a raccogliere dati e informazioni sul panorama universitario italiano rispetto alla formazione permanente universitaria e alle attività offerte per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti. Come riportato nel secondo rapporto di ricerca²⁷⁶, lo scopo della ricerca è stato quello di effettuare una ricognizione su tali temi mediante un questionario inviato ai Presidi di tutte le Facoltà italiane.

La situazione non appare, come prevedibile, molto confortante: il 13,3% dei rispondenti (75 Facoltà) ritiene le attività di formazione permanente universitaria molto importanti nell'ambito delle politiche accademiche, il 45,3% lo reputa abbastanza importante e il 26,7% poco importante, il 5,3% addirittura di nessuna importanza. Alla richiesta di quali tipologie di risorse dovrebbero essere impiegate nelle attività di convalida degli apprendimenti pregressi, il 44% ritiene che dovrebbero essere fondi pubblici, il 30,9% tasse a carico degli studenti, poco più del 3% imprese private e altrettanto privati non profit.

Rispetto alle tipologie di servizi offerti per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti la situazione appare piuttosto critica, poiché i servizi offerti sono prevalentemente di risposta a richiesta di informazioni individuali, di riconoscimento di CFU in dispensa ad esami, mentre meno frequenti sono orientamento, consulenza, incontri collettivi di informazione, sportello di riconoscimento CFU e ancor meno accompagnamento.

In relazione all'articolazione del percorso di riconoscimento, vengono sottolineati alcuni aspetti ritenuti più importanti praticati in tutti i corsi, come incontri individuali per la definizione della domanda, incontri con i docenti membri della commissione di valutazione del riconoscimento, consulenza individuale per la rilettura del percorso; meno rilevanti sono ritenuti l'accompagnamento a distanza e gli incontri collettivi di scrittura²⁷⁷.

Il 52,3% dell'attività è svolta, secondo i rispondenti, da docenti, mentre il 34,1% da personale tecnico amministrativo coordinato da personale docente e il 12% da personale amministrativo. Purtroppo però si riscontra che nel 79,2% dei casi non esistono programmi di formazione per il personale rispetto alle procedure di riconoscimento crediti, nel 18,1% dei casi i programmi sono parte della formazione del personale universitario, mentre solo nell'1,4% dei casi sono attività di formazione specifiche.

²⁷⁶ In questa sede si presentano soltanto accenni alle risposte ad alcuni quesiti del questionario, riportati integralmente in: Lichtner M. (2011), *Convalida degli apprendimenti in una prospettiva di lifelong learning. I risultati del questionario* in Alberici A., Di Rienzo P. (a cura di) (2011), *I saperi dell'esperienza*, Anicia, Roma, pp. 75-108.

²⁷⁷ Trattandosi di quesiti con risposta a scelta multipla di svolgimento dell'azione in tutti i corsi, nella maggior parte, in alcuni corsi, in nessun corso, per brevità non si riportano le percentuali e si rimanda al testo sopraccitato.

Da tale ricerca si riscontrano generalmente, nella cultura e quindi nelle pratiche, una certa distanza e un certo ritardo tra la situazione italiana e quella di alcuni Paesi europei: se scarsa è la sensibilità al tema del *lifelong learning*, ancora di più è quella rispetto al riconoscimento degli apprendimenti progressi, pur essendovi comunque alcuni esempi virtuosi da poter valorizzare ed espandere.

La situazione specifica che si presenta presso l'Università di Padova sul tema dei lavoratori studenti è stata puntualmente presentata nella ricerca longitudinale Agorà (2007-2011), coordinata dal prof. Fabbris²⁷⁸, mirata ad indagare l'efficacia esterna della formazione universitaria. I lavoratori studenti patavini erano nel periodo della ricerca circa il 22,6% sul totale dei laureati e il 67,7% di costoro ha mantenuto la propria professione a sei mesi dalla laurea, facendo uso del titolo si presume proprio ai fini della carriera lavorativa. Il 19,6% ha cambiato invece attività professionale, probabilmente valorizzando quanto appreso nel corso di studio, mentre il 12,7% dichiara di aver perso il lavoro (magari di natura temporanea o magari non confacente alla preparazione accademica ottenuta).

Spesso si riscontra che i lavoratori studenti hanno un curriculum più basso degli studenti che non lavorano e naturalmente un'età più alta alla laurea (sono soprattutto di area umanistica o sociale), tuttavia il 74,7% dichiara che ripeterebbe l'esperienza universitaria, mostrando soddisfazione per il percorso svolto.

Anche i dati Almalaurea riportano che la maggior parte (60%) degli studenti adulti che arriva alla laurea svolgendo durante gli studi un lavoro a tempo pieno matura un ampio ritardo.

Da questa fotografia della realtà italiana e patavina sembra apparire in modo chiaro la necessità di creare servizi in funzione delle caratteristiche degli studenti che lavorano per prevenire i fenomeni di abbandono e di ritardo cospicuo nel raggiungimento della laurea. Per i lavoratori studenti potrebbero essere potenziati i servizi a supporto per esempio dell'apprendimento *blended* che *integri presenza e distanza*, di modalità didattiche innovative e flessibili, di servizi di sostegno all'apprendimento mediante opportuni dispositivi di consulenza e di interazione con i pari.

Alberici sottolinea che in “questo quadro emerge il tema del *lifelong learning* e la centralità del ruolo delle università per il *know-how*, la ricerca e l'innovazione in essa prodotte e per la potenziale capacità di rispondere, attraverso iniziative specifiche anche di tipo extra-curricolare, alle mutevoli e specifiche esigenze provenienti dal mondo del lavoro e dal tessuto economico e sociale e più complessivamente al problema strategico dell'innalzamento complessivo dei livelli di civiltà e di cultura del Paese”²⁷⁹. Riflessività e apprendimento permanente diventano sempre più i paradigmi di una società al passo con i tempi, che risponda alle sollecitazioni di un'economia in profondo

²⁷⁸ Fabbris L. (a cura di) (2010), *Dal Bo' all'Agorà. Il capitale umano investito nel lavoro*, Cleup, Padova

²⁷⁹ Alberici A. (2007), *Una nuova sfida per il futuro: da adulti all'università* in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano, p. 12

mutamento e che sappia rispondere con soluzioni creative alle decentralizzazione dell'Europa nell'economia mondiale, ma che sia anche inclusiva ed equa.

*Horizon 2020*²⁸⁰ individua come prima priorità di valore aggiunto per l'Unione Europea una *scienza di eccellenza* che garantisca una produzione costante di ricerca di livello mondiale per assicurare la competitività dell'Europa e che sviluppi i talenti facendo del Vecchio Continente un bacino di ricerca. La seconda priorità è quella di una *leadership industriale* che promuova attività strutturate dalle aziende e rilevanti investimenti in tecnologie industriali essenziali; la terza e ultima richiama le *sfide della società*, che riuniscano risorse e conoscenze provenienti da una molteplicità di settori, tecnologie e discipline, fra cui le scienze sociali e umanistiche e che coprano attività che spaziano dalla ricerca alla commercializzazione, all'innovazione, all'inclusione.

Vista l'inadeguatezza e lo scarso orientamento istituzionale per la formazione delle persone adulte, dato confermato dagli abbandoni, dall'alto numero di adulti fuori corso, dal carico di studio aumentato per i lavoratori che non possono frequentare le lezioni, diventa davvero importante e urgente procedere verso un'innovazione dei percorsi curricolari formativi, per evitare il rischio costante di penalizzazione di chi rientra in percorsi formali.

Le motivazioni che portano un adulto ad impegnarsi contemporaneamente in studio e lavoro possono essere le più diverse, da motivi di crescita culturale personale, ad esigenze professionali e di carriera, a bisogno di arricchimento conoscitivo per stare al passo con il progresso, ad una sorta di seconda chance per chi non ha potuto studiare da giovane; in ogni caso l'esperienza per costoro può costituire sia una risorsa per lo sviluppo di nuove competenze che un vincolo, che ha in qualche modo "prevalso" sulla vita di queste persone, non lasciando spazio ai percorsi di formazione (soprattutto per coloro che hanno frequentato scuole tecniche e che provengono da famiglie meno abbienti)²⁸¹. La domanda di formazione espressa dagli adulti – scrive Bertoldi²⁸² - è molto fluida e diversificata, ma perlopiù sempre caratterizzata da forte motivazione e da concretezza circa l'obiettivo di ottenere una qualche credenziale da utilizzare nell'ambito di un'esperienza professionale o per aggiornamento; l'azione di apprendimento si inserisce quindi nel contesto dell'esperienza concreta di partecipazione alla vita reale ed è necessariamente legato alla dimensione sociale.

²⁸⁰ Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato Delle Regioni (2011). Programma quadro di ricerca e innovazione "Orizzonte 2020"
Rinvenibile a: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0808:FIN:it:PDF>

²⁸¹ L'Imperio A. (2007), *Tra crescita personale e professionale: gli adulti nell'università che cambia. I motivi di una scelta* in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Liodice I., *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano, pp. 60-73

²⁸² Bertoldi M. (2007), *Organizzazione dell'offerta* in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Liodice I., *Adulti e università. Cit.*, pp. 89-99

I possibili livelli di azione per favorire e promuovere un contesto formativo adatto agli adulti appaiono essere due, integrati e interrelati: in primis la gestione della situazione formativa specifica, che concerne quindi il modo di porsi del docente nei confronti del lavoratore studente e la modalità di personalizzazione della didattica; il secondo, come si accennava, riguarda una dimensione più ampia di offerta universitaria adeguata con una serie di professionalità dedicate all'organizzazione e alla gestione dell'offerta per quel 9% di popolazione studentesca che tuttoggi è costituita da adulti lavoratori.

La valorizzazione degli apprendimenti pregressi, trattata in questa tesi di ricerca, costituisce un tassello importante in questo quadro di risposta ad una costante e silenziosa trasformazione dell'utenza universitaria. Le attività per gli adulti diventano luoghi di incontro di esperienza, memorie, identità da aprire alla condivisione e al confronto, alla ricerca continua di nuove conoscenze e competenze per un maggiore dinamismo professionale, sociale e personale.

Oltre alla risposta ad una mission sociale cui l'Università è chiamata per rispondere a nuovi bisogni di apprendimento, la sfida costituita dai lavoratori studenti e da nuova offerta didattica costituisce inoltre un modo per aumentare e differenziare i possibili "clienti" dei percorsi universitari e fronteggiare alla problematica dei fuori corso.

Riprendendo il ragionamento di Galliani, "le tre risposte ai bisogni dei fuori corso stanno infatti in una non più rinviabile *innovazione della didattica d'aula (lezioni frontali), in un ricorso sistematico alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e in una specifica offerta formativa e di consulenza per l'apprendimento permanente dei "lavoratori studenti". [...] Lo spreco sociale dei fuori corso ci pare allora non semplicemente risolvibile con l'aumento delle tasse, ma all'interno di una politica universitaria che ridefinisca e riqualifichi l'offerta formativa per pubblici diversi, innovando le metodologie e le tecnologie della didattica e dei servizi di supporto*"²⁸³.

È una sfida che sta diventando sempre più imprescindibile, affinché l'Italia possa valorizzare la propria ampia e importante tradizione di istruzione superiore, adattandola al contesto odierno - come fanno molti altri Paesi europei - ponendosi in modo più competitivo, rispondendo ad un bisogno culturale e sociale di apprendimento e fronteggiando la ristrettezza finanziaria dovuta al difficile momento storico, mediante un'apertura ad un'utenza più allargata, cui corrisponda un'offerta altrettanto allargata.

²⁸³ Galliani L. (2012), *FUORI CORSO UNIVERSITARI : NON BASTANO LE TASSE*, cit., p.2

3.2 Un presupposto necessario: la progettazione dei corsi di studio dell'istruzione superiore per risultati di apprendimento

3.2.1 Cenni e caratteristiche del processo di Bologna

Dopo aver fornito un quadro dell'entità della nuova utenza adulta all'università, appare importante, sempre in un'ottica di contestualizzazione del processo di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze, ripercorrere l'evoluzione storico-normativa che ha caratterizzato le università con il processo di Bologna. L'interesse di questa breve divagazione è soprattutto centrato sull'importanza di pensare, progettare, erogare, valutare percorsi formativi in termini di competenze in modo, pur non rinunciando alla ricchezza della diversità dei percorsi formativi offerti nei vari paesi, da rendere possibile la comparabilità dei percorsi e la riconoscibilità dei titoli in uscita²⁸⁴.

L'elemento che appare come più rilevante del Processo di Bologna consiste nella *centralità del soggetto in apprendimento*, che sposta l'attenzione dai contenuti e dagli obiettivi dell'insegnamento ai *risultati dell'apprendimento*, ossia al *profilo di competenze acquisite* in uscita dai percorsi di studi e alle modalità didattiche e disciplinari per il conseguimento dei risultati stessi.

La progettazione per competenze si configura quindi come un presupposto necessario per il riconoscimento degli apprendimenti acquisiti in contesti informali e non formali e, d'altro canto, si colloca in coerenza rispetto alle indicazioni europee fornite, da un lato, dal processo di Bologna e, dall'altro, dal percorso *Life Long Learning* promosso dall'Unione Europea per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Per rendere *comparabili* e valutabili le competenze maturate dai lavoratori studenti, descritte e documentate in appositi strumenti finalizzati al riconoscimento e all'accREDITAMENTO (come nella presente ricerca il portfolio), è necessario che vi sia una chiara esplicitazione dei risultati di apprendimento attesi al termine di ogni insegnamento e di ogni corso di studi dell'istruzione superiore.

Dalla Dichiarazione della Sorbona del 25 Maggio 1998 ha preso avvio il processo di Bologna, un'intesa intergovernativa che ha posto l'accento sul ruolo centrale delle Università per lo sviluppo della dimensione culturale europea e che 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. Sottoscrivendo la dichiarazione, molti paesi europei hanno raccolto l'invito ad impegnarsi per il raggiungimento degli obiettivi in essa prefigurati: “Stiamo andando incontro ad un periodo di grandi cambiamenti nel campo dell'istruzione e formazione e delle condizioni di lavoro, ad una diversificazione dei percorsi delle carriere professionali; la

²⁸⁴ L'elemento di comparabilità è stato possibile grazie all'adozione di un sistema europeo di crediti formativi (*European Credit Transfer and Accumulation System - ECTS*) che quantificano il tempo medio richiesto agli studenti per raggiungere determinati risultati di apprendimento richiesti in esito agli insegnamenti e alle attività curricolari.

formazione e l'istruzione lungo l'arco della vita vengono chiaramente imponendosi come un obbligo. Noi dobbiamo ai nostri studenti ed alle nostre società in generale un sistema d'istruzione superiore nel quale a ciascuno siano offerte le migliori opportunità per individuare il proprio campo d'eccellenza. Uno spazio europeo aperto dell'istruzione superiore comporta una ricchezza di prospettive positive - nel rispetto, certo, delle nostre diversità - ma richiede, per contro, sforzi continui per rimuovere le barriere e sviluppare un quadro per l'insegnamento e l'apprendimento che rafforzi la mobilità e una sempre più stretta cooperazione. [...] Gran parte dell'originalità, e della flessibilità sarà ottenuta attraverso l'utilizzazione dei crediti (così come propone ECTS) e dei semestri. Ciò consentirà di 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.”²⁸⁵

La direzione assunta dalle numerose riforme dell'istruzione superiore intraprese nel frattempo in Europa ha dimostrato la determinazione di diversi Governi ad operare concretamente in tal senso. Il “*Processo di Bologna*” (1999) 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 continenti. Inoltre, il processo non si propone l'armonizzazione dei sistemi di istruzione europei, ma persegue il mantenimento della loro diversità, sia pur all'interno di una cornice comune e si impegna a costruire ponti tra paesi e sistemi di istruzione diversi, mantenendone al contempo la specificità.

In particolare, la finalità perseguita era che nel 2010 i sistemi di istruzione superiore dei paesi europei e le singole istituzioni fossero organizzati in maniera tale da 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;

²⁸⁵ Dichiarazione della Sorbona "L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa" firmata dai Ministri competenti di Francia, Germania, Gran Bretagna ed Italia nel 1998. Da quella data, a livello internazionale i Ministri dell'Istruzione dei 47 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, si sono riuniti a Praga nel 2001, a Berlino nel 2003 e a Bergen nel 2005, a Londra nel 2007, a Leuven/Louvain-la-Neuve nel 2009, a Vienna nel 2010, a Bucarest nel 2012.. Il livello nazionale vede invece in ciascun paese il coinvolgimento del governo e, in particolare, del Ministro titolare dell'Istruzione superiore, della Conferenza dei Rettori o altre Associazioni di istituzioni di istruzione superiore, delle Organizzazioni studentesche e, in alcuni casi, anche delle Agenzie per l'accertamento della qualità, delle Associazioni imprenditoriali o di altre organizzazioni di rilievo.

- l'offerta di un'ampia base di conoscenze di alta qualità per assicurare lo sviluppo economico e sociale dell'Europa.

Molti paesi europei hanno già attuato riforme strutturali dei loro sistemi di istruzione superiore per adeguarsi agli obiettivi di Bologna: in alcuni casi questo ha significato modificare la struttura dei titoli e l'organizzazione dei corsi di studio, in altri introdurre il sistema di crediti europeo o agevolare la mobilità di studenti e laureati. A livello istituzionale sono stati coinvolti nel processo di riforma le Facoltà (all'epoca ancora esistenti), i Dipartimenti, i Corsi di studio e molti altri attori istituzionali, con priorità diverse da paese a paese, da istituzione a istituzione, poiché senza il coinvolgimento diretto e la partecipazione convinta degli accademici è e sarà molto difficile raggiungere alcuni degli obiettivi indicati dai Ministri sin dall'inizio del processo.

Nel dettaglio, la Dichiarazione iniziale firmata a Bologna enunciava sei obiettivi specifici da raggiungere entro il 2010, anno previsto per la realizzazione dello spazio europeo per l'Istruzione Superiore:

- adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del Diploma Supplement, al fine di favorire l'*employability* dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore;
- adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello;
- consolidamento di un sistema di crediti didattici - sul modello dell'ECTS - acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente, purchè riconosciuti dalle università di accoglienza, quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti;
- promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione con particolare attenzione per gli studenti, all'accesso alle opportunità di studio e formazione ed ai correlati servizi e per docenti, ricercatori e personale tecnico amministrativo, al riconoscimento e alla valorizzazione dei periodi di ricerca, didattica e tirocinio svolti in contesto europeo, senza pregiudizio per i diritti acquisiti;
- promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili;
- promozione della necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore, con particolare riguardo allo sviluppo dei curricula, alla cooperazione fra istituzioni, agli schemi di mobilità e ai programmi integrati di studio, formazione e ricerca.

Risulta chiaro che il processo di Bologna e le sfide da esso lanciate hanno rappresentato per i paesi europei una vera e propria rivoluzione culturale in campo di educazione e formazione per l'istruzione superiore, per la quale sono stati proposti una serie di cambiamenti nella struttura, negli

approcci, nei contenuti. I sei obiettivi sono stati negli anni maggiormente definiti e precisati e il processo è stato progressivamente strutturato grazie al contributo di un gruppo di lavoro permanente (Bologna Follow up Group) di supporto tecnico-scientifico agli incontri biennali dei Ministri.

Come emerge dai rapporti *Stocktaking*²⁸⁶ e dai *Trends* redatti dall'European University Association²⁸⁷, ormai a due anni dalla *deadline* del 2010, si è di fronte ad una configurazione normativa dei Paesi interessati, a dei cambiamenti strutturali e normativi rilevanti, pur rimanendo delle forti resistenze culturali da parte degli attori dei sistemi di istruzione superiore.

Lo scarso coinvolgimento, in alcune situazioni, degli attori primariamente interessati (docenti e studenti) ha accresciuto il malcontento e contribuito alla percezione di un processo calato dall'alto, poco sentito e partecipato, nonostante invece i valori di ispirazione della cooperazione interministeriale fossero "l'educazione come bene pubblico, la libertà di insegnamento, il valore della collaborazione internazionale tra Istituzioni per favorire la mobilità, la dimensione sociale e quella della cittadinanza"²⁸⁸.

L'adozione nel 2005 del *Framework for the Qualification of the European Higher Education Area (EHEA)* a riferimento per i quadri normativi nazionali e in modo particolare con la decisione di utilizzo dei descrittori di Dublino ribadisce ulteriormente la centratura sulle competenze, o per meglio dire, conoscenze e abilità di cui devono essere in possesso gli studenti in uscita dai percorsi di studio, garanzia di maggiore flessibilizzazione e personalizzazione dei corsi di studio, ma anche elemento di grande complessità per i docenti universitari. I risultati di apprendimento sono stati declinati in modo progressivo per ogni ciclo in termini generali rispetto a:

1. conoscenza e capacità di comprensione
2. conoscenza e capacità di comprensione applicate
3. autonomia di giudizio
4. abilità comunicative
5. capacità di apprendimento.

È su questa rete che gli Stati si sono allineati nella costruzione dei quadri nazionali e nella declinazione specifica dei risultati di apprendimento attesi in uscita dai percorsi di studio.

In parallelo al Processo di Bologna la Commissione Europea ha promosso e approvato un *European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF)* articolato in 8 livelli per l'istruzione, di cui gli ultimi tre dedicati all'istruzione superiore; per ognuno di questi livelli sono state declinate le

²⁸⁶ Si veda in merito: A. Rauhvargers, C. Deane, W. Pauwels (2009) *Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve - 28-29 April 2009*

²⁸⁷ Reperibili su: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx>

²⁸⁸ Salvaterra C. (2011), *Lo scenario aggiornato del Processo di Bologna* in L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati (a cura di) *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Lecce, Pensa Multimedia, p. 21

conoscenze, abilità e competenze previste²⁸⁹. A questo punto si è posto un problema di compatibilità con i descrittori di Dublino, che rimane una questione aperta – in particolare per il fatto che il processo di Bologna è centrato sui titoli, l’EQF lo è sulle competenze, secondo una prospettiva orientata all’apprendimento permanente -, pur nel tentativo della Raccomandazione EQF di far corrispondere il livello 6 al primo ciclo di Bologna, il 7 al secondo e l’8 al terzo. I riferimenti dei due approcci sono però diversi: oltre al problema dell’ambiguità dei due quadri, numerose sono state le problematiche di applicazione nazionale degli orientamenti europei.

Nel dipanarsi del processo di Bologna, numerosi sono stati i riferimenti all’apprendimento permanente: si ricordano in particolare la Comunicazione di Praga del 2001, in cui l’apprendimento permanente è stato definito un elemento essenziale dell’Area Europea per l’Istruzione Superiore, il successivo incontro di Berlino del 2003, in cui si ribadisce tale concetto tentando di allineare le politiche di realizzazione di tale obiettivo, e, da ultimo, l’incontro di Bergen del 2005 in cui i Ministri evidenziano il legame tra apprendimento permanente e EQF.

Nel caso dell’Italia, l’introduzione dei due livelli di laurea è avvenuta con la riforma degli ordinamenti didattici prevista dal D.M. 509/1999, che ha ridisegnato i percorsi formativi, e che è stata seguita da una successiva riforma con il D.M. 270/2004, la quale ha sancito che “nel definire gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea, le università specificano gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema di descrittori adottato in sede europea, e individuano gli sbocchi professionali anche con riferimento alle attività classificate dall’ISTAT” (art. 6 comma 7).

Così come richiesto dai decreti attuativi del D.M. 270 in tutti i corsi di laurea è stato adottato il sistema europeo dei Descrittori di Dublino, definendo così i risultati di apprendimento attesi da un laureato di uno specifico corso di studio; rimane però ancora irrisolta la problematica di come definire e allineare i risultati attesi (conoscenze, abilità, competenze) specifici dei singoli insegnamenti e i risultati complessivi del corso di studio e, infine, tra risultati del corso di studio e risultati generali ritenuti analoghi nei tre livelli di qualifica 6° (laurea), 7° (laurea magistrale) e 8° (dottorato) definiti dall’*European Qualification Framework for Life Long Learning* (Galliani, 2011a).

Con il D.M. 26 ottobre 2005, n. 49 anche in Italia è stata stabilita inoltre la versione definitiva di Diploma Supplement (DS) con note esplicative alla compilazione; coerentemente con la Convenzione di Lisbona del 1997 che si poneva l’obiettivo di incrementare la mobilità degli studenti tra diversi sistemi accademici per accesso allo studio o al mondo del lavoro o per proseguimento degli studi, gli Stati hanno promosso l’utilizzo di tale strumento per rendere più efficiente ed effettivo il riconoscimento dei titoli, che espliciti gli obiettivi formativi dei percorsi di

²⁸⁹ Cfr. capitolo 1

studio e una descrizione dettagliata del curriculum di studi. Nonostante la normativa, il processo di riconoscimento risulta ora piuttosto oneroso e richiede parecchi passaggi nella produzione della documentazione e non permette ancora l'entrata a regime del rilascio del DS.

3.2.2 Progettare per competenze

Uno dei tentativi internazionali più significativi di messa in opera del processo di Bologna è senza dubbio il progetto *Tuning*, finanziato dalla Commissione Europea, che ha coinvolto un gran numero di Università nel mondo e prodotto numerose pubblicazioni sul tema e che ha avuto una diffusione mondiale.

Il merito del consistente lavoro di *Tuning*²⁹⁰ è sicuramente quello di una chiarificazione terminologica e creazione di un lessico condiviso, in particolare rispetto alla distinzione tra competenze e risultati di apprendimento, e di un supporto metodologico alla progettazione, attuazione ed erogazione dei percorsi di studio. *Tuning* si è posto infatti l'obiettivo di contribuire allo sviluppo di titoli di studio universitari che siano maggiormente trasparenti e facilmente confrontabili a livello Europeo e di promuovere una comprensione della natura dei due cicli descritti in termini di risultati d'apprendimento e competenze da sviluppare e quindi sul principio di "cosa sarebbero in grado di fare" i detentori di questi titoli.

In particolare il *Tuning-CoRe (Competences in Recognition and Education)* ha contribuito a fornire materiali molto utili per la progettazione dei corsi di studio, nello specifico linee guida per la descrizione di competenze e *learning outcomes* nei profili di laurea, fornendo numerosi esempi. Ogni *degree profile* deve essere sintetico e leggibile e dare una visione generale esaustiva del percorso di studi, pertanto deve essere redatto da un gruppo di esperti che rappresentino le parti interessate (docenti, membri dello staff accademico, rappresentanti degli studenti, dopo una consultazione anche con gli stakeholders appartenenti al mondo del lavoro). Il modello prevede l'esplicitazione dello scopo/obiettivo generale del corso di studi, delle caratteristiche, dell'occupabilità o degli studi posteriori possibili, dello stile educativo in termini di attività di insegnamento, apprendimento e valutazione poste in essere e, parte centrale, delle competenze generiche e specifiche e dei risultati di apprendimento attesi.

Un'importante chiarificazione che si deve a tale progetto è quella relativa alla definizione di *competenza*, che viene declinata come "qualità, abilità o capacità di utilizzare conoscenze e abilità che viene sviluppata da uno studente e che gli appartiene", che viene poi ulteriormente esplosa specificando che "le competenze rappresentano una combinazione dinamica di capacità cognitive e metacognitive, di dimostrazione di conoscenza e comprensione, di capacità intellettuali e pratiche,

²⁹⁰ <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>

di valori etici”. Esse sono peraltro di due tipi: disciplinari, ossia specifiche per ogni settore di studi, o generiche, comuni e condivise per tutti i corsi; lo sviluppo di entrambe le categorie procede con il corso del programma di studi. Il significato attribuito al *risultato di apprendimento (learning outcome)* è quello di “risultato misurabile di una esperienza di apprendimento, che consente di verificare a quale estensione/livello/standard una competenza è stata formata o accresciuta. I risultati di apprendimento non sono acquisizioni uniche di ciascuno studente, bensì definizioni che consentono alle istituzioni di istruzione superiore di misurare se gli studenti hanno sviluppato le loro competenze al livello richiesto”²⁹¹. Secondo Tuning i *learning outcomes* sono riferiti ad una singola unità didattica o modulo, o a un determinato periodo di studio a differenza delle competenze, il cui sviluppo costituisce l’obiettivo dei corsi di studio e avviene nelle varie unità didattiche; esse, per essere sviluppate e valutate, tuttavia, devono essere articolate in *learning output*. A livello “micro”, in riferimento ai singoli insegnamenti/moduli, sarebbe forse più chiaro specificare che il termine *learning outcomes* veniva inteso con questa accezione di *learning output* finalizzati ai *learning outcomes* (competenze)²⁹².

Il progetto Tuning ha preso avvio nel 2000 in Europa e si è progressivamente esteso negli anni seguenti sia geograficamente (coinvolgendo ad esempio Australia, USA, America Latina, Africa, Russia, Paesi dell’Est Europa/Balcani), sia metodologicamente, offrendo un approccio e un metodo per progettare i corsi di studio sempre più ricco e preciso.

Secondo un approccio di apprendimento per competenze (*competence-based learning*) la fase iniziale della progettazione dei percorsi di studio è la decisione, condivisa con gli stakeholder, delle competenze ritenute più importanti per il profilo professionale in uscita. Le competenze sono sia specifiche di area disciplinare sia trasversali o generiche, divise in strumentali (capacità cognitive, metodologiche, tecnologiche e linguistiche), interpersonali (di interazione sociale e collaborazione) e sistemiche (concernenti sistemi integrati). Obiettivo dei percorsi di studio è infatti che gli studenti apprendano non solo le conoscenze disciplinari, ma anche le modalità di una loro applicazione soddisfacente in contesti diversi, seguendo le proprie attitudini e i propri valori e personalizzando quindi l’azione. Un tale modello di progettazione ed erogazione dei corsi di studio richiede un grande coordinamento a livello accademico²⁹³, in cui le diverse discipline siano interdipendenti in direzione dello sviluppo autonomo da parte degli studenti di apprendimento significativo per le loro vite professionali e personali, raggiungibile attraverso metodologie individuali e di gruppo partecipate e modalità di valutazione intersoggettive. Per realizzare ciò è necessario un reale coinvolgimento congiunto di tutti i fattori e gli agenti intervenienti nel processo di apprendimento, a

²⁹¹ Lokhoff J., Wegewijs B., Durkin K., Wagenaar R., González J., Isaacs A. K., Donà dalle Rose L. F. & Gobbi M. (2010), *A guide to formulate degree programme profiles*, Tuning, reperibile in lingua originale nel sito: <http://www.core-project.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>

²⁹² Zaggia C. (2008), *L’università delle competenze*, Milano, Franco Angeli, p. 40

²⁹³ Villa Sanchez A., Poblete Ruiz M. (2008), *Competence-based learning*, Tuning Project, University of Deusto.

partire dal management universitario istituzionale, al personale docente, ai servizi amministrativi di supporto e infine, primi fra tutti, i veri protagonisti dell'imparare, gli studenti.

Un riferimento importante in fatto di progettazione per competenze e che risulta davvero utile nella declinazione dei corsi di studio e degli insegnamenti in termini di *learning outcomes* è l'*allineamento costruttivo*²⁹⁴ di John Biggs. Il termine "allineamento" si riferisce al fatto che il docente è chiamato a creare un ambiente di apprendimento che faciliti le attività di apprendimento adeguate per raggiungere i risultati di apprendimento prefissati (modalità di insegnamento e di valutazione devono essere allineate alle attività di apprendimento presupposte dai risultati attesi). L'aspetto "costruttivo" si riferisce al fatto che attraverso attività di apprendimento rilevanti gli studenti costruiscono significati e, conoscendo da subito quali siano i risultati di apprendimento attesi, sono più motivati e interessati ai contenuti e alle attività programmate dal docente. Gli studenti, attori primi del processo di apprendimento, sono chiamati a riflettere sul loro processo di apprendimento e sulle loro percezioni e opinioni in merito al processo di insegnamento. I docenti, in sede di progettazione della didattica, devono, secondo Biggs, definire *learning outcomes* raggiungibili e misurabili e poi scegliere le attività di insegnamento/apprendimento, le risorse che permettono che i risultati siano raggiunti e dimostrati e i criteri per valutare se i risultati di apprendimento sono stati raggiunti²⁹⁵.

Un risultato di apprendimento scritto adeguatamente comprende tre elementi:

- un verbo che indica cosa ci si attende che lo studente sappia fare alla fine del periodo di apprendimento;
- un termine che indica su cosa o con cosa lo studente sta agendo (generalmente l'oggetto del verbo);
- un termine che indica la natura (il contesto o lo standard) della performance richiesta come evidenza che l'apprendimento è stato raggiunto.

I risultati di apprendimento si esprimono attraverso affermazioni dei risultati che gli studenti dovranno raggiungere (*alla fine del corso gli studenti sapranno ...saranno in grado di...*); devono pertanto essere raggiungibili e misurabili e collegarsi agli indicatori di valutazione usati per valutarne il raggiungimento²⁹⁶.

²⁹⁴ Biggs J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Buckingham, Society for Research into Higher Education & OU Press, UK

²⁹⁵ I criteri di valutazione sono "dichiarazioni che prescrivono con molta precisione la qualità della performance che dimostra che lo studente ha raggiunto uno standard particolare. Il punto centrale è che essi devono essere collegati e menzionati nei risultati di apprendimento. Mentre un risultato di apprendimento si pone come soglia del successo / insuccesso a seconda se sia stato raggiunto o meno, i criteri di valutazione stabiliscono e valutano il grado di raggiungimento dei risultati di apprendimento, che saranno comunque valutati attraverso un compito." Zaggia C. (2008), *L'università delle competenze*, Franco Angeli, Milano, p. 53-54

²⁹⁶ Jackson N., Wisdom J., Shaw M. (2003), *Guide for Busy Academics, Using learning outcomes to design a course and assess learning*, Learning and Teaching Support Network

Tale modalità espressiva, che esprime mediante il verbo il risultato atteso in termini di azione/comportamento che può essere osservato e misurato al termine di un percorso di apprendimento si presta molto bene alla valutazione dei risultati di apprendimento conseguiti da lavoratori studenti ed espressi in termini di conoscenze, capacità e competenze; il processo di analisi guidata nel portfolio all'espressione dei saperi maturati nell'esperienza pregressa parte proprio dall'identificazione dell'attività e quindi delle azioni e dei comportamenti attivati in determinate situazioni che hanno condotto ad una buona performance e ad un apprendimento.

Un'esperienza che ha provato ad integrare ed implementare nella didattica universitaria gli apporti teorici e metodologici offerti da Tuning e da Biggs è il progetto “*Progettazione e sperimentazione di strumenti per la validazione e la certificazione delle competenze nei corsi di laurea universitari di secondo livello*” finanziato nella stessa linea regionale del progetto MOIRC (sui cui si innesta la presente ricerca). Tale progetto, di cui è stato responsabile scientifico il prof. Luciano Galliani e che ha visto il coordinamento di Cristina Zaggia e della scrivente, ha concentrato la propria azione sperimentale sulle lauree di secondo livello, in sinergia ed integrazione con l'Università Ca' Foscari, che si è occupata del primo ciclo di studi (lauree triennali) e con l'Università di Verona, che si è focalizzata sul post-lauream (master di primo e di secondo livello).

In coerenza con gli obiettivi del processo di Bologna di trasparenza e la leggibilità dei percorsi e dei titoli di studio, il progetto ha perseguito una duplice finalità²⁹⁷: la prima di *definire e descrivere i risultati di apprendimento* (conoscenze/abilità/competenze) in esito a 10 corsi di laurea magistrale e la seconda di *realizzare la progettazione e la sperimentazione di strumenti operativi di didattica e di verifica/valutazione per competenze* nell'ambito dei suddetti percorsi formativi. Finalità ultima del progetto è stata quella di predisporre un modello unitario di *Diploma Supplement* per consentire una omogeneità nella certificazione delle competenze acquisite. Il progetto ha costituito un tentativo di sensibilizzazione dei docenti degli Atenei del Veneto alla problematica della definizione e descrizione dei risultati di apprendimento attesi in uscita dai corsi di laurea magistrale e ha fornito riferimenti teorici e metodologici, esempi e strumenti per progettare e valutare per competenze, per definire i learning outcomes e per “allineare” le metodologie didattiche a quelle valutative.

²⁹⁷ Per approfondimenti si rimanda a: Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011) (a cura di) *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Pensa Multimedia, Lecce

3.3 Il processo di riconoscimento delle competenze e le prospettive di certificazione

In una cornice politico-normativa che si orienta in direzione dello sviluppo di competenze per una professionalità responsabile, una cittadinanza consapevole e un apprendimento permanente delle persone, il riconoscimento e certificazione delle competenze appare essere un processo importante nella direzione di una valorizzazione dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali, sempre più integrati con quelli formali.

Parlando di validazione degli apprendimenti si vuole intendere “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”²⁹⁸: tale processo può portare ad una certificazione da parte di un ente competente 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 che sono conformi alle esigenze di una validazione basata su standard.

Secondo le linee guida del Cedefop²⁹⁹ si riscontra una certa varietà nei Paesi Europei di metodologie e procedure di convalida dei saperi esperienziali, diversificati a seconda delle normative e delle pratiche nazionali.

Si può tuttavia identificare una struttura di base comune costituita da tre step:

1. *orientamento della persona*: riguarda gli aspetti di produzione e distribuzione delle informazioni, interazione dei candidati con i consulenti e i valutatori; questo costituisce un importante momento di focus e di identificazione dell’apprendimento acquisito nel passato da ogni individuo. Counsellor appositamente formati supportano le persone nelle decisioni da compiere, fornendo loro tutte le possibili indicazioni per intraprendere le scelte più appropriate;
2. *valutazione dell’apprendimento individuale*: copre l’intera area valutativa a partire dalla comprensione degli standard, all’individuazione delle competenze e delle correlate evidenze, all’organizzazione dei documenti raccolti ai fini dell’assessment, valutazione esterna in rapporto allo standard di riferimento, validazione/convalida degli apprendimenti e monitoraggio e follow up degli effetti della validazione;
3. *controllo qualità*: costituisce una post validazione esterna per assicurare la qualità e il rigore del processo seguito e per verificare efficienza ed efficacia delle attività e degli strumenti di convalida.

²⁹⁸ Colardyn D., Bjornavold J. (2004), Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States, *European Journal of Education*, Vol. 39, N 1, p. 71.

²⁹⁹ Cedefo
p (2009), *European guidelines*, op. cit., p. 55 e segg.

Le linee guida offrono una chiara rappresentazione grafica del processo, riportata nella figura seguente:

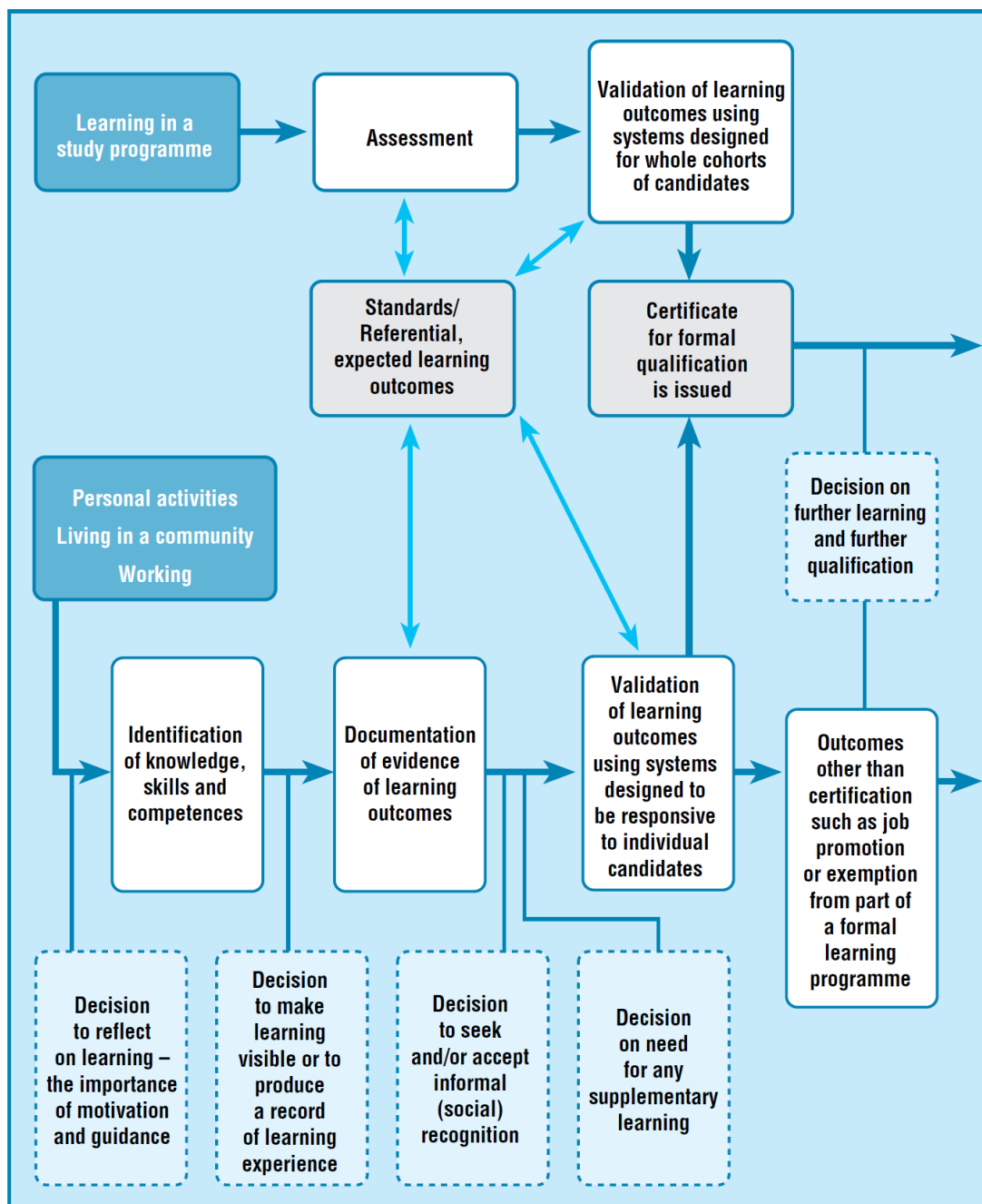


Fig3.7 – Il processo di riconoscimento e certificazione delle competenze
 [Fonte: Cedefop (2009)]

Nella scelta degli strumenti di assessment è necessario che siano garantiti alcuni criteri quali la validità (lo strumento deve misurare quello che è obiettivo della misurazione), attendibilità (gli stessi risultati si dovrebbero raggiungere ogni volta il candidato venga valutato alle stesse condizioni), equità (la valutazione deve essere libera da pregiudizi sociali e culturali), spessore (lo

strumento deve consentire ai valutatori di giudicare l'ampiezza e lo spessore degli apprendimenti del candidato), idoneità (assicurare che lo strumento venga usato per l'uso che era stato previsto).

Tra i metodi più diffusi mappati dalla classificazione del 2007 e confermati nel 2010³⁰⁰ si ritrovano principalmente i seguenti:

- *dibattito* nel quale i candidati possono dar prova della capacità di sostenere una discussione e dimostrare conoscenze approfondite di una materia e conoscenze di natura comunicativa;
- *metodi dichiarativi*: i candidati sostengono una prova scritta basata su dichiarazioni *evidence-based* di apprendimenti in chiave autovalutativa, scaturiti da opportuna riflessione critica;
- *intervista*: è uno strumento spesso usato in accompagnamento ad altri strumenti per una valutazione più completa del candidato e per permettere chiarificazioni e commenti soprattutto per alcune aree di giudizio;
- *osservazione*: l'azione del candidato viene valutata da una terza persona nella pratica reale, metodologia molto diffusa nella formazione professionale;
- *portfolio*: è lo strumento più diffuso e consiste in una collezione organizzata di materiali che presenta e verifica abilità e conoscenze acquisite tramite l'esperienza, con allegate relative prove e testimonianze³⁰¹;
- *presentazione*: si tratta di una presentazione formale del candidato ad un gruppo di esperti, che verifica soprattutto le sue abilità comunicative e di analisi e le abilità di strutturare informazioni complesse in modo chiaro;
- *simulazione e prova derivata dal lavoro*: il candidato realizza una performance in una situazione strutturata che simula una situazione reale. Il metodo permette di testare un insieme di abilità complesse interrelate, però necessita di criteri chiari di valutazione definiti a priori;
- *test ed esami*: come avviene nella valutazione degli apprendimenti formali, i test permettono di valutare direttamente conoscenze e abilità specifiche relative ad apprendimenti maturati.

Sono in particolare 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. Per perseguire la finalità di individuare le competenze, riconoscibili dal soggetto in primis e quindi anche dagli altri, è opportuna la narrazione strutturata e guidata all'analisi di quei vissuti esperienziali che hanno generato apprendimento, dei successi e

³⁰⁰ Duchemin C., Hawley J. (eds) (2010). *European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning 2010 Thematic Report – Validation in the Higher Education Sector* <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77643.pdf> e Hawley J., Souto Otero M., Duchemin C., (2010) '2010 update, *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning, Final Report* <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77645.pdf>

³⁰¹ Per una trattazione più completa del portfolio si rimanda al capitolo seguente.

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.

Lo strumento più diffuso è infatti il portfolio, anche in formato elettronico, seguito dai metodi dichiarativi; entrambi possono includere anche documenti basati sulla pratica e su osservazioni della stessa con maggiore diffusione in Norvegia, Belgio, Finlandia, Francia e Irlanda. Le interviste sono piuttosto utilizzate in Norvegia, Fiandre, Finlandia, Malta, Irlanda e Inghilterra; la valutazione operata da una giuria da Vallonia, Lussemburgo, Francia; gli esami scritti da Austria, Spagna e Finlandia; l'osservazione dalle Fiandre e i progetti e saggi dall' Inghilterra.

Molto frequentemente si va verso l'utilizzo di approcci misti che valorizzino gli elementi peculiari di ogni metodologia, ammorbidendone reciprocamente le criticità.

Gli attori coinvolti in processi di convalida dell'esperienza progressa³⁰² sono molti: oltre ai candidati e ai valutatori, vi sono coloro che forniscono informazioni iniziali, i consulenti accompagnatori nei processi di orientamento e di analisi delle competenze, i responsabili dei centri di valutazione, i responsabili dei controlli per l'assicurazione della qualità, gli stakeholders chiamati in causa nelle fasi di valutazione. Il ruolo dei professionisti risulta particolarmente importante in quanto "facilitatori invisibili" del processo che ogni volta si dispiega in modo unico e richiede pertanto una gestione efficace del sistema e opportuni motivazione e supporto offerti al candidato.

Le linee guida Cedefop distinguono in tre categorie professionali coinvolte:

- *consulenti*: sono professionisti con funzioni di informazione e orientamento, conoscono bene il sistema educativo e formativo e il processo di validazione, ma hanno anche una visione chiara del mercato del lavoro, in particolar modo degli standard attesi; poiché non è possibile che siano aggiornati su tutte le discipline, possiedono una lista di contatti di esperti in grado di rispondere a questioni tecniche. Hanno quindi una funzione che parte dalla ricerca di potenziali candidati alla validazione, prosegue con la loro preparazione e termina con la loro guida dopo la decisione di valutazione.
- *Valutatori*: hanno il compito di esaminare gli apprendimenti dell'individuo e di confrontarli con gli standard richiesti. Essi devono conoscere molto bene il settore di riferimento, le metodologie valutative, gli standard di *quality assurance* e non avere legami con i candidati; è loro compito creare un clima idoneo per il candidato e impegnarsi a fornire feedback sulla corrispondenza tra i saperi dichiarati e dimostrati dal candidato e gli standard richiesti dal titolo di studio.
- *Gestori di processo*: sono i professionisti che hanno in mano la gestione dell'intero percorso, delle persone coinvolte, degli spazi e tempi.

³⁰² Cedefop (2009), *European guidelines*, op. cit., p. 66 e segg.

Vanno inoltre ricordati gli *osservatori esterni* del percorso responsabili dell'assicurazione della qualità: non sono necessariamente esperti della disciplina in questione, bensì sono esperti nelle procedure di controllo qualità. Non hanno presenza regolare nelle procedure, ma perlopiù a campione con ruolo di supervisori esterni delle regolarità, trasparenza e correttezza dei processi e dei prodotti.

Ultimi attori che le linee guida Cedefop ricordano sono gli *stakeholders* coinvolti quali i responsabili di enti pubblici che finanziano il percorso o che promuovono politiche di validazione, responsabili delle risorse umane in imprese private, servizi educativi del settore formale oppure enti di beneficenza.

Il panorama delle prassi europee di riconoscimenti degli apprendimenti pregressi appare dalle ricerche condotte da Cedefop, OECD, ISFOL e da alcuni progetti europei sul tema³⁰³ piuttosto diversificato.

Come visibile dalla tabella seguente, alcuni Paesi Europei sono particolarmente virtuosi con livello alto di politiche e pratiche (Finlandia, Francia, Olanda, Norvegia e Portogallo), altri abbastanza virtuosi con livello medio-alto (Danimarca, Germania, Romania, Spagna, Svezia, Regno Unito), altri si collocano a livello medio-basso (come Austria, Belgio, Repubblica Ceca, Estonia, Islanda, Italia, Irlanda, Liechtenstein, Lituania, Slovacchia e Slovenia) e, da ultimo, vi sono Paesi ritenuti con livelli bassi di attività sul tema (Bulgaria, Croazia, Cipro, Grecia, Ungheria, Malta, Lettonia, Polonia e Turchia)³⁰⁴. I Paesi di livello alto sono quelli che hanno stabilito pratiche di validazione trasversali a numerosi settori di apprendimento e che mostrano un grado di adozione significativo: generalmente si tratta di Paesi che hanno un quadro legislativo nazionale in materia, sia esso comune a vari settori educativi e formativi, sia esso con specifiche procedure differenziate tra settori di istruzione, istruzione superiore, formazione professionale. I Paesi di livello medio-alto sono quelli in cui vi è un sistema nazionale o un quadro di sistemi, ma l'adozione di pratiche rimane relativamente limitata oppure quelle nazioni in cui vi sono politiche e pratiche particolarmente sviluppate in un settore (es. nella formazione professionale), ma meno in altri settori educativi.

I Paesi con un livello medio-basso di sviluppo, tra cui l'Italia, hanno stabilito prassi di validazione in qualche settore, ma senza un quadro di riferimento che includa l'intero sistema educativo e formativo; esistono quindi dei sistemi di convalida, ma la loro adozione rimane piuttosto limitata.

³⁰³ Hawley J., Souto Otero M., Duchemin C., (2010) '2010 update, *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning, Final Report*, Cedefop; ISFOL, (2008), *OECD Thematic Review on Recognition of Non-formal and Informal Learning, Country Background Italy*; Ministry for Education, Ministry for Labour and Social Security, Ministry for Universities and Research (2007), *Education and Training 2010. Italy, National Progress Report on the Implementation of the European Union Work Programme*; C. Corradi, N. Evans, A. Valk (eds.) (2006), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*, EULLearN; Transfine Project (2003), *Italy Case Study*, Unieda. Un'importante banca dati è costituita dal Progetto Observal, che ha raccolto legislazione, sviluppi e buone pratiche dei Paesi Europei in materia; per maggiori informazioni si veda: <http://www.observal-net.eu>

³⁰⁴ Hawley J., Souto Otero M., Duchemin C., (2010) '2010 update, *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning, Final Report*, Cedefop

Da ultimo, vi sono i Paesi con un livello basso, ovvero in fase di costruzione di procedure, strumenti, normative di riferimento e che al momento presentano pratiche sporadiche di validazione.

High	Medium-high	Medium-low	Low
Finland, Netherlands, Portugal	France, Norway, Denmark, Romania, Sweden, (England, Northern Ireland), UK (Scotland)	Germany, Spain, UK (Wales, Northern Ireland), UK (Scotland)	Austria, Belgium (Flanders), Belgium (Wallonia), Czech Republic, Estonia, Ireland, Italy, Liechtenstein, Lithuania, Slovakia, Slovenia, Bulgaria, Croatia, Greece, Cyprus, Hungary, Latvia, Malta, Poland, Turkey

Tab 3.1 – Ranking delle pratiche di riconoscimento delle competenze nei Paesi europei
 [Fonte: Hawley J., Souto Otero M., Duchemin C., (2010)]

Nella conferenza dell' EU-Presidency portoghese '*Valuing learning – European experiences in the field of validation of non-formal and informal learning*' tenutasi a Lisbona nel 2007³⁰⁵ sono stati tratteggiati i principali elementi di una strategia europea di validazione in vista del 2010, ma che risultano attuali e pertinenti anche oggi nella prospettiva 2020. La strategia si sviluppa in dieci sfide, illustrate da Jens Bjornavold³⁰⁶.

1. *Centralità dell'individuo in qualsiasi strategia di validazione*: il carattere tacito dell'apprendimento non formale e informale richiede che il candidato venga coinvolto in un ampio processo che combina dialogo con l'accompagnatore, autovalutazione, riflessione sistematica e ricerca delle evidenze documentali. Il processo di convalida è di carattere individuale e costituisce un percorso di scoperta e analisi non standardizzato, pur avendo un referenziale di riferimento stabilito.
2. *Importanza di una progettazione delle politiche e pratiche educative e formative per learning outcomes*: la centratura sulla correlazione tra programma prestabilito e certificazione dovrebbe essere sostituita e integrata con una prospettiva di centralità rispetto a quello che la persona sa, comprende ed è capace di fare, quindi sull'outcome, più che sull'input della durata o numerosità dell'insegnamento. La centratura sull'outcome permette infatti di arrivare a comprovare le abilità e competenze richieste ovunque siano state

³⁰⁵ http://www.eu2007.pt/UE/vEN/Reunioes_Events/Outros/aprendizagem.htm

³⁰⁶ Bjornavold J. (2009), Validation of non-formal and informal learning in Europe: key developments and challenges , *The quality of higher education* 2009/6 , pp. 36-71

acquisite, mentre quella legata all'input rimane necessariamente legata alla quantificazione di attività di insegnamento erogato.

3. *Ruolo cruciale degli standard*: la credibilità dei processi di validazione è molto legata alla corretta definizione degli standard. Essi non possono essere né troppo specifici rispetto al contesto di riferimento, perché porterebbero ad un titolo o parte di esso poco trasferibile, ma non possono nemmeno essere eccessivamente generici e quindi rendere difficile il cogliere l'essenza delle esperienze di apprendimenti individuali. Gli standard devono essere definiti sotto forma di *learning outcomes* o competenze³⁰⁷ in modo da rendere trasparenti e chiari i livelli da raggiungere e i criteri di qualità.
4. *La validazione deve bilanciare l'aspetto formativo con quello sommativo della propria funzione*: l'aspetto certificativo di questi processi è sempre accompagnato da un aspetto pedagogico educativo di promozione dell'apprendimento. Le pratiche di validazione degli apprendimenti non formali e informali hanno un loro fondamento a partire da una prospettiva culturale e socio-pedagogica di legittimazione dell'esperienza come criterio costruttivo dell'apprendimento: l'aspetto di analisi di sé e della propria esperienza e la dimensione di consapevolezza e costruzione di senso sono strettamente interrelate all'aspetto di valutazione sommativa. L'aspetto eterovalutativo mantiene naturalmente una propria autonomia con ricadute istituzionali (rientro in percorsi di studio, dispensa di esami o parti di essi), ma non è mai completamente disgiunto dall'elemento motivazionale del processo e dalle ricadute formative e professionali.
5. *Importanza della trasferibilità*: la validazione ha proprio l'obiettivo di favorire il transfer dei risultati di apprendimento da un contesto a un altro. Ciò richiede, come si accennava in precedenza, il coinvolgimento degli stakeholders rilevanti e la condivisione della procedura e dei criteri con loro, in modo da favorire la mobilità e la fiducia in tali pratiche.
6. *Necessità di convergenza metodologica*: è importante e urgente sistematizzare le molteplici esperienze diffuse in tutta Europa, in particolare legate all'uso del portfolio, agli aspetti autovalutativi e agli approcci basati sul dialogo. Pur nelle libertà nazionali, una certa convergenza di metodo (per esempio nel rendere il candidato partecipante attivo e protagonista del processo) renderebbe le pratiche più conosciute e credibili.
7. *Questioni etiche*: è importante porre attenzione e preservare la tutela della privacy e delle convinzioni del candidato. Si tratta di un percorso che valida i saperi esperienziali, ma non le opinioni e credenze delle persone, che devono essere preservate e non invase.
8. *Definizione di costi-benefici*: procedure molto sofisticate e complesse garantiscono ottime validità e attendibilità, ma diventano spesso molto dispendiose in termini economici e di

³⁰⁷ Si veda l'ultimo paragrafo del capitolo 2.

tempo e quindi poco sostenibili. È importante trovare, analizzando le prassi esistenti e interpellando i diversi attori chiamati in causa, un equilibrio tra costi e benefici, garantendo un processo rigoroso ma realizzabile.

9. *Sostenibilità dell'approccio alla validazione*: le numerose prassi avvenute in progetti sperimentali ed azioni pilota finanziate in specifici programmi hanno senz'altro permesso ai vari Stati di conoscere e toccare con mano la tematica, ma non hanno dato all'utenza potenziale una visione di sistema vero e proprio, aumentando invece l'opinione che si tratti di prassi sporadiche legate a finanziamenti esterni. La direzione da intraprendere sarebbe quella di promuovere il più possibile sistemi integrati, magari anche in uscita da brevi sperimentazioni, con i sistemi formali già esistenti.
10. *Il ruolo dei quadri nazionali delle qualifiche*: nel contesto dell'EQF, risulta molto importante che ciascun Paese sviluppi un proprio quadro delle qualifiche, espresso in risultati di apprendimento che possano essere acquisiti attraverso percorsi formali, ma anche non formali e informali. La costruzione di quadri nazionali delle qualifiche chiari e comparabili potrebbe aumentare la permeabilità dei sistemi, promuovere l'accesso e la progressione dell'apprendimento e sviluppare qualità dei sistemi educativi.

Si conferma in queste riflessioni quanto Bjornavold aveva già sostenuto in precedenza³⁰⁸, ovvero l'importanza e la necessità di costituire prassi di misurazione e selezione degli apprendimenti non formali e informali, sia dal punto di vista delle organizzazioni per la migliore gestione del loro personale e della mobilità, sia dal punto di vista delle istituzioni, per una maggiore apertura alla cittadinanza nella sua eterogeneità. La trasparenza delle strutture e delle procedure e la chiara divisione dei ruoli dei professionisti divengono quindi una *conditio sine qua non* per realizzare sistemi educativi inclusivi anche della popolazione adulta e aperti allo sviluppo dell'apprendimento permanente.

Werquin³⁰⁹ traccia i benefici di riconoscere gli apprendimenti non formali e informali secondo le diverse prospettive delle singole persone, delle organizzazioni e mercato del lavoro, delle istituzioni educative e certificative, dei sindacati e delle parti sociali, delle istituzioni governative.

Dal punto di vista degli *individui*, i vantaggi possono essere economici, educativi e sociali: il primo beneficio visibile è il risparmio di tempo (e quindi di denaro) nel compiere un percorso personalizzato e quindi accorciato in proporzione alle competenze già possedute; a ciò si aggiunge il fatto che le competenze tacite emergenti e certificabili con questi processi hanno così la possibilità di emergere ed essere riutilizzate nuovamente in contesti di apprendimento e soprattutto

³⁰⁸ Bjornavold J. (2000), *Making learning visible*. CEDEFOP, Luxembourg

³⁰⁹ Werquin P. (2010), *Recognising Non-Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*, OECD, pp. 43-64.

lavorativi, mentre altrimenti rimarrebbero sommerse e non mobilitate in nuove situazioni. In secondo luogo, da un punto di vista della carriera educativa, il beneficio più rilevante è quello di permettere un rientro nel sistema educativo/formativo acquisendo la capacità di muoversi meglio all'interno del sistema dei titoli, delle qualifiche e delle possibilità di apprendimento istituzionali e quelle in dialogo con il mondo del lavoro (si pensi oggi all'alto apprendistato, ai dottorati finanziati dalle aziende, alle *work experiences*, a sistemi di alternanza scuola-lavoro). La valenza formativa dei percorsi di convalida è rappresentata anche dalla capacità che i singoli acquisiscono di valorizzare la propria esperienza, di individuare chiaramente i propri interessi, punti di forza e debolezza e, in alcuni casi, magari questa rappresenta la seconda chance di accesso all'istruzione superiore. L'acquisizione di consapevolezza di cosa si sa e si sa fare diventa per le persone un elemento di maggiore spendibilità futura e diventa anche occasione per i docenti di modernizzazione del proprio approccio didattico in chiave *lifelong*. Da ultimo, sempre nella prospettiva individuale, i sistemi di convalida appaiono contribuire a creare una società più inclusiva, in cui viene data a tutti la possibilità di (ri)entrare in formazione, soprattutto a coloro che hanno dovuto in passato abbandonare gli studi, ritrovando autostima e fiducia di poter avere la giusta collocazione nel mondo lavorativo.

Per quanto riguarda il punto di vista dei *datori di lavoro*, una prima prospettiva, di natura economica, può essere quella del beneficio che possono trarre dall'accrescimento culturale del proprio personale mediante apprendimento e formalizzazione dello stesso non legate a training aziendali (e quindi non a loro carico); inoltre, la mappatura delle competenze offerta dai processi narrativi di esplicitazione permette anche alle organizzazioni di conoscere meglio i profili dei propri dipendenti e quindi di inserirli in modo più soddisfacente nell'organico aziendale. In alcuni casi e i settori specifici, avere personale altamente qualificato costituisce per le aziende un plus per i sistemi di qualità e di accreditamento, di qui l'interesse alla crescita dei titoli dei propri dipendenti; in ogni caso, i percorsi di riconoscimento possono rivelarsi processi utili anche in fase di *recruitment* e in fase di organizzazione del lavoro, soprattutto in periodi transitori e di grandi cambiamento.

Dal punto di vista delle *istituzioni*, l'elemento più positivo appare la flessibilizzazione dell'offerta formativa: nel caso dell'istruzione superiore, i sistemi di riconoscimento e convalida possono rappresentare mezzi di personalizzazione del percorso accademico e quindi di attrattiva per studenti non tradizionali, assolvendo alla "terza missione" dell'università accanto a quella della ricerca e della didattica. Le prassi più comuni di tali processi sono la dispensa da esami e attività curricolari mediante il riconoscimento di crediti correlabili a competenze dichiarate e comprovate dai singoli;

meno frequenti anche se innovative e lungimiranti sono pratiche di convalida totale del titolo o di costruzione di percorsi successivi all'accREDITAMENTO totalmente personalizzati³¹⁰.

I benefici che *sindacati e parti sociali* ne possono trarre sono invece legati alla possibilità di offrire ai propri membri percorsi di qualifiche, accrescendo la loro preparazione e quindi la loro possibilità di successo professionale.

Da ultimo, i *governi* hanno ovviamente una prospettiva più ampia, una visione di sistema nella quale rientra anche la dimensione della valorizzazione dell'apprendimento formale e non formale. Prima fra tutti vi è la volontà di contribuire a creare un'economia competitiva che ottimizzi le risorse umane, ma anche che accresca le opportunità di accesso all'istruzione verso una democratizzazione dell'istruzione e la creazione di una cittadinanza attiva. La vera sfida dei governi è quella di riuscire a creare dei sistemi sostenibili e funzionali, in cui la pratica del riconoscimento degli apprendimenti pregressi crei veramente una flessibilizzazione dell'offerta educativa e un ponte di avvicinamento al mondo del lavoro, creando un dialogo che va nelle due direzioni, in un'ottica di occupabilità e di accrescimento del livello culturale. L'ottimizzazione dei costi impiegati per percorsi formali potrebbe far trovare le risorse da investire nella creazione di percorsi rigorosi di convalida che facciano uso di strumenti innovativi e flessibili.

Per chiudere, un elemento che appare alquanto importante e che è messo in luce dal *Bologna Process Stocktaking Report 2009* è la necessità di informazione alle persone circa la possibilità di veder valutati e riconosciuti i loro apprendimenti precedenti o le loro esperienze di lavoro³¹¹; a fianco di un processo di sviluppo delle procedure nazionali e di costruzione di opportuni quadri normativi è fondamentale mettere i cittadini a conoscenza di questa possibilità e contribuire alla creazione e diffusione di una cultura dell'apprendimento permanente.

3.3.1 Prospettive di certificazione

Un sistema di riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi termina necessariamente con una formalizzazione dello status dei saperi riconosciuti: la fase di analisi e narrazione di saperi che ogni persona ha acquisito individualmente nel proprio percorso e nella propria storia deve poi essere seguita da un confronto con il referenziale di riferimento, con uno standard che possa essere riconosciuto all'esterno. Per divenire “moneta spendibile” sul piano dei mercati del lavoro e sul panorama dell'offerta formativa di istruzione, formazione professionale e formazione superiore è importante che la competenza sia espressa in modo comprensibile ai vari interlocutori, nell'ottica soprattutto di favorire una mobilità nazionale ma anche internazionale.

³¹⁰ Si veda l'ultimo paragrafo del capitolo 3 per un accenno ai sistemi di *work based learning*.

³¹¹ *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, p. 84

La lentezza delle istituzioni a gestire tale problema e a trovarne metodologie e soluzioni è legata alla complessità della questione, che necessita di un'interpretazione transazionale tra il soggetto e le sue risorse e il modo in cui le adatta ai diversi contesti in cui si trova ad agire. Come sostiene Capperucci, “grazie a questa interazione transazionale fra soggetto e contesto/i, la competenza mantiene sia la sua aderenza a situazioni specifiche, sia i suoi connotati di trasferibilità, di applicabilità diffusa, rispecchiando così la capacità del soggetto di dar vita a comportamenti/azioni efficaci tali da indicare un superamento del problema inizialmente rilevato”³¹².

La dimensione peculiare e unica della competenza entra in dialogo con i sistemi codificati della formazione e del lavoro solamente se anch'essi sono declinati secondo un sistema di competenze, se cioè anche i profili formativi e professionali rappresentano una chiara definizione delle competenze attese, espresse perlopiù mediante i risultati di apprendimento, ovvero con affermazioni chiare e specifiche di quel che ci si aspetta sappia e sappia fare chi esce da un percorso formativo o che ricopre un determinato ruolo³¹³. Andando verso un superamento dell'autoreferenzialità dei sistemi educativi e formativi, si procede infatti verso strumenti e forme di dialogo tra i sistemi, valorizzando la mobilità e la compenetrazione dei bisogni e delle forme di pensiero del mondo dell'istruzione e formazione e del mondo del lavoro.

In un contesto italiano di forte valore legale del titolo, che costituisce – per usare le parole di Stella – anche un “valore *sostanziale* che lo Stato fornisce, sia assicurando la presenza di determinati contenuti nei percorsi formativi, sia garantendo il rispetto di determinati standard qualitativi di docenza qualificata e di idonei strumenti e strutture didattiche, sotto il controllo e la responsabilità del Ministro che si avvale, a tali fini, di organismi di rappresentanza e consultivi”³¹⁴, è importante che la fase di accertamento sia seguita da un processo di certificazione riconosciuto formalmente anche da un punto di vista normativo. Se infatti la fase di accertamento costituisce un imprescindibile momento, per la persona, di identificazione (con opportuni strumenti e adeguato supporto) di quanto svolto e di quanto appreso nella propria vita, momento di carattere autovalutativo prima ed eterovalutativo poi (ad opera di un'apposita commissione di esperti), la fase di certificazione decreta il passaggio all'ufficialità di saperi e competenze in una cornice normativa di riferimento. Questo passaggio intersistemico tra saperi che derivano da contesti non formali e informali e saperi invece di carattere formale richiede una riflessione approfondita non solo su quelli che sono gli aspetti teorici dell'apprendimento, ma anche soprattutto gli aspetti organizzativi

³¹² Capperucci D. (2007), *La valutazione delle competenze in età adulta*. Op. cit, p. 280

³¹³ Si veda il paragrafo 3.2.

³¹⁴ Stella A. (2012), Riflessioni sull'abolizione del valore legale del titolo di studio, *Roars, Return on Academic Research*, posted on 25 Aprile 2012 at <http://www.roars.it/online/riflessioni-sullabolizione-del-valore-legale-del-titolo-di-studio/>

e la nuova postura culturale richiesta agli imprenditori da un lato e ai docenti dall'altro per la creazione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze.

In un contesto europeo sempre più fortemente orientato alla promozione dell'apprendimento permanente e in una situazione di cambio strutturale del sistema economico-sociale dell'Europa e quindi anche dell'Italia, l'istruzione superiore sembra essere chiamata a dare risposta ad un nuovo bisogno di qualificazione della popolazione adulta che deve ricollocarsi in un ambiente di lavoro mutato, che deve aggiornare i propri saperi valorizzando quelli esistenti, e lo può fare proprio esprimendo i propri curricula con un linguaggio comprensibile al sistema professionale e coinvolgendo le parti sociali nei processi di progettazione, erogazione e valutazione dei corsi di studio.

Rispetto a quest'ultimo aspetto, è auspicabile una sempre maggiore compartecipazione reciproca dell'istruzione/formazione³¹⁵ nella definizione dei repertori formativi e professionali, così da ridurre le reciproche resistenze e incomprensioni: il sistema delle imprese potrebbe superare le perplessità nutrite nei confronti del sistema istruzione circa la capacità di formare professionalità realmente spendibili nel contesto di lavoro (con capacità critiche e di pensiero riflessivo, ma anche tecnico-professionali di applicabilità immediata), dando una visione chiara delle esigenze aziendali e dei profili più ricercati. Il sistema sindacale potrebbe interrogarsi e meglio comprendere la dinamica di ridefinizione delle forme professionali e contrattuali in un quadro legato alle competenze, e non più solo all'anzianità di servizio, introducendo strumenti di validazione delle competenze per tutti i profili e unificando il sistema di certificazione. Il sistema di istruzione e formazione, infine, potrebbe cogliere quest'opportunità per flessibilizzare la propria offerta formativa aprendosi a nuovi interlocutori (ad esempio gli adulti), a nuove collaborazioni e alle innovazioni organizzative e tecnologiche necessarie.

Le attività svolte da enti nazionali³¹⁶ e regionali³¹⁷ (in particolare grazie al lavoro dell'ISFOL) nel nostro Paese, in questi ultimi anni, stanno già procedendo in direzione della costituzione di osservatori e repertori di professionalità rilevanti a livello territoriale, spostandosi (in ottica integrativa e non sostitutiva) sempre di più da un repertorio basato su mansioni verso la definizione dei processi e quindi di saperi e competenze professionali e trasversali richiesti, delle modalità di accesso a tali professioni, del livello rispetto all'European Qualification Framework. È proprio in questa direzione che sembra opportuno procedere per evitare di creare un sistema adatto solo agli addetti ai lavori, senza il supporto e il consenso della politica e delle parti sociali, creando un quadro chiaro e condiviso con la cittadinanza per la promozione della mobilità e competitività a

³¹⁵ Ivi compresa la formazione professionale, di competenza delle Regioni.

³¹⁶ <http://professionioccupazione.isfol.it/>

³¹⁷ <http://borsino.borsalavoroveneto.it/>

livello istituzionale (Regioni, Province e Stato Italiano), imprenditoriale (di creazione di valore aggiunto e nuove aree di mercato) e personale (di crescita e valorizzazione del singolo).

Il valore pubblico dell'atto certificativo richiede quindi una sinergia delle parti, onde evitare la costituzione di percorsi differenziati e divisi di certificazione del sistema d'istruzione e istruzione superiore, di formazione professionale e di certificazione dell'apprendimento non formale ai fini lavorativi. La gestione di un meccanismo dinamico e permanente di evoluzione delle competenze, affinché diventino uno strumento significativo in uno scenario più grande di crescita, sviluppo e sostenibilità appare configurarsi in una dimensione da un lato di *unitarietà del sistema* di certificazione in un'ottica di semplificazione cognitiva e chiarificazione dei processi, e dall'altro di *comunicazione tra gli attori*, di coordinamento delle Regioni, tavoli di lavoro con le parti sociali, investimenti di temi e risorse da parte dello Stato. "Appare ormai acquisito – scrive Gabriella Di Francesco – che debba esistere un'istanza nazionale, per la costruzione di un repertorio di standard formativi e unità formative capitalizzabili, quale riferimento comune per leggere, con una logica coerente ed omogenea, i diversi segmenti di esperienza formativa/scolastica/lavorativa. Tale riferimento omogeneo sarà la base sulla quale fondare il riconoscimento dei crediti e rendere concretamente realizzabile la circolarità dei sistemi"³¹⁸.

La dimensione pubblica del processo non esclude che vi possano essere compartecipazioni private nei finanziamenti e nella gestione delle procedure che portano alla certificazione, con la creazione magari di agenzie di intermediazione tra sistemi. La comunicazione e la negoziazione con le parti sociali possono essere strumenti utili per evitare derive tecnicistiche e promuovere un sistema basato sulle competenze quali linguaggio comune dei sistemi in un approccio dialogico complesso: proprio per tale complessità di attori e di interessi in gioco (socio-economici, individuali, istituzionali), la possibilità di trasferire competenze da un percorso formativo all'altro o tra percorsi lavorativi e percorsi formativi rappresenta un'opportunità di flessibilizzazione e di innovazione, ma richiede procedure e strumenti rigorosi e replicabili che garantiscano la scientificità dei processi. Bordignon afferma che "la certificazione delle competenze prevede la proceduralizzazione dei processi, sia di formazione che di valutazione di esse. [...] Siamo in grado di portare il confronto sui processi di formazione, sui processi di valutazione e, con riferimento a questi ultimi, sui processi di osservazione valutativa professionale da parte dei docenti, sui processi di misurazione degli indicatori delle competenze"³¹⁹.

In quest'ottica di proceduralizzazione, come si vedrà nei capitoli seguenti dai casi studio e dalla ricerca empirica, vi sono alcune pratiche ed alcune metodologie che tentano di unire la dimensione individuale di analisi, scoperta e presa di consapevolezza di sé della persona e la necessaria

³¹⁸ Di Francesco G. (2000), *I crediti formativi: dal riconoscimento alla certificazione* in Auteri G., Di Francesco G., *La certificazione delle competenze. Innovazione e sostenibilità*, Franco Angeli, Milano, p. 83

³¹⁹ Bordignon B. (2006), *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Rubettino Editore, p. 124

riconduzione dei saperi a standard professionali e formativi di riferimento. Parafrasando Bersani³²⁰, quando si passa dalla riflessione sui costrutti (nel nostro caso quello complesso e dibattuto di *competenza*) all'azione, è importante trovare il punto di equilibrio che permette di agire pur sapendo la criticità e rischi di costrutti e metodi utilizzati: nella consapevolezza dei limiti della strumentazione concettuale e metodologica, la vera sfida è aiutare i lavoratori adulti a divenire *professionisti riflessivi* capaci di riflettere sulle proprie azioni, di identificarne i processi operativi e cognitivi, individuandone gli elementi di apprendimento spendibili e riconoscibili anche in altri contesti formativi e professionali.

Il contesto nordamericano ha visto affermarsi, attraverso molteplici esperienze legate all'uso di strumenti narrativi come il *portfolio*, la costituzione di una cultura delle competenze e un dialogo tra sistema formazione e sistema lavoro e la valorizzazione delle esperienze delle persone perché ciascuna di loro possa trovare senso e significato al proprio percorso e alla propria vita. Questa è la sfida cui anche l'Europa, nel suo nuovo posizionamento socio-economico mondiale, è chiamata a rispondere.

3.4 Buone pratiche di riferimento: l'approccio VAE e l'approccio APEL

I sistemi di riconoscimento degli apprendimenti esperienziali nascono e si sviluppano in ambito statunitense negli anni Settanta con l'obiettivo di favorire il reinserimento professionale e formativo dei militari rientrati dalla seconda guerra mondiale e successivamente, una decina di anni dopo, si diffondono anche in Canada e in Europa.

Questi dispositivi si dispiegano con modalità e metodologie differenti a seconda del contesto culturale e del sistema di istruzione e formazioni locali. Tuttavia si possono distinguere due modalità prevalenti, legate a due differenti approcci che possono anche essere coesistenti³²¹:

- modalità finalizzata all'emancipazione e all'empowerment, volta a favorire nei soggetti a maggior rischio di emarginazione e marginalizzazione la possibilità di valorizzare le proprie risorse anche personali e derivanti da attività volontaristiche per riprendere percorsi lavorativi o formativi (è il caso in particolare delle donne e dei soggetti più deboli);
- modalità volta alla valorizzazione delle competenze acquisite in ambiti professionali allo scopo di promuovere sviluppo o mobilità di carriera a partire dal riconoscimento di quanto

³²⁰ Bersani P.G. (2011) *Dai ruoli alla figura professionale e alle competenze: principi di riferimento e problemi-chiave* in Partnership del progetto SKILL-INN Skill per l'innovazione (a cura di), *Competenze e ruoli nell'innovazione*, progetto FSE soggetto proponente Confindustria Veneto SIAV spa, Regione del Veneto, DGR 1758/2009, pp. 113-142

³²¹ Salini D., Ghisla G., Bonini L. (2010), *La formazione di professionista VAE. Profilo di competenza e percorsi formativi per professioniste/i della validazione degli apprendimenti esperienziali*. Rapporto IUFFP, Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale – Dipartimento Ricerca e Sviluppo, Asse: Sistemi della formazione professionale, 2010/3 , p. 10-11

appreso sul lavoro. I casi più significativi sono l'anglosassone NVQ (*National Vocational Qualifications*) e il francese VAP (*Validation des acquis professionnels*), programmi che danno accesso a titoli in base a profili di competenza e qualifica piuttosto che alle caratteristiche dei percorsi di studi.

Si tratta di due modalità molto diverse e non necessariamente antitetiche che privilegiano rispettivamente un'ottica di inclusione sociale e prevenzione della marginalità dei soggetti deboli e un'ottica di sviluppo delle risorse umane e di business in termini di accrescimento dell'innovazione e della professionalità per maggiore competitività.

Da un punto di vista terminologico, si è assistito ad una proliferazione di termini e di concetti riguardanti le procedure di validazione dei saperi esperienziali. Ci sono già stati tentativi di sistematizzazione espressiva, in particolar modo grazie alla costruzione di glossari, primo fra tutti quello realizzato dal Cedefop³²².

Stringer e Daniele riportano un'analisi interessante del lessico sviluppatosi sul tema³²³: le due matrici principali sono chiaramente di ambito anglofono e francofono e propongono definizioni concettuali non sempre sovrapponibili. Rispetto alla disamina lì condotta e in riferimento al glossario Cedefop³²⁴ e a quello Unesco³²⁵, si vogliono qui tratteggiare sinteticamente due elementi lessicali che appaiono come rilevanti rispetto alla traduzione italiana che è stata scelta:

- *recognition / accreditation VS validation* trova una trasposizione italiana nel termine *convalida*; anche se vengono ancora usate le espressioni “validazione” e “accreditamento”, “convalida” sembra il termine che meglio racchiude l'intero processo che va dall'identificazione dei saperi dell'esperienza alla loro valutazione ai fini del loro riconoscimento in un percorso formale, grazie alla comparazione con standard di riferimento.

La Raccomandazione del Consiglio della Commissione Europea sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale del 5.9.2012 definisce convalida il “processo di conferma da parte dell'autorità competente che un individuo ha acquisito risultati di apprendimento in base a standard appropriati. È articolata in quattro fasi distinte: 1) identificazione mediante un dialogo delle esperienze individuali, 2) documentazione – per rendere visibile l'esperienza individuale – 3) valutazione formale dell'esperienza e 4) riconoscimento che porta a una certificazione, ad esempio una qualifica parziale o completa.”

³²² <http://europass.cedefop.europa.eu/it/education-and-training-glossary>

³²³ Daniele L., Stringer C. (2011), *Lessico di base* in Alberici A., Di Rienzo P. (a cura di) *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali nell'università*, Anici, Roma, pp. 247-256

³²⁴ Cedefop, (2009), *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg; rinvenibile nel sito web: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5059.aspx>

³²⁵ UNESCO (2012), *Unesco guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*, UNESCO Institute for Lifelong Learning

- *Credit /competence/ prior learning VS acquis* trovano traduzione nell'espressione *risultato dell'apprendimento*. Tale concetto infatti sembra essere quello che maggiormente si avvicina a quella francese di "*acquis*" che significa "ciò che resta delle esperienze formative ed extra/professionali da cui sono stati tratti degli insegnamenti, delle conoscenze, dei saper fare"³²⁶. La nozione di *acquis* include tutti "i saperi, i saper fare cognitivi, tecnici e comportamentali padroneggiati da una persona e risultanti dalle sue esperienze personali, sociali, formative e professionali"³²⁷. Tali dispositivi, infatti, non si pongono l'obiettivo di riconoscere e convalidare quanto è stato realizzato e svolto nelle esperienze, bensì i saperi in esse acquisiti oppure mobilitati, ossia conoscenze e abilità già presenti e consolidatesi nella pratica e conoscenze e abilità nate invece dalla prassi e dalla riflessione su di essa.

Anche il contesto anglofono, seppur maggiormente orientato ad una logica di performance e quindi di competenza acquisita, valorizza l'espressione *prior learning*, mettendo proprio un chiaro accento su quanto appreso dall'esperienza e non sull'esperienza stessa.

La sopraccitata Raccomandazione definisce risultato dell'apprendimento come "descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento definito in termini di conoscenze, capacità e competenze."

È circa dai primi anni del 2000 che si assiste in Europa ad una maggiore attenzione da parte dell'Unione Europea alla permeabilità dei contesti formativi formali, informali e non formali con il correlato sviluppo di azioni di orientamento e consulenza lungo tutto l'arco della vita, con riferimento in particolare alla necessità di definizione di profili per i titoli che integrino competenze e standard di riferimento, diffusione della struttura modulare della formazione, accordi tra le parti sociali rispetto alle procedure da adottare e all'articolazione finanziaria.

Nel 2004 il Consiglio dell'Unione Europea³²⁸ individua ed esplicita indicazioni qualitative e metodologiche per una progressiva istituzionalizzazione della validazione dei saperi esperienziali in un'ottica di trasparenza e affidabilità a livello nazionale e internazionale:

- diritti individuali a processi di individuazione e convalida dell'apprendimento non formale e informale, con pari opportunità di accesso e di trattamento per tutti, garanzia di riservatezza;
- obblighi delle parti interessate di definire responsabilità e competenze, sistemi e approcci per l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale, con servizi dedicati all'informazione e all'orientamento e procedure di controllo qualità;

³²⁶ Lainé A. (2006), *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*, Éditions Érès, Ramonville Saint-Agne, II ed.

³²⁷ Farzad M., Paivandi S. (2000), *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*, Anthropos, Paris

³²⁸ Consiglio dell'Unione Europea (2004), *Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale* rinvenibile al sito: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_it.pdf

- equità, trasparenza e qualità dei sistemi, data da procedure rigorose e professionisti preparati;
- credibilità e legittimità del processo nel rispetto degli interessi legittimi e della partecipazione equilibrata delle parti interessate pertinenti.

L'accento alle parti interessate nel processo di validazione è frequente e vale quindi la pena approfondire brevemente di quali si tratti.

In primis vi è l'*individuo*, con le proprie esigenze di salvaguardia dei saperi e quindi della propria occupazione, di riconversione professionale nel caso di un cambiamento necessario o di promozione e sviluppo, ma anche con i propri bisogni di affermazione e autostima.

In secondo luogo vi sono le *organizzazioni* con la necessità di mappare le proprie risorse in termini di competenze, effettuare cambiamenti nelle pratiche o nell'organizzazione, gestire gli sviluppi di carriera e le ricollocazioni.

In terzo e ultimo luogo vi sono le *istituzioni formative*, che hanno sempre più l'esigenza di svecchiarsi, aprirsi a nuovi pubblici, garantire un'offerta diversificata e vicina al mondo del lavoro.

Appaiono quindi rilevanti questioni come il valore dei titoli e la loro equipollenza con quelli "classici" di formazione accademica, la comparabilità dei profili di esperienza e di quelli di titoli, la gestione organizzativa e finanziaria delle procedure con figure professionali nuove ad essa dedicate e infine la qualità delle procedure di validazione e accompagnamento.

Salini, riprendendo parecchi autori, identifica gli aspetti che intervengono nelle procedure di validazione dei saperi esperienziali, di seguito elencati e spiegati:

- *Aspetto formativo* di fare *esperienza della propria esperienza*, avvicinandosi e poi prendendone distanza e sviluppando così una "nuova intelligenza" sulla propria pratica, imparando a comprendere se stessi, anche in rapporto ad un riferimento esterno, come un referenziale di competenza. Non si tratta solo di sapere di sé e su di sé, ma anche di attivare logiche di autovalutazione, che saranno poi confrontate con logiche di eterovalutazione rispetto alla consistenza delle proprie risorse e al mondo di utilizzarle; ciò necessita la ripresa e lo sviluppo di un linguaggio proprio per definire le proprie competenze (e quindi appropriarsene totalmente) che però si conformi e trovi dei punti di comunicazione con il linguaggio dell'ambito professionale di riferimento.
- *Aspetto decisionale e progettuale*: implica la gestione armonica delle dimensioni di passato, presente e futuro, ossia la valorizzazione e il potenziamento di ciò che esiste e già c'è e l'intrapresa di nuove strade che possano portare a compimento l'identità professionale e personale (come l'intrapresa di ulteriori percorsi formativi). È un "progressivo posizionamento, che conosce momenti di ristagno, con dubbi e interrogativi sul senso di

quanto si è intrapreso”³²⁹ con lo scopo ultimo di stabilire scelte realistiche e consone alle proprie possibilità.

- *Aspetto organizzativo*: come si accennava, il processo e la procedura di validazione richiedono un servizio e un dispositivo completi, affinché le persone possano orientarsi rispetto ai ruoli e agli attori coinvolti negli ambiti dell’informazione, dell’orientamento e consulenza, dell’accompagnamento all’elaborazione del portfolio, della valutazione, dell’organizzazione di formazioni complementari e nella gestione globale delle procedure. Si tratta quindi di un percorso non convenzionale, la fase informativa e di supporto sono molto importanti per un buon esito del percorso, con una sinergia tra gli attori chiamati in causa.
- *Aspetto identitario e sociale*: il nuovo sguardo su di sé e sulle proprie relazioni porta ad una lettura nuova delle proprie esperienze e ad uno sforzo di renderle comprensibili agli altri. Usando le parole di Lenoir, si tratta di “riprovare” l’esperienza per poterla “provare”³³⁰ con il duplice obiettivo di socializzarla e quindi avvicinarsi al linguaggio e alle richieste dei profili formativi (e professionali) di competenza, ma anche di influenzamento degli stessi, per una loro possibile evoluzione e un perfezionamento.

Nel quadro attuale, rispetto alle buone pratiche esistenti, si possono distinguere due direttrici di modello 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.

Allo scopo di raccogliere l’approccio e le pratiche di due modelli affermati e riconosciuti a livello europeo, si delinea di seguito una breve descrizione dei modelli di *Validation des Acquis de l’Expérience* (VAE) e di *Accreditation of Prior Experiential Learning* (APEL).

³²⁹ Salini D., Ghisla G., Bonini L. (2010), *La formazione di professionista VAE*, op. cit., p. 22

³³⁰ Lenoir H. (2004), Pour une éthique de l’évaluation, in *Education permanente*, 158, p. 51-72

3.5 La Validation des Acquis de l'Expérience : descrizione del modello e casi studio

Per quanto riguarda la Francia, il dispositivo di *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE)³³¹ 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 accademica³³², un titolo o certificato registrati nel Repertorio Nazionale di Certificazione Professionale (RNCP). Tale dispositivo apre per il soggetto la possibilità di essere riconosciuto sul piano sociale e professionale, avendo una prova reale e certificata del livello di competenza acquisito³³³.

Ad oggi i dispositivi di riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi per l'istruzione superiore sono due:

- nel 1985 è stata istituita la *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.

Possono essere sottoposte a validazione per l'accesso all'Istruzione Superiore la formazione seguita dal candidato all'interno di un'Istituzione di formazione pubblica o privata, qualunque ne siano state le modalità, la durata e il modo di raggiungerla, l'esperienza professionale acquisita nel corso di un'attività, stipendiata o gratuita, o ancora di uno *stage*, le conoscenze e le competenze acquisite fuori da tutti i sistemi formali di istruzione.

³³¹ Per approfondimenti si rimanda a Cherqui Houot I. (2004), *Validation des acquis de l'expérience et universités, quel avenir?* Paris, L'Harmattan ; Farzad M., Paivandi S. (2000), *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*, Anthropos, Paris ; Lainé A. (2006), *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*, Éditions Érès, Ramonville Saint-Agne, II ed. ; Adjas S.(2006), *La VAE, quand l'expérience vaut le diplôme*, Les Edition Demos, Paris ; Aubret J., Gilbert P. (2003), *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*, Dunod, Paris ; Pirot M.C.(2007), *Reconnaissance, validation et expérience. Pratique de la "VAE", "RAEP" et autre validations d'acquis*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris

³³² Pirot M.C. (2007), *Reconnaissance, validation et expérience. Pratique de la "VAE", "RAEP" et autre validations d'acquis*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris, p.17

³³³ Daniele L. (2010), *Il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali in Francia* in Di Rienzo P. (a cura di), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università*, Roma, Anicia, pp. 51-74

La validazione ottenuta permette ai candidati l'iscrizione a percorsi formativi per i quali posseggano un potenziale di riuscita, non basato però su prerequisiti di natura formale ma su saperi esperienziali, promuovendo quindi il reingresso degli adulti in formazione e, particolarmente, l'accesso all'istruzione superiore a coloro che, avendo interrotto il percorso di formazione iniziale, sono privi di diploma³³⁴.

- Con la legge del 2002 vi è un ulteriore passo avanti in tema di riconoscimento dei saperi derivanti dall'esperienza con l'istituzione della *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE): essa infatti permette l'ottenimento di un intero titolo e ha quindi valore certificativo³³⁵. Il lavoratore ha diritto ad un congedo di 24 ore per effettuare la convalida e viene valutato da un apposito *jury* eletto dal corso di laurea e costituito da docenti ed esperti.

Il dispositivo VAE consente di far valutare i saperi e i saper-fare acquisiti da ognuno per ottenere un titolo mediante il riconoscimento dell'esperienza professionale, cui viene riconosciuta la stessa dignità riconosciuta alla formazione iniziale, continua e in alternanza³³⁶.

L'articolo 900-1 del libro IX del Codice del Lavoro afferma che "qualsiasi persona impegnata nella vita attiva ha il diritto di far riconoscere la sua esperienza in vista dell'acquisizione di un diploma, di un titolo con finalità professionale o di un certificato di qualificazione figurante all'interno di una lista stabilita dalla commissione nazionale paritaria dell'impiego di un settore professionale, registrato nel repertorio nazionale dei certificati professionali di cui all'articolo L.335-5 del Codice dell'Educazione"³³⁷.

Con la legge di modernizzazione sociale è stata costituita una Commissione nazionale delle Certificazioni, incaricata di preparare un Repertorio Nazionale di Certificazione per fornire alle imprese e ai cittadini informazioni aggiornate in merito alle certificazioni, classificate per settore professionale e per livello e descritte in termini di attività professionale. Tale repertorio, pubblicato nel 2004, costituisce la principale fonte informativa dell'offerta di certificazione, che comprende tre registri: di diplomi nazionali rilasciati dai diversi ministeri che attestano il livello di formazione nell'istruzione e nella formazione professionale, i titoli rilasciati dai ministeri e da organismi privati che attestano le capacità tecniche operazionali, e infine i certificati di

³³⁴ Mazzucco C., Zaggia C.(2011), *Il dispositivo francese di validazione dei saperi acquisiti* in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011) (a cura di) *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 205-225

³³⁵ 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. Prima della Legge del 2002 c'è stato un ulteriore passaggio di riforma consistente nel decreto del 1993: esso prevedeva la possibilità di riconoscere dispense di parti di esami per coloro i quali documentassero 5 anni di attività professionale pertinente con il corso universitario in oggetto. Per la prima volta compare il ruolo del *Jury*, responsabile della valutazione e della eventuale dispensa. Il decreto del 1993 è stato abrogato con l'arrivo di quello successivo del 2002, che ha reso possibile la convalida dell'intero titolo di studio grazie alla documentata esperienza progressa.

³³⁶ Lecourt A-J., Mehaut P. (2007), *La Validation des Acquis de l'Expérience : entre poursuite et inflexion du modèle français du diplôme*, *La Revue de l'Ires*, n° 55, pp. 17-42

³³⁷ Leplâtre F. (2005), *La validation des acquis de l'expérience. VAE: Mode d'emploi*, *Le Centre Inffo*, n. 1, p.7

qualifiche professionali rilasciati dai settori professionali attestanti competenze specifiche relativamente ad un settore professionale.

Appare interessante sottolineare con Pasquier³³⁸ quelle che sono le valenze e le funzioni della certificazione. Un po' come la moneta di un paese, la certificazione ha una valenza triplice:

- è uno *standard* che fissa un *valore* in un determinato contesto, un valore singolare ma riconosciuto da una pluralità;
- è un *modo di capitalizzazione* che sta ad indicare l'aumento di saperi accumulati;
- è un *mezzo di scambio* che può permettere la legittimazione di un passaggio professionale o formativo.

Come visibile nella tabella seguente, per ognuno dei tre attori chiamati in causa, il candidato, l'organizzazione e l'istituzione che certifica, vi è una prospettiva diversa rispetto al valore della certificazione.

Secondo il punto di vista della singola persona, infatti, la sfida e l'occasione è quella di mobilitare la propria memoria, recuperare i vissuti e declinare le competenze individuali e collettive³³⁹, maturate e messe in atto nel proprio percorso precedente, da poter utilizzare nel proprio futuro.

Per l'organizzazione, la prospettiva di sviluppo è senz'altro legata alla crescita professionale dei propri collaboratori e quindi ad una possibile mobilità professionale, accrescendo il grado di fiducia che queste persone possano apportare un contributo nuovo di innovazione e di valorizzazione individuale e collettiva dell'attività professionale.

Da ultimo, per l'istituzione la certificazione costituisce uno strumento di sviluppo di un'"ingegneria pedagogica" ossia di un sistema educativo e formativo che risponda all'esigenza dei singoli di capitalizzare le proprie esperienze e personalizzare il proprio percorso di apprendimento, tentando di uscire da uno schema rigido basato sui diplomi e valorizzando prospettive modulari senza però scadere in logiche tayloristiche bensì valorizzando la dimensione collettiva e collaborativa.

³³⁸ Pasquier L. (2009), *La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples* in Boutinet J.P., *L'ABC del VAE*, Ed érès, Toulouse, pp.13-25

³³⁹ Il riferimento è a Le Boterf che sostiene che "nessuno ha mai incontrato in qualche posto la competenza", non è un'entità astratta, ma è riferita ad una persona vera e, nella sua dimensione collettiva, è legata all'interazione di persone reali in modo pertinente nelle diverse situazioni e in particolare nelle emergenze professionali. Cfr. Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Editions d'Organisation

Le funzioni della certificazione in rapporto prospettive di:	Valore	Capitalizzazione	Scambio
Candidato	Misurare la propria esperienza in termini di sapere e saper fare	Reperire le proprie competenze individuali o collettive/condivise	Attivare la propria memoria
Organismo certificatore	Siutare il proprio livello di expertise	Sviluppare il proprio approccio pedagogico	Far validare l'utilità sociale delle proprie attività
Impresa	Avere fiducia nelle qualificazioni dei propri dipendenti	Favorire la mobilità professionale dei propri collaboratori	Saper negoziare

Fig 3.8 – Valenze della certificazione per gli attori chiamati in causa
[I dati sono tratti da Boutinet (2009), tradotti dalla scrivente]

Come sottolineano Farzad e Paivandi³⁴⁰, la convalida si può tradurre in tre diverse azioni, un'esenzione, una sostituzione o un trasferimento; nel caso della sostituzione, non si tratta di dispensa da insegnamento o attività curricolari o entrata in un percorso ad uno stadio più avanzato, quanto piuttosto di una personalizzazione del percorso che però prevede un ulteriore step da compiere. Nel modello pedagogico francese gli *acquis* extra-accademici possono essere comunque valutati tanto quanto gli *acquis* accademici, con strumenti più flessibili di quelli tradizionali come il portfolio, le storie di vita, l'autobiografia ragionata, consapevoli che i saperi dell'esperienza non possono essere coincidenti con i saperi dell'aula. Le competenze maturate dalle persone nelle esperienze antecedenti vengono poste a confronto con quelle attese previste dal referenziale del percorso di studi, ma secondo una prospettiva olistica e ragionata, cercando di comprendere il sapere globale di una persona e il suo livello rispetto a quello richiesto da un'istituzione accademica. Non sono infatti le singole conoscenze e abilità tecniche specifiche da rintracciare nel lavoro di analisi del sé del candidato, ma anche lo sviluppo di riflessione critica, la presa di consapevolezza del proprio apprendimento e la conseguente presa di responsabilità di esso, comprendendo le "competenze trasversali" richiamate dai Descrittori di Dublino quali abilità comunicative, di giudizio, di apprendimento. Si potrebbe infatti parlare di equipollenza più che di equivalenza dei saperi dell'esperienza con i saperi accademici, riconoscendone una natura diversa e la necessità di una riflessione e rielaborazione che li renda espliciti e valutandone il valore sociale e la possibilità di convertirli in saperi accademici.

³⁴⁰ Farzad M., Paivandi S. (2000), *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*, Anthropos, Paris, p. 84 -87

Feutrie³⁴¹ ci ricorda che l'introduzione della VAE ha portato con sé alcune sfide, prima fra tutte proprio quella del rovesciamento della logica di valutazione: la questione che si pone è il superamento della logica di messa in corrispondenza dell'esperienza con i programmi di formazione tradizionali per entrare in una nuova logica di validazione degli *acquis*. Mentre nell'insegnamento tradizionale l'*acqui* è riconosciuto in base a quanto insegnato, che deve essere quindi conosciuto dallo studente, pertanto le regole del gioco sono stabilite dal docente, nella valutazione dell'esperienza non ci sono conoscenze "trasmesse" da valutare, per cui c'è una redistribuzione dei poteri nella relazione valutativa. Pertanto la valutazione deve avvicinarsi ad un approccio dinamico e globalizzante ponendo in dialogo i concetti della quotidianità con quelli scientifici e tenendo conto della capacità di autoformazione dei singoli. Un'altra sfida del modello di validazione dei saperi esperienziali è quella dell'individualizzazione del percorso: il paradosso in cui rischia di incorrere la VAE è quello di voler valutare con norme generali esperienze necessariamente singolari. L'approccio da utilizzare è invece comunque e sempre individualizzato e rappresenta la presa in considerazione delle *traces de compétences* lasciate dall'esperienza in base al buon utilizzo di risorse, al buon dialogo con l'ambiente di riferimento, alla buona analisi delle attività professionali e sociali. E la logica è quella di sviluppo: la decisione di validazione non costituisce semplicemente la valutazione di un risultato raggiunto, ma l'analisi di un processo di crescita di apprendimento, capacità di analisi e di intervento consapevole e capace in situazioni reali. L'obiettivo del dispositivo non è solo quello di attribuire un titolo, bensì anche quello di motivare il candidato alla progressione in campo personale e professionale, di fornirgli gli strumenti e le metodologie che gli permettano di prendere coscienza del proprio livello per poter individuare le aree di crescita anche per il futuro. La VAE lavora naturalmente nell'ottica della formazione continua e dell'autonomia della persona in apprendimento che, ben lungi dall'essere un soggetto passivo, è sempre più proattivo nel determinare le direzioni da intraprendere.

La VAE richiama anche, come si accennava prima, una riscrittura dei descrittori della formazione: non sono in questo caso applicabili descrittori come contenuti e programmi, poichè le discipline che vengono riconosciute sono le più diverse in base al contesto di lavoro di riferimento, e le competenze dei candidati vanno decontestualizzate e comparate con i quadri di formazione, tenendo però in conto anche del percorso personale di crescita della persona, con nuova expertise e nuove responsabilità. Ciò significa anche un lavoro di riflessione da parte dei docenti, che devono prendere coscienza del cambiamento del sapere che assume sempre più i caratteri di capacità professionali immediatamente spendibili nel contesto di lavoro. È il richiamo ad una concezione processuale continua: l'esperienza in tutte le sue dimensioni è risultato di un processo continuo e

³⁴¹ Feutrie M. (2004), Une autre évaluation, une autre validation pour l'expérience, *Education Permanente*, 158, pp. 99-114

incrementale, che, una volta analizzata, porta ad una decisione presa secondo una nuova logica da una giuria di validazione, non più da una commissione per il rilascio del diploma. L'analisi e l'esplicitazione cosciente della propria esperienza non è però sempre così facile: ecco che sono nate delle nuove e importanti figure di supporto ai candidati alla VAE, in grado di aiutarli nella riflessione e nel legare quanto dedotto dall'esperienza con la certificazione ambita. Oltre al cambiamento di competenze necessarie allo staff accademico, la VAE comporta anche una nuova organizzazione amministrativa e organizzativa dell'università: ciò è particolarmente visibile se si pensa ai tempi di validazione, che non sono necessariamente quelli canonici degli esami, ma possono avvenire anche in momenti diversi a seconda di quando si presenta il candidato.

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 istituiti a livello locale dal Ministero del Lavoro specificamente dedicati all'orientamento alla VAE³⁴². I disoccupati possono anche rivolgersi all'ANPE (*Agence Nationale Pour l'Emploi*), i ragazzi non scolarizzati possono indirizzarsi ai CIO (*Centres d'Information et d'Orientation*) e gli occupati possono informarsi presso i fondi di gestione del congedo individuale di formazione o presso le Camere di Commercio e dell'Industria.

Le tappe del percorso sono le seguenti:

1. *Fase informativa e colloquio preliminare*: consiste nel momento in cui la persona raccoglie informazioni presso i servizi competenti³⁴³ per conoscere il dispositivo e scegliere il percorso di convalida e il titolo per cui presentare la domanda. In questa fase è previsto un colloquio individuale del candidato con un esperto che lo aiuta a posizionare la propria esperienza rispetto ad un possibile titolo o qualifica accademica, affinché egli possa decidere se intraprendere il percorso di convalida dei propri *acquis*.
2. *Valutazione di "ammissibilità" della domanda*: il responsabile del corso di studi richiesto esamina la domanda del candidato, presentata mediante un apposito 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). In caso di parere favorevole, il candidato può iniziare la procedura di convalida; il superamento della fase di ammissibilità non presume un successo del processo di VAE.

³⁴² 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.

³⁴³ Secondo il Rapporto di Eric Besson (*Valorisez l'acquis de l'expérience: une évaluation du dispositif de Vae*, settembre 2008) spesso i servizi di informazione della VAE sono poco conosciuti, vi è uno scarso monitoraggio del loro lavoro a livello centrale e spesso le informazioni che forniscono non sono adeguate causando abbandoni dopo il primo colloquio da parte dei potenziali candidati.

3. *Accompagnamento, 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 dossier è composto di più parti: in quella iniziale la persona 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. Egli può disporre di un *accompagnamento metodologico* per l'elaborazione del dossier di validazione e la preparazione all'intervista con la giuria, costituito da incontri individuali, di gruppo e atelier pedagogici. L'accompagnamento prende avvio dalla stipula di un contratto tra consulente e candidato, che costituisce la confidenzialità dell'attività che verrà svolta e l'autonomia del candidato che nella relazione che si instaurerà manterrà una posizione di libertà e protagonismo³⁴⁴.
4. *Deposito del dossier alla Giuria* composta per la maggioranza da docenti, ma anche da professionisti del mestiere interessato dal titolo (senza alcun legame professionale con il candidato e a conoscenza dei modelli valutativi e del referenziale di riferimento), riunita ai fini della valutazione del dossier e delibera finale.
5. *Delibera della Giuria e conseguente convalida totale o parziale*: la giuria 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). La valutazione consiste in un apprezzamento globale del dossier del candidato, in particolar modo del suo potenziale, della capacità di apprendere e dei saperi acquisiti in contesti professionali complessi affini con quelli richiesti dalla formazione universitaria.

Il sistema francese di riconoscimento e certificazione dei saperi esperienziali è un modello importante anche in ambito europeo per la grande legittimazione giuridica e negoziale ad esso attribuita; elemento chiave è il sistema nazionale dei profili di riferimento (Repertorio Nazionale) che garantisce serietà al processo e standard equi, così come di rilievo sono i sistemi di supporto

³⁴⁴ Lainé A. (2006), *op. cit.*, p 119

alla procedura, come servizi di orientamento, bilancio e accompagnamento. Il sistema VAE riflette una cultura della formazione e della formazione continua che caratterizza il paese che investe in questo settore credendo profondamente nelle ricadute pedagogiche ed educativo-formative dei dispositivi.

Alcuni aspetti potranno essere migliorati, come l'ampliamento di queste procedure anche per percorsi di istruzione generale e non solo per titoli professionali: gli elementi più delicati riguardano infatti le prassi e gli strumenti di validazione delle conoscenze teoriche complesse, che da un lato necessitano di un apporto teorico e non solo pratico, dall'altro di strumenti di valutazione adeguati. Seppure sia tra i Paesi più avanzati, serve anche in Francia un adeguato investimento di risorse per il mantenimento del Repertorio articolato di titoli e profili, l'adozione di procedure di certificazione, la formazione degli operatori.



Fig 3.9 – Il processo VAE

[Fonte: Besson (2008)]

Un aspetto che appare interessante sottolineare con Ugolini³⁴⁵, sebbene ancora piuttosto inesplorato, è quello di un possibile utilizzo più ampio delle nuove tecnologie per promuovere dispositivi di *Validation des Acquis de l'Expérience* innovativi e maggiormente utilizzabili.

Questo aspetto può essere declinato secondo una duplice prospettiva.

Ad un primo livello si tratta di utilizzare modalità e-learning all'interno dei processi del dispositivo; già ad oggi si riscontra, soprattutto nella fase di accompagnamento, un buon uso di strumenti di informazione e comunicazione a distanza, come l'uso di posta elettronica, videoconferenze e audioconferenze, piattaforme per l'apprendimento, che facilitino la comunicazione tra candidato e accompagnatore e rendano il feedback e quindi il processo più fluente, prevenendo fenomeni di abbandono. Un valido uso degli strumenti informativi e telematici potrebbe risultare rilevante a maggior ragione nella fase di orientamento ed informazione iniziali, in cui avviene la decisione da parte del candidato di tentare un percorso di convalida e pertanto in cui tutte le notizie dovrebbero essere di facile accesso, con forum e sportelli in cui trovare rapide risposte.

³⁴⁵ Ugolini, F.C. (2009), VAE: aspetti problematici e rapporto con le ICT, *Giornale italiano della ricerca educativa*, vol. 2/3, pp. 77-91

Ad un secondo livello si potrebbe ragionare di modellizzazione dei dispositivi VAE attraverso un'automatizzazione del servizio, costruendo spazi online di accompagnamento e facendo uso di pratiche narrative blended che, accanto ai laboratori e agli atelier di gruppo in presenza, prevedano metodologie individuali e collettive online come il *digital storytelling*. È possibile infatti, su racconti personali, creare, grazie al Web, prodotti multimediali da condividere con altri, attraverso un processo che non termina con la realizzazione, bensì si sviluppa in un tessuto formato da attori sociali, artefatti tecnologici e precise intenzionalità³⁴⁶. Nel caso di dispositivi di convalida, gli ambienti dedicati alla narrazione andrebbero naturalmente pensati e progettati con stimoli adeguati ad orientare la riflessione e il racconto nella direzione, analitica prima e sintetica poi, dell'individuazione dei saperi acquisiti nell'esperienza.

A scopo esemplificativo si riportano due studi di caso³⁴⁷ *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE) nel campo dell'istruzione superiore.

Entrambi i modelli sono stati approfonditi attraverso lo studio di fonti documentali, bibliografiche e sitografiche, e mediante colloqui diretti con i responsabili dei processi di convalida degli apprendimenti pregressi³⁴⁸. Le pratiche sono descritte secondo i seguenti aspetti: il contesto di riferimento, il processo e le procedure utilizzate, lo strumento proposto, la funzione di accompagnamento e i criteri di valutazione.

Università Paris III Sorbonne Nouvelle

Dati di contesto	L'Università di Paris III offre, oltre ai tradizionali corsi universitari, l'accesso ai titoli previsti mediante la ripresa degli studi (VAPP) e la validazione (VAE), attività di cui si occupa l'Ufficio Formazione Continua - Ripresa degli studi e Convalida degli Apprendimenti (FCP3). Interlocutori di tale struttura sono individui (occupati,
-------------------------	--

³⁴⁶ Petrucco C., De Rossi M. (2009), *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma

³⁴⁷ Lo studio di caso è un'indagine empirica che si propone di investigare un fenomeno nel suo contesto reale, quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti e nel quale vengono utilizzate molteplici fonti di informazione. Esso rappresenta uno strumento per approfondire la conoscenza di un processo piuttosto che dei suoi singoli prodotti, la comprensione di un contesto nel suo insieme piuttosto che delle variabili specifiche, comprendendo un fenomeno nella loro unicità come parte di un particolare contesto e delle sue interazioni. Uno degli aspetti fondamentali della raccolta dei dati nello studio del caso è costituito dall'uso di fonti multiple. Cfr Yin K.R., (2003), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, Armando, Roma.

³⁴⁸ In particolare, i testimoni privilegiati intervistati sono Agnès Veilhan, responsabile del Bureau Reva e della rete dei Servizi di VAE nella regione Ile-de-France e accompagnatrice presso l'Università di Paris III, e Michel Feutrie, professore di Sociologia dell'Educazione presso l'Université des Sciences et Technologies de Lille (USTL), Segretario Generale della piattaforma EUCIS-LLL (European Civil Society for Lifelong Learning), Past President di European University Continuing Education Network (EUCEN).

Per ulteriori approfondimenti rispetto al modello di Paris III si vedano: Mazzucco C., Zaggia C.(2011), Il dispositivo francese di validazione dei saperi acquisiti in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011) (a cura di) *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 205-225 e Daniele L.(2010), *Apprendimento permanente e università. Il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti pregressi in Francia e in Italia*, ed. Nuova Cultura, Roma.

La descrizione si riferisce alle pratiche in essere nell'anno 2010, in cui sono state condotte le indagini per la ricerca.

	<p>disoccupati, interinali, persone in riconversione professionale), ma anche aziende e pubbliche amministrazioni.</p> <p>Il Servizio offre anche due master in <i>Sviluppo di pratiche professionali e sociali attraverso la ricerca azione</i> e in <i>Sviluppo di pratiche professionali e sociali attraverso la ricerca azione. Accompagnatore di progetti attraverso la ricerca azione</i> con un forte orientamento a modelli e teorie della ricerca azione e dell'esplicitazione dei saperi dell'azione.</p>
Processo e procedure VAE	<p>La procedura di validazione dei saperi di Paris III prevede, coerentemente con altri Atenei, i seguenti step:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Accoglienza e informazione</i>: attività finalizzate a fornire informazione e presentare l'offerta formativa e i diversi dispositivi esistenti per accedervi (VAPP, VES, VAE). 2. <i>Analisi della coerenza del progetto</i>: è la fase dedicata – mediante colloqui individuali e di gruppo - all'analisi della domanda di ciascun candidato, rintracciandone le possibili corrispondenze rispetto ai titoli rilasciati dall'università e costruendo un vero e proprio progetto di validazione. 3. <i>Inizio della procedura</i> il candidato, supportato dall'accompagnatore, inizia l'elaborazione del pre-dossier per la VAE (o del dossier se sceglie la procedura VAPP). 4. <i>Ammissibilità – expertise di pertinenza</i>: il presidente del corso di laurea prende visione del dossier, si pronuncia (dopo un eventuale colloquio) sulla pertinenza e significatività dell'esperienza del candidato. Nel caso di domanda per la VAPP, questa fase coincide già con l'eventuale riconoscimento di crediti / ammissione a livelli superiori rispetto a quelli posseduti. 5. <i>Contrattualizzazione e iscrizione all'università</i>: superata l'ammissibilità, al candidato viene consegnato il dossier di candidatura alla VAE; egli pianifica con l'accompagnatore il proprio itinerario e firma il contratto per la VAE che gli dà diritto alle 24 ore di congedo. 6. <i>Accompagnamento</i>: il candidato, con il supporto dell'accompagnatore, inizia la descrizione delle attività della propria esperienza pregressa e dei relativi saperi acquisiti, con riferimento al referenziale dei diplomi, preparando quindi l'apposito dossier. 7. <i>Valutazione della giuria di validazione</i>: in questa fase viene letto e analizzato il dossier da parte dei membri della giuria e dall'accompagnatore: ciascuno di essi redige un parere individuale. Nel frattempo, il candidato si prepara per il colloquio con la giuria. 8. <i>Giuria di validazione</i>: i membri della giuria discutono sul dossier presentato dal candidato e condividono le valutazioni individuali, che confermano e/o intergrano a seguito del colloquio con lo stesso.

	<p>Con un criterio di comparazione complessiva dei saperi del candidato con i risultati attesi dal titolo e con il referenziale del mestiere, la giuria delibera per il rilascio totale o parziale del titolo, indicando in tal caso la prescrizione per il conseguimento del titolo. Al candidato viene fornito un feedback dell'esito della valutazione, cosicché possa continuare nel proprio percorso.</p>
Strumento	<p>Il <i>dossier</i> si compone di almeno tre parti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Predossier VAE</i> (che coincide con il dossier <i>VAPP</i>) in cui il candidato espone i propri dati anagrafici, la situazione professionale, il percorso scolastico e universitario, il percorso professionale ed extraprofessionale (dettagliando per ciascuna esperienza anno, azienda, funzione, livello di responsabilità e competenze esercitate, apprendimenti realizzati), il progetto professionale e personale, contenente le motivazioni e le giustificazioni per intraprendere un percorso di validazione. Vanno annesse le prove documentali di quanto descritto (pezze giustificative degli ultimi 3 anni di attività, diplomi ottenuti, programmi delle attività svolte, ecc) • <i>Dossier VAE</i>, complementare al primo, che il candidato redige previa approvazione del predossier. In esso vi è una presentazione argomentata della domanda di validazione e delle motivazioni, una sintesi dettagliata del percorso delle esperienze professionali e personali, riflettendo sulla progressione del percorso, sull'evoluzione professionale e personale rispetto all'evoluzione della società e ai diversi mestieri esercitati. Ogni esperienza viene descritta nei suoi ambiti di intervento (descrizione dell'azienda, della struttura e dell'organizzazione), responsabilità e competenze esercitate (livello di responsabilità e di padronanza delle attività e dei compiti, informazioni e strumenti gestiti, relazioni gerarchiche, relazioni orizzontali e relazioni con l'esterno, situazioni problematiche risolte), risultati ottenuti, allo scopo di arrivare a preparare delle tavole di sintesi degli apprendimenti e dei saperi appresi oggetto di validazione. Tale tavola degli apprendimenti va supportata con opportune evidenze documentali.
Accompagnamento	<p>L'accompagnamento prevede incontri individuali, incontri collettivi di informazione e tre atelier metodologici. Nello specifico, l'accompagnamento al predossier avviene attraverso colloqui individuali e due incontri di gruppo centrati sulla rilettura del percorso e sulla metodologia di analisi dei saperi acquisiti attraverso l'esperienza mentre l'accompagnamento al dossier affianca ai colloqui tre incontri centrati sulla metodologia, sull'elaborazione della prova e sulle modalità di scrittura.</p> <p>Gli obiettivi principali del supporto fornito dall'accompagnatore sono quelli di: facilitare il lavoro di scelta, descrizione ed analisi delle esperienze più significative del percorso pregresso del candidato; tenere a riferimento il referenziale del corso di</p>

	<p>studi in modo da rintracciarne le corrispondenze; favorire il passaggio dall'oralità alla scrittura e organizzare il dossier in modo coerente e completo; preparare il candidato al colloquio finale con la giuria in cui è chiamato a commentare e presentare il lavoro svolto nel dossier.</p>
Valutazione	<p>Ai fini di effettuare una valutazione diagnostica, che però tenga conto anche del percorso di riflessione di appropriazione degli apprendimenti svolto dal candidato, la giuria di Paris III ha a disposizione una griglia denominata delle "3 P":</p> <p><i>P 1 - Progressione del percorso professionale e personale.</i></p> <p>Rilettura del percorso di formazione: iniziale e continua, professionale e personale (associativo, artistico...) e analisi della progressione (allargamento progressivo o cambiamento delle responsabilità). Per le attività descritte si valutano il livello di padronanza dell'attività e le competenze esercitate e acquisite.</p> <p><i>P 2 - Pertinenza del progetto.</i></p> <p>Pertinenza del progetto personale e professionale, di formazione e di validazione in base ad indicatori quali: utilità del diploma, necessità di una formazione, scelta di una formazione, strategia VAE scelta (sfida di un diploma più elevato con acquisizione parziale di nuove competenze, ripresa degli studi, scelta di conseguire un diploma il più adeguato possibile a ciò che si è).</p> <p><i>P 3 - Potenzialità del candidato.</i></p> <p>Il candidato viene valutato in base a: desiderio di evoluzione, di ricerca (curiosità, immaginazione, perseveranza), potenzialità di apprendimento (apertura, disponibilità al cambiamento), capacità di comunicazione e di espressione scritta e orale, capacità di analisi, capacità di sintesi, di osservazione, di stanziamento, progressi e qualità sviluppati nel corso dell'accompagnamento.</p> <p>Tali elementi risultano rilevanti anche per l'elaborazione di percorsi personalizzati con prescrizioni specifiche e adeguate rispetto al profilo del candidato.</p>
<p>Bibliografia:</p> <p>Veilhan A. (2004), L'éthique de l'accompagnement en validation des acquis de l'expérience : de l'individuel au collectif, <i>Education Permanente</i>, 159-2, pp. 107-116</p> <p>http://www.univ-paris3.fr/la-vae-3-lettres-pour-une-reconnaissance-63637.kjsp</p>	

Université des Sciences et Technologies de Lille

Dati di contesto	<p>L'Università di Lille 1 ha creato un centro di <i>Validation des acquis de l'expérience</i> nel quadro della legge della modernizzazione sociale del 2002; esso costituisce uno degli elementi attivati nel quadro della politica di accoglienza e gestione dei percorsi per un</p>
-------------------------	--

	<p>pubblico adulto che ritorna all'università. Il <i>SUDES, Service universitaire de développement économique et sociale</i> è stato creato per garantire la qualità dei diplomi raggiunti mediante la VAE, rendendo visibile il processo di certificazione. Esso si occupa di informare e documentare circa le procedure di VAE applicate dall'università, aiuta nell'elaborazione dei dossier, organizza le riunioni della giuria di validazione per ogni candidato e monitora costantemente il proprio operato per apportare continue migliorie.</p>
<p>Processo e procedure VAE</p>	<p>Per ottenere una validazione dell'esperienza all'università di Lille è opportuno seguire le seguenti tappe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Accoglienza – informazione</i>: in cui un consigliere informa sui differenti modi di certificazione, sulla procedura da seguire e sui diplomi più idonei a ciascun candidato. Un supporto viene fornito allo studente anche per l'iscrizione all'università. • <i>Elaborazione del dossier di Validation des acquis de l'expérience</i>: per prima cosa il candidato è tenuto a redigere un pre-dossier comprendente le indicazioni sugli <i>acquis d'expérience e de formation</i>, accompagnato da una lettera di motivazione e da una precisa descrizione delle attività lavorative svolte. Questo documento sarà valutato dai docenti responsabili del diploma richiesto, che emetteranno un avviso di ricevibilità. A questo punto il candidato realizza il dossier, composto da: una presentazione personale, il percorso di formazione iniziale e continua realizzato, il percorso professionale intrapreso con la dichiarazione dettagliata delle funzioni esercitate e dei risultati raggiunti, una dichiarazione delle attività extraprofessionali. Il candidato realizza l'analisi delle competenze acquisite durante l'esperienza allo scopo di individuare la relazione con il diploma voluto, le corrispondenze e le dissonanze, quindi le parti validabili e quelle che invece richiedono la frequenza di alcuni corsi. • <i>Validazione</i>: viene costituita una giuria, di almeno 3 persone, specifica per ogni candidato o al massimo per un gruppo di candidati con domande simili nello stesso periodo. Essa è composta da docenti-ricercatori della disciplina per cui è richiesta la certificazione (tra cui quello che ha aiutato lo studente nell'elaborazione del dossier) e un professionista del settore; sono presenti poi un presidente della giuria, che viene scelto dal Rettore dell'università tra le persone con maggiore esperienza in campo di VAE, e l'accompagnatore del candidato. Nel caso la giuria decida per una convalida totale del diploma, il risultato viene subito registrato e viene preparato l'attestato; qualora invece ci sia un riconoscimento parziale, viene registrata la parte di crediti accordata e vengono stabilite le modalità di ottenimento dei crediti mancanti. Quando si ritiene che il candidato abbia soddisfatto le richieste, viene redatta un'altra nota di sintesi che

	<p>viene esaminata da una giuria competente in materia della formazione effettuata. Se il percorso svolto dal candidato risulta idoneo, gli viene attribuita la parte mancante di crediti e quindi il diploma richiesto.</p>
Strumento	<p>Il dossier si compone di alcune sezioni così predisposte: analisi della formazione, analisi dell'esperienza professionale e personale, lettera di motivazione, descrittivi delle competenze maturate in ciascuna esperienza. Per ogni esperienza vanno allegate le opportune evidenze e il candidato è stimolato, grazie anche al supporto dell'accompagnatore, a preparare dei descrittivi che dettino la tipologia di azienda, le attività e mansioni, le responsabilità e competenze esercitate, i risultati ottenuti e una descrizione di alcune situazioni problematiche e della loro soluzione.</p>
Accompagnamento	<p>Il candidato, nel processo di stesura del dossier e di preparazione del colloquio con la commissione, è seguito da un accompagnatore. Questi ha il compito di ascoltare, rispondere a domande e incoraggiare nel percorso, fornire indicazioni metodologiche, tecniche, scientifiche, economiche, supportare nell'analisi dei problemi e nella produzione di soluzioni coerenti, seguire il processo e fornire feedback costruttivi, supportare nell'uso delle risorse e nella preparazione della presentazione orale dell'esperienza.</p> <p>Il politecnico di Lille, cosciente della necessità di avvicinare i percorsi di istruzione superiore al mondo del lavoro, ha scelto di conferire il diploma di <i>Ingénieur d'Exploitation des Systèmes de Production (IESP)</i> mediante la modalità congiunta di frequenza dei corsi e attività di training nel contesto di lavoro: lo scopo di questa combinazione è naturalmente quello di fornire agli studenti non solo le basi teoriche, ma anche i riscontri pratici delle nozioni studiate.</p> <p>In tale percorso formativo, che prevede la scelta dei corsi e dei contenuti degli insegnamenti legata alle figure professionali di cui necessitano le imprese, la formazione in alternanza per tutta la durata del diploma, la valutazione congiunta dei futuri ingegneri ad opera di insegnanti e professionisti, la realizzazione di progetti all'interno dell'impresa e la progressiva presa di responsabilità tecniche, economiche e gestionali, è prevista la presenza di due tutor. Il primo è un docente con esperienza in campo di formazione continua, di sviluppo di relazioni con industrie e organizzazioni professionali e ovviamente competente nell'area di attività dell'impresa in cui lo studente realizza il periodo di esperienza lavorativa; il secondo è un ingegnere con lunga esperienza e di norma con posizione manageriale nell'organizzazione: egli fungerà da supervisore dello studente, stabilendo con lui obiettivi e responsabilità.</p> <p>Il percorso è differenziato a seconda che lo studente sia un adulto con più di tre anni di esperienza o, al contrario, un giovane. Nel primo caso l'ottenimento del diploma si</p>

	realizza in alternanza e rientra nelle politiche universitarie di formazione continua e ha inizio proprio con un processo accompagnato di VAE. Se lo studente è un giovane privo di esperienza, si è ancora nella formazione iniziale e si tratta di un periodo di apprendistato.
Valutazione	<p>La prima operazione realizzata dalla giuria è l'analisi della nota di sintesi redatta dall'accompagnatore dello studente e del dossier dello stesso; segue un ulteriore approfondimento di eventuali punti non chiari mediante discussione orale con l'interessato, a seguito della quale avviene la delibera.</p> <p>La valutazione operata dalla giuria tiene conto degli elementi presentati dal candidato secondo l'ottica che Feutrie definisce di redistribuzione dei poteri nella relazione valutativa. In effetti, è il candidato a detenere gli elementi di base: è lui a scegliere il tipo di prove e l'argomentazione da sostenere per ottenere un diploma e a partire da lì la giuria applica regole e standard per verificare che le capacità del candidato siano quelle attese da chi possiede il diploma voluto.</p>
<p>Bibliografia:</p> <p>http://www.univ-lille1.fr/etudes/Formation-continue/ValidationAcquis</p> <p>http://sudes.univ-lille1.fr/validation-acquis.html</p> <p>http://www.polytech-lille.fr/formation-continue-p129.html#.ULzZCuQsCTy</p>	

3.6 L'accreditation of prior experiential learning: *descrizione del modello e casi studio*

Per quanto riguarda la seconda area di studio³⁴⁹, 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 il riconoscimento degli apprendimenti pregressi diversificati tra le istituzioni, in una logica *bottom up*.

Secondo alcuni Autori³⁵⁰, tali dispositivi potrebbero risalire anche ai primi anni Settanta con i movimenti femministi e le rivendicazioni delle donne rispetto al riconoscimento del lavoro

³⁴⁹ Per approfondimenti si rimanda a: Simosko, S. (1991), *APL: accreditation of prior learning : a practical guide for professionals*, Kogan Page; Nyatanga, Forman, Fox (1998) *Good practice in the accreditation of prior learning*, Cassell; Harris J. (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*; Reynolds M., Vince R (2007), *Handbook of experiential learning and management education*, Oxford University Press

³⁵⁰ Colley H., Hodkinson P., Malcom J. (2003), *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*, Learning and Skills Research Centre, London

casalingo. In realtà la maggior parte degli studiosi³⁵¹ fa risalire l'esordio dei dispositivi agli anni Ottanta, nel momento espansionistico dell'istruzione superiore e dell'avvento delle *National Vocational Qualifications* per la formazione professionale: la Gran Bretagna infatti in quel periodo assisteva ad una crescente domanda di personale qualificato e ad un contemporaneo calo demografico che costringevano a pensare a strategie di accrescimento culturale della popolazione.

Negli anni Ottanta il libro bianco "*Education and Training for Young People*" segnò una svolta importante in tema di rinnovamento del sistema delle qualifiche includendo, nello specifico, modalità di riconoscimento delle competenze già in possesso da parte delle persone. In questo nuovo fermento si sono costituiti nuovi enti ed organismi deputati alla gestione del sistema delle qualifiche e della formazione continua, in connessione con il Ministero dell'Educazione, *Department for Education and Skill*³⁵², ma spesso in connessione anche con le imprese, le organizzazioni professionali, i sindacati, le Università e i Consorzi universitari. Tali strutture, note come *Awarding Bodies*, hanno assunto un ruolo di accreditamento e *quality assurance* delle qualifiche e dei sistemi di loro acquisizione; esse certificano i centri di convalida degli apprendimenti pregressi, siano essi universitari, scolastici, organizzativi per garantire dei processi rigorosi e quanto più possibile omogenei.

Un aspetto rilevante da sottolineare in questo processo è la costituzione in quel periodo del Framework delle qualifiche nazionali (NQF – *National Qualification Framework*), gestito e aggiornato dall'Agenzia delle qualificazioni nazionali (NQA, *National Qualification Agency*), creato per fornire una chiara struttura di riferimento delle qualifiche, con precisa indicazione degli apprendimenti richiesti per ciascun livello e tipologia.

La presenza di standard chiari e precisi, basati sulle competenze e sul *know-how* dei professionisti ed espressi su livelli, ha reso possibile l'affermarsi di modelli di riconoscimento degli apprendimenti pregressi quali *National Vocational Qualifications* (NVQ) e *Accreditation of Prior Experiential Learning* (APEL).

Oltre al sistema di qualifiche, il Ministero dell'Educazione ha coinvolto nel monitoraggio e nella gestione dei processi e delle qualifiche enti definibili come parastatali o privati quali: la *QAA, Quality Assurance Agency for higher education*³⁵³, la *QCA, Qualifications and Curriculum Authority*³⁵⁴, la *Basic Skills Agency*³⁵⁵, il *SSCs - Sector Skills Council, SSDA* e il *Sector Skills Development Agency*³⁵⁶, il *LSC, Learning skill Council*³⁵⁷, l'*Hefce, higher education funding*

³⁵¹ Portwood D., Garnett, J., Costley C. (2004), *Bridging rhetoric and reality: accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*, Universities Vocational Awards Council, Bolton

³⁵² <http://www.education.gov.uk/>

³⁵³ www.qaa.ac.uk

³⁵⁴ www.qca.org.uk

³⁵⁵ www.basic-skills.co.uk

³⁵⁶ www.ssda.org.uk,

³⁵⁷ www.lsc.gov.uk

*council for England*³⁵⁸, lo *UCAS, Universities and Colleges Admissions Service*³⁵⁹ e lo *UVAC, Universities Vocational Awards Council*³⁶⁰.

Nel 1986 c'è stata una formale legittimazione da parte del *Council for National Academic Awards* (CNAA) e una 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.

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 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 (usato anche a livello universitario).

Il *Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC)* ha prodotto nel 1996 un codice di condotta³⁶¹ 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 NVQs, *National Vocational Qualifications*, oggi ormai in fase di superamento per il passaggio dal *National Vocational Qualification Framework* al *Qualification and Credit Framework*, hanno costituito il sistema di qualifiche professionali destinate a chi, a partire dai 16 anni di età, avesse concluso l'istruzione a tempo pieno e volesse sviluppare specifiche abilità professionali.

Esse consistevano in qualifiche per il lavoro comprovanti per chi le possedeva la capacità di svolgere un lavoro per il quale era stato definito uno standard nazionale; erano infatti descritte in

³⁵⁸ www.hefce.ac.uk

³⁵⁹ www.ucas.ac.uk

³⁶⁰ www.uvac.ac.uk

³⁶¹ SEEC (2003), *SEEC Code of Practice for the Assessment of Prior (Experiential) Learning*, Great Britain, *Operational Recommendations*

termini di abilità e conoscenze che dovevano essere possedute per ricoprire una mansione ed erano conseguibili a 5 livelli, di cui i livelli 4 e 5 prevedevano che il candidato sapesse farsi carico di un notevole livello di responsabilità e che svolgesse mansioni che prevedevano il controllo e la supervisione del lavoro di altri.

Trattandosi di qualifiche di saperi e di saper fare, essi erano alquanto flessibili e potevano essere conseguite attraverso forme di training e formazione in alternanza tra aula (studio individuale e collettivo) e contesti pratici, ma anche attraverso assessment sul campo e con prove specifiche di chi ritenesse di possedere già abilità e competenze richieste dallo standard.

Le procedure potevano essere differenziate in base alla professionalità di riferimento (e quindi stabilite dall'*Awarding Body* di competenza) tuttavia seguivano generalmente un iter di questo genere:

- definizione del processo di qualificazione, che consisteva nell'elaborazione di un piano da parte della persona, con l'aiuto di un supervisore, dello standard di riferimento, delle competenze che possiede e di quelle da acquisire;
- sviluppo del piano personale di qualificazione, poichè l'apprendimento poteva avvenire in modi diversi. Nel caso delle NVQs, si poteva parlare di alternanza lavorativa in quanto la formazione si svolgeva principalmente sul luogo di lavoro con giorni di lezione presso gli istituti che fornivano i corsi (*scuole, Sixth Form Colleges e Colleges for Further Education*), in media una volta alla settimana. In alcuni casi, invece, la formazione si svolgeva interamente sul luogo di lavoro e, in questo caso, gli istituti di istruzione venivano coinvolti nella validazione del programma di lavoro;
- validazione delle competenze: comparazione tra gli standard di competenza di ciascuna unità di apprendimento e le competenze del candidato ai fini della valutazione su alcune unità o sull'intera qualifica per l'attribuzione del titolo.

Un analogo sistema sviluppato nel Regno Unito per le qualifiche per l'istruzione superiore è appunto l'APEL. Prerequisito essenziale della procedura è la volontarietà del *learner*, a cui devono essere forniti, da parte di esperti, supporto e guida adeguati.

Le tappe della procedura APEL sono, pur nell'autonomia di ogni istituzione, generalmente comuni e assimilabili.

Sismoko³⁶² li descrive come segue:

1. *richiesta, da parte del candidato, delle informazioni* necessarie per attivare il procedimento e primo contatto con gli enti certificatori;

³⁶² Simosko, S. (1991), *APL: accreditation of prior learning : a practical guide for professionals*, Kogan Page, London pp. 28-32

2. *presentazione del profilo del candidato* a dimostrazione del possesso di alcune competenze e autovalutazione; in questa fase solitamente viene preparato un sintetico report delle proprie aree di competenza che viene paragonato ai learning outcomes attesi dal percorso di studi ambito. In questa fase, sebbene la maggior parte del lavoro sia individuale, vi possono essere gruppi di lavoro tra pari e la supervisione di un tutor;
3. *elaborazione del portfolio e raccolta delle “evidenze”*: il candidato raccoglie la documentazione sulle evidenze e sviluppa opportune riflessioni su quanto ha appreso nelle precedenti esperienze, che risulti comparabile al raggiungimento dei risultati attesi. 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 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. Per tale fase, risulta importante il supporto di un tutor adeguatamente formato, che, con incontri individuali e/o di gruppo, aiuta il candidato nell’elaborazione del portfolio e nella selezione di documenti significativi;
4. *valutazione delle evidenze* ad opera di un panel di esperti (perlopiù si tratta di due verificatori docenti) in relazione agli standard previsti, con convocazione facoltativa del candidato per un colloquio;
5. *certificazione delle competenze* riconosciute, comunicazione agli organismi deputati alla carriera degli studenti;
6. *(eventuale) feedback* al candidato sulle possibilità di sviluppo.

Gli strumenti di assessment possono variare a seconda dei titoli, perlopiù orientati ad identificare degli indicatori che permettano di valutare il livello di apprendimento per ogni unità di competenza. Gli strumenti più diffusi sono dossier / fascicoli documentali (*Portfolio of evidence*) e/o forme di intervista / colloquio con tracce prestabilite; in alcuni casi vengono usati esami/test, anche pratici on the job (questo avveniva di più con le NVQs), con sistemi di validazione esterna dell’operato dei valutatori e della rigosità di procedure e strumenti.

Del tutto analogo risulta essere il processo applicato in Scozia, come dimostra la seguente immagine tratta da un documento OECD³⁶³: pur avendo un sistema autonomo rispetto a quello britannico, il processo è simile.

RPL: The Learners Journey

Diagram indicating possible RPL routes for learners, based upon SCQF RPL Guidelines.

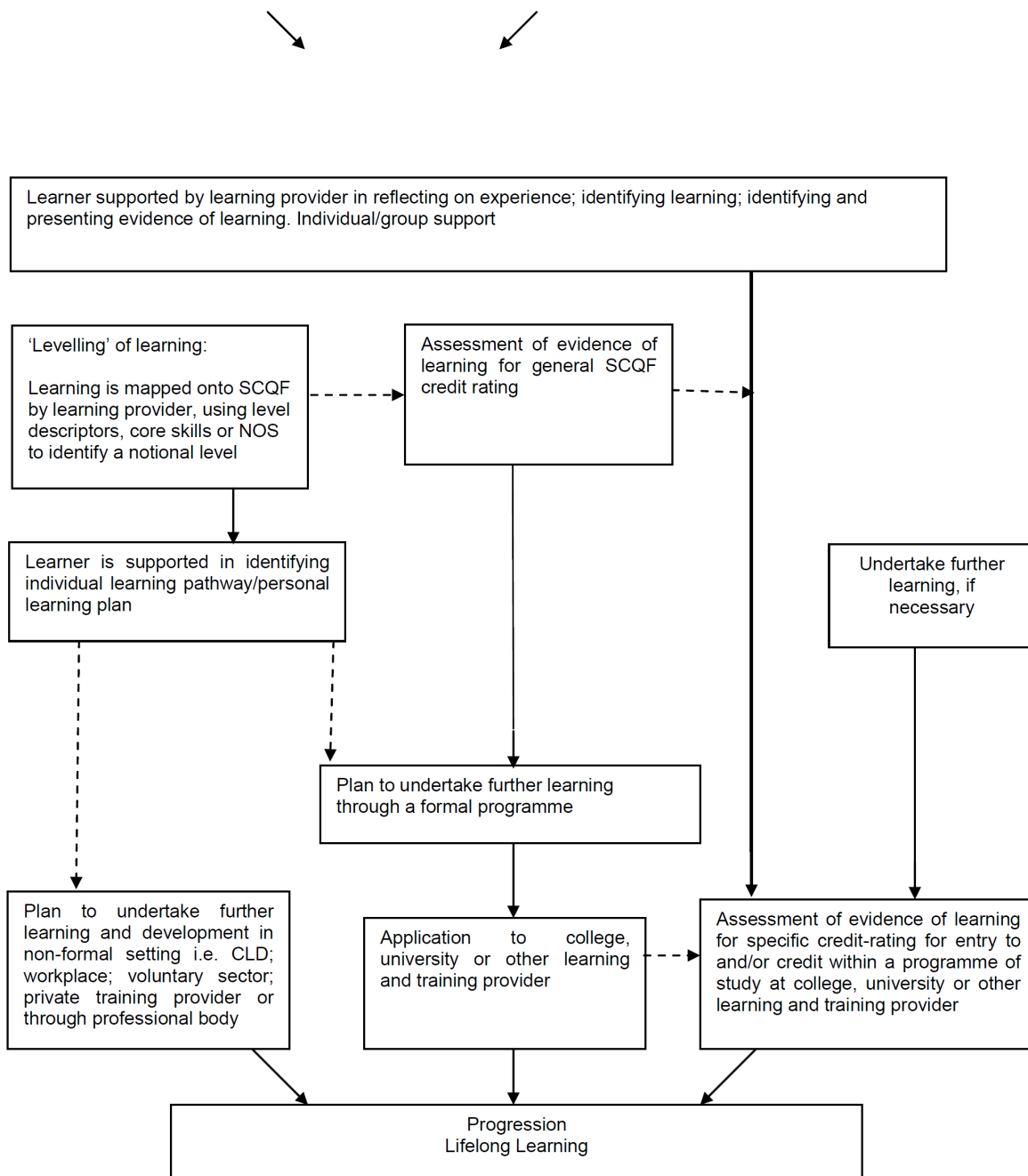


Fig 3.10 – Il processo di RPL (APEL) in Scozia
 [Fonte: OECD (2007)]

³⁶³ OECD (2007), *OECD thematic review on recognition of non-formal and informal learning, country background report*, United Kingdom, p. 43

L'attuale *Qualification and Credit Framework (QCF)*, entrato in vigore nel 2010, costituisce il nuovo e attuale sistema di riconoscimento di crediti e qualifiche sulla base dei saperi acquisiti; esso è costituito da 8 livelli, di cui quattro universitari, basati su un sistema di crediti (un credito corrisponde a 10 ore di apprendimento). Tre sono i titoli acquisibili, che sono *awards* (1 - 12 crediti), *certificates* (13-36 crediti) e *diplomas* (da 37 crediti in su).

L'acquisizione dei crediti relativi a tali titoli legalmente riconosciuti è possibile anche mediante processi di APEL e ciò è un elemento di grande interesse per individui, organizzazioni e istituzioni in direzione di una flessibilizzazione e personalizzazione dei processi di ottenimento delle qualifiche.

La *Qualifications and Curriculum Authority*³⁶⁴ ha formulato una guida all'uso di APEL nel sistema QCF, stabilendo 5 principi basati sulle buone pratiche sviluppate a livello nazionale e internazionale:

1. APEL, in quella sede definita RPL, rappresenta un valido metodo per le persone per richiedere il riconoscimento di crediti di unità del QCF, indipendentemente da come sia avvenuto l'apprendimento: non c'è differenza tra il raggiungimento di *learning outcomes* ottenuti attraverso apprendimento pregresso o attraverso un programma di studio formale;
2. le procedure, i processi, le politiche e le pratiche di APEL devono essere trasparenti, rigorosi, fattibili e accessibili ai singoli affinché gli utenti e gli stakeholders possano avere fiducia nel processo e nelle decisioni prese attraverso tale;
3. APEL è centrato sullo studente; si tratta di un processo volontario che può avvalersi del supporto specifico di un esperto per identificare le evidenze appropriate e preparare la domanda di riconoscimento;
4. il processo di valutazione deve essere soggetto agli stessi criteri di assicurazione della qualità di un percorso tradizionale e deve rispettare gli standard stabiliti dal QCF; i titoli riconosciuti attraverso procedure APEL hanno eguale valore a quelli riconosciuti attraverso il programma formale;
5. le metodologie di valutazione devono pertanto essere equivalenti a quelle utilizzate in percorsi formali e legate a criteri di evidenze dell'apprendimento; per tutte le unità del QCF è possibile fare richiesta di riconoscimento crediti, a meno che non lo impediscano regolamenti specifici motivati.

Appare evidente come l'apertura e la flessibilità avviate dal *National Vocational Qualification Framework* siano confermate nel *Qualification and Credit Framework* con un forte accento sugli aspetti di controllo qualità e rispetto del rigore del processo.

³⁶⁴Qualifications and Curriculum Authority (2010), *Claiming credit. Guidance on the recognition of prior learning within the Qualifications and Credit Framework*

Il processo di APEL si basa su un processo di riflessione e sviluppo di capacità critiche originatesi in contesti professionali: per i lavoratori adulti il punto di partenza è proprio il loro sapere, la sua presa in carico e lo sforzo consapevole del riuscire ad esprimerlo secondo standard accademici. La valutazione di tale apprendimento può non essere più soggettiva di altri metodi di assessment e va governata secondo logiche di condivisione e intersoggettività (il valutatore non può essere unico) e con sistemi di esame esterno delle procedure valutative e procedure di “moderazione” da parte di agenzie dedicate³⁶⁵.

Di seguito viene riportato un adattamento del processo di APEL tratto dalle linee guida del Cedefop e contestualizzato rispetto al sistema QCF.

³⁶⁵ Armsby P., Costley, C., Garnett, J.(2006) The legitimisation of knowledge: a workbased learning perspective of APEL, *International Journal of Lifelong Education*, 25, 4, pp. 369 - 383

RPL routes from learning to certification in the QCF (adapted from the *European guidelines on the validation of non-formal and informal learning*)

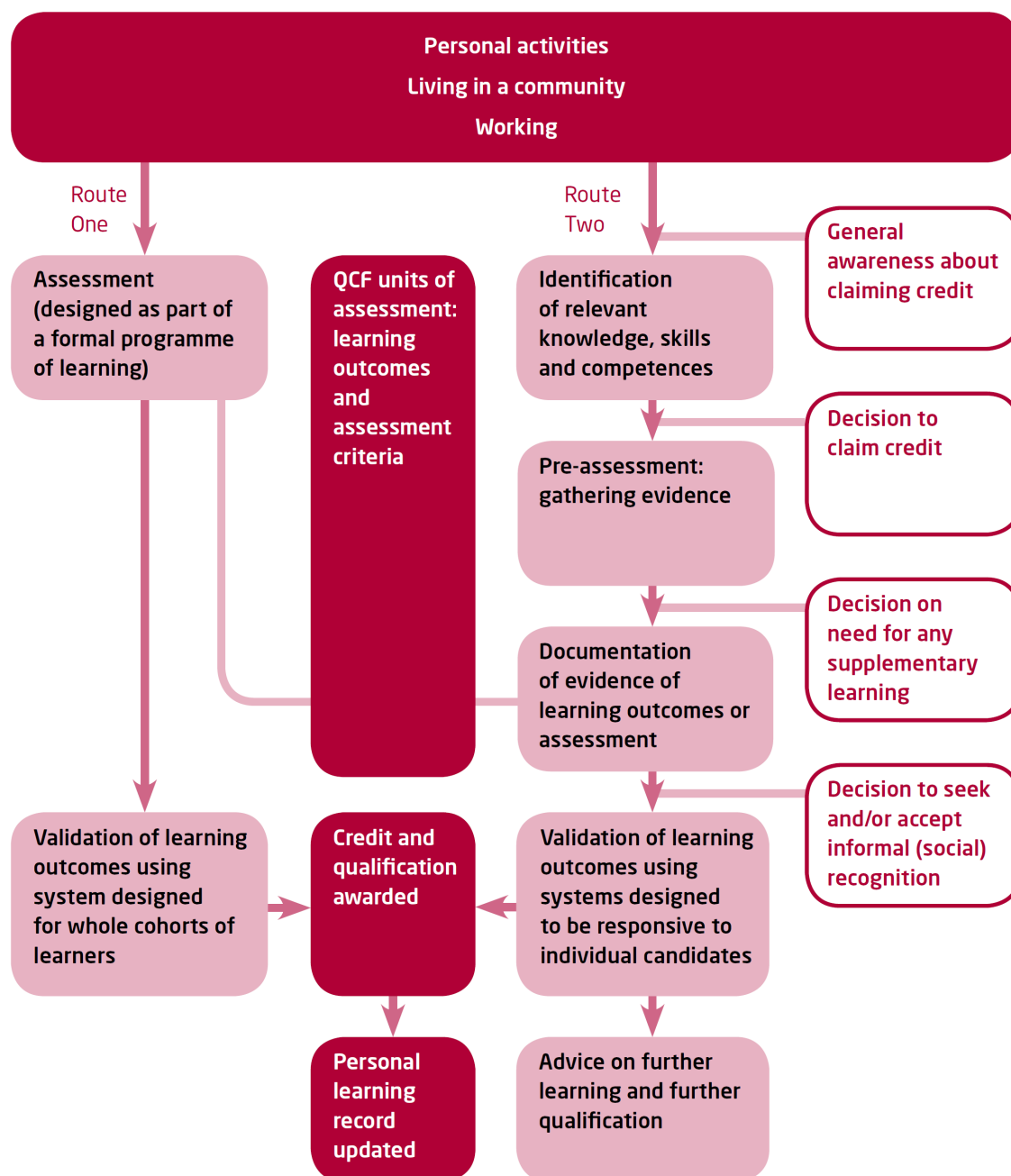


Fig 3.11 – Processo di APEL nel contesto del *Qualification and Credit Framework*
[Fonte: Qualifications and Curriculum Authority (2010)]

Coerentemente con gli step sopradescritti della procedura di APEL, anche lo schema proposto dal nuovo quadro per le qualifiche e i crediti prevede alcuni passi da compiere: il punto di partenza consiste nella fase informativa rispetto al processo di riconoscimento crediti, alle risorse, al supporto disponibile, ai tempi, ai costi. A questo punto, il candidato può iniziare a raccogliere le evidenze correlabili agli standard richiesti dalla/e unità per la/e quale/i richiede il riconoscimento; il candidato per primo deve operare una scelta ragionata e commentata dei risultati di apprendimento

che ha acquisito nella propria esperienza pregressa per i quali proporre l'equipollenza. La valutazione viene effettuata da valutatori incaricati, nel rispetto delle procedure di assicurazione della qualità; la decisione di riconoscimento crediti viene comunicata al candidato assieme ad un supporto nella scelta del completamento del percorso di apprendimento (percorsi formativi o altre forme di apprendimento). I crediti riconosciuti vengono ufficialmente inseriti nelle carriere accademiche dei candidati dagli organismi di competenza; è ammessa, secondo procedure standardizzate, la possibilità di ricorso.

Il sistema APEL appare senza dubbio configurarsi tutt'oggi, con oltre trent'anni di storia alle spalle, flessibile e concreto³⁶⁶; pur nella libertà degli enti di utilizzo di strumenti e procedure, vi è un chiaro sistema di standard con cui le performance osservabili e/o documentabili attraverso evidenze e la capacità del soggetto di riferirsi consapevolmente alla sua azione professionale devono confrontarsi come unico riferimento. La dimensione di apertura all'esperienza professionale costruisce ponti tra le organizzazioni e le istituzioni formative e accademiche e permette un dialogo tra attori con un linguaggio quanto più possibile comune, sancito da unità e moduli di competenza. L'intero sistema prevede modalità e strumenti di certificazione flessibili e non unificati nel Paese, ma si avvale di un'architettura istituzionale incaricata di sorvegliarne la qualità (*Awarding Bodies*): d'altro canto, anche il sistema APEL riflette quel che storicamente è il rapporto britannico tra Stato e rappresentanze lobbistiche, di natura negoziale e flessibile, con potere d'azione considerevole, in mano anche alle agenzie private e privatistiche. La stessa struttura dei percorsi educativi e formativi ha un forte orientamento verso il mercato del lavoro, con una programmazione modulare tesa alla verifica del risultato, una visione pragmatica dei sistemi di valutazione delle competenze – siano esse acquisite in percorsi normali di apprendimento o attraverso l'apprendimento esperienziale – e un grande livello di responsabilizzazione delle persone nei loro percorsi di istruzione e formazione, che richiede buona capacità di professionalizzazione e di accesso in autonomia ai servizi di accompagnamento.

Particolare attenzione va posta nel rischio delle derive di un'eccessiva modularizzazione, che può comportare la perdita delle dimensioni di complessità e globalità dei saperi, che non sono solo accumulazione e combinazione modulare di blocchi di competenze, ma che richiedono una visione reticolare e interrelata dei risultati di apprendimento, ma anche dei processi che ne permettono il raggiungimento. Anche l'ottica di autonomia dei percorsi di riconoscimento degli apprendimenti pregressi senza un diretto supporto pubblico va monitorata per evitare fenomeni di esclusione sociale, tali per cui rimangano esterne a tali processi persone più deboli e meno qualificate: il

³⁶⁶ Una disamina articolata del sistema educativo britannico, così come quello di altri paesi, con alcune considerazioni sui punti forti e deboli del modello qui ripresi brevemente si può trovare in: Clementina Marinoni (2005) (a cura di) *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto*, Provincia Autonoma di Trento; Progetto Leonardo COGET.

sistema di APEL garantisce l'accesso ad una molteplicità di risorse e strutture offerte per tale servizio, che però resta un fenomeno individuale, che non si colloca in un sistema di apprendimento continuo che coinvolge l'intera società come fenomeno appunto sociale, ma che rimane scelta e progetto personale di sviluppo.

A scopo esemplificativo si riportano anche qui due studi di caso di *Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)*³⁶⁷ nel campo dell'istruzione superiore.

Entrambi i modelli sono stati analizzati approfondendo – sia attraverso fonti documentali, bibliografiche e sitografiche, sia attraverso interviste in presenza ad alcuni testimoni chiave responsabili dei processi di convalida degli apprendimenti pregressi – il contesto di riferimento, il processo e le procedure utilizzate, lo strumento proposto, la funzione di accompagnamento e i criteri di valutazione.

Middlesex University

Dati di contesto

L'Università Middlesex, collocata nel nord di Londra, presenta al proprio interno l'*Institute for Work Based Learning*, un centro interamente dedicato a lavoratori studenti adulti con un approccio molto flessibile basato sul riconoscimento dell'apprendimento avvenuto sul lavoro; accanto infatti ai tradizionali percorsi universitari, vi è la possibilità per persone impiegate di ottenere un titolo accademico mediante un percorso di studi centrato sul loro ruolo lavorativo (pagato o volontario) con la supervisione e l'apporto teorico dell'Università. Il centro, nato all'inizio degli anni Novanta, ha ampliato nel tempo sia il range dei titoli acquisibili con programmi basati sull'apprendimento sul lavoro, fino ad arrivare ai livelli di master e dottorato (*Doctorate in Professional Studies*), sia il range delle scuole partecipanti ai programmi offerti, in particolar modo la *School of Health and Social Sciences* e la *School of Education and Art*; nel 2005 gli è stato infatti conferito lo stato di Centro di eccellenza.

Obiettivo di Middlesex University è quello di istituire percorsi di studio co-costruiti con le organizzazioni del territorio, allo scopo di accrescere ancor più il network tra università e imprese e offrire maggior corrispondenza tra percorsi di formazione continua per i lavoratori e percorsi accademici finalizzati all'ottenimento di un titolo.

³⁶⁷ Le due pratiche qui descritte sono riprese e rielaborate da: Serbati A., Vignato A., *Il dispositivo inglese di Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)* in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011) (a cura di) *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 193-204. La descrizione si riferisce alle pratiche in essere nell'anno 2010, in cui sono state condotte le indagini per la ricerca.

<p>Processo e procedure APEL</p>	<p>La fase di APEL che avviene in Middlesex University coincide con una richiesta della persona all'Università per il riconoscimento dell'apprendimento realizzato precedentemente altrove, nel luogo di lavoro o in precedenti corsi o in attività di volontariato (fino ad un massimo di 2/3 dei crediti richiesti dall'intero percorso accademico), e sta alla base di un più ampio processo di <i>Work Based Learning</i>, programma dedicato interamente all' Apprendimento Basato sul Lavoro³⁶⁸ e costruito in modo personalizzato dal lavoratore studente.</p> <p>Middlesex University dà la possibilità al lavoratore studente di realizzare una <i>claim for academic credit</i> ossia una richiesta di riconoscimento delle proprie competenze basate su apprendimento precedentemente ottenuto (corsi frequentati, ma soprattutto esperienza lavorativa accumulata e saperi ad essa connessi). L'intero modulo mette al centro l'esperienza propria di ogni studente, da lui criticamente valutata e organizzata seguendo le linee guida date dall'istituzione accademica e presentate nella guida fornita. Esso si articola in diverse fasi correlate alle settimane del primo semestre di frequenza al programma di WBL a cui lo studente si è iscritto.</p>
<p>Strumento</p>	<p>Lo strumento con cui lo studente raccoglie la propria riflessione sul suo passato, sulle competenze acquisite, sull'apprendimento intercorso e dove raccoglie le evidenze è il <i>portfolio</i>. Esso si costituisce di differenti parti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>curriculum vitae</i> sintetico di 2/3 pagine; • <i>job description</i>: essa ha lo scopo di delineare il corrente ruolo professionale, con attività svolte, posizione gerarchica della mansione nell'organigramma aziendale, responsabilità (quindi persone alle dipendenze), valore delle risorse utilizzate, margine di gestione dell'imprevisto, normali task quotidiani e relativa importanza (possibilmente con esplicitazione delle competenze e abilità richieste), eventuali attività o funzioni inusuali, eventuali training frequentati per questa professione (con relativi data, durata, tematiche); • <i>eventuali crediti accademici precedentemente acquisiti (apprendimento formale)</i> ai fini di una loro certificazione, se possibile, o del riconoscimento di competenze in essi acquisite rilevanti per l'accreditamento. I crediti riconoscibili sono quelli provenienti da corsi sostenuti presso la Middlesex University o altre università o ancora corsi riconosciuti di istruzione superiore o di formazione professionale; • <i>aree di apprendimento</i>: il lavoratore studente riflette sui propri traguardi passati e presenti e seleziona quelli in cui ritiene di avere fatto dei significativi passi avanti in termini di apprendimento e sviluppo di nuove competenze o incremento di competenze già presenti. Mentre il CV e la job description si riferiscono a quanto lo studente ha fatto in passato, quest'area ha lo scopo di esplicitare quanto egli ha

³⁶⁸ Per una rapida spiegazione del modello di *Work Based Learning* si rimanda al paragrafo finale del presente capitolo.

	<p><i>appreso</i> in termini di conoscenze, abilità e competenze a seguito di tali esperienze; inoltre, un'altra differenza sostanziale è che qui non è richiesta una riflessione cronologica, bensì tematica sulla propria esperienza, raggruppando nella stessa categoria abilità correlate sebbene provenienti magari da esperienze diverse. Ogni area di apprendimento consiste nell'analisi delle conoscenze, abilità e competenze correlate ed esplicitazione di come queste fossero utili in quel contesto di lavoro e come possano essere utili in situazioni lavorative diverse, anche di volontariato: lo scopo è identificare le attività intellettuali che sono state richieste da una o più situazioni, quindi quali decisioni siano state prese, quali siano stati i fattori influenti, se e come ripetere l'utilizzo di questa competenza;</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>evidenze</i>: consistono in prove a supporto di quanto descritto nelle aree dell'apprendimento; possono essere di vari tipi come fotografie o video, documenti scritti come piani o progetti realizzati con relativi obiettivi e risultati, reports mensili o annuali, certificati, corrispondenza con colleghi, superiori, sottoposti, clienti, dichiarazioni sottoscritte dai superiori, prodotti concreti realizzati. Ogni evidenza va supportata con un breve commento che spieghi perché lo studente abbia scelto quella risorsa e in che modo essa rispetti i criteri di validità, autenticità, presenza corrente, sufficienza e replicabilità. <p>Il processo APEL richiede anche la stesura di un “<i>reflective essay</i>” ovvero di un saggio in cui lo studente rifletta sul proprio apprendimento, dia senso prima all'esperienza realizzata e poi alla sua teorizzazione nel portfolio, sviluppando quindi anche capacità meta-riflessive sul proprio operato.</p>
Accompagnamento	<p>Durante il percorso sono previsti incontri (di persona o on-line, singoli o di gruppo) detti <i>tutorials</i> con <i>l'adviser</i>, che costituiscono l'accompagnamento fornito al candidato: questa persona è il referente universitario con il preciso compito di supportare lo studente per qualsiasi difficoltà, conosce molto bene le procedure di APEL, le richieste dell'università in merito, i format e le nozioni tecniche di presentazione dei documenti, corregge i documenti che lo studente gli presenta, suggerisce eventuali integrazioni, propone letture bibliografiche della letteratura di riferimento, effettua periodiche verifiche durante la preparazione del portfolio.</p> <p>A supporto della preparazione del portfolio, viene inoltre fornita una guida metodologica con strumenti propedeutici alla stesura dello stesso: tra gli esercizi più utili vi è la scrittura di un <i>diario di bordo</i>, utile a promuovere la riflessione nel processo, i traguardi raggiunti e le aree di miglioramento nella preparazione del portfolio.</p>
Valutazione	<p>Il lavoratore studente riceve una valutazione sul suo elaborato e l'attribuzione di crediti per poter proseguire con un programma WBL o con un percorso accademico tradizionale. La valutazione prevede un processo di “moderazione” che vede coinvolti</p>

più attori: il primo è lo stesso *academic adviser* che propone quanti crediti attribuire all'elaborato e a quali livelli di programmi di studio; intervengono poi il *module leader*, che modera il 10% della valutazione, e l'*accreditation board*, una giuria di docenti che conferma o meno la decisione presa sul candidato; qualora venga ritenuto necessario, può essere chiamato anche un professionista esterno. Gli standard di valutazione sono basati su indicatori crescenti della profondità, complessità e autonomia dello studio con descrizione dettagliata dei *learning outcomes* attesi (conoscenze, abilità cognitive, abilità pratiche).

Middlesex University segue una ferrea politica di qualità, che prevede che tutti i crediti (acquisiti mediante APEL o attraverso percorsi più tradizionali) siano attribuiti e valutati con uguale rigore: a tal scopo, anche le procedure di riconoscimento e certificazione dei saperi precedentemente acquisiti sono valutate da commissioni interne di moderazione e periodicamente da esaminatori esterni che ne verificano la qualità.

Bibliografia:

Costley C., Garnett J.(2007), *Reconstructing APEL to enhance individual and organisational learning in Researching transition in lifelong learning: an international conference* (Centre for research in Lifelong Learning), 22-24 June 2007, University of Stirling

Middlesex University (2009), *Handbook: Recognition and accreditation of learning* (Module WBS 2803)

Portwood D., Costley C. - Middlesex University (2000), *Work based learning and the university: new perspective and practices*, SEDA paper, London

Portwood D., Garnett, J., Costley C. - Middlesex University (2004), *Bridging rhetoric and reality: accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*, Bolton: Universities Vocational Awards Council

<http://www.mdx.ac.uk/research/areas/work-based-learning/index.aspx>

<http://www.mdx.ac.uk/research/applications/degrees/index.aspx>

<p>Dati di contesto</p>	<p>Glasgow Caledonian University investe molto impegno nell'offerta per lavoratori studenti: vi sono infatti parecchi corsi erogati in modalità part-time e strette relazioni con le organizzazioni del territorio. Oltre alle normali attività di tirocini e <i>placements</i> per gli studenti tradizionali, vi sono anche corsi rivolti a lavoratori studenti svolti in modalità <i>Work Based Learning</i>. Ad occuparsi di tali attività è lo <i>Scottish Centre for Work Based Learning</i>, che si focalizza in ricerca e consulenza in aspetti pratici e teorici di <i>Professional Development</i> e <i>Lifelong Learning</i> e, appunto, <i>Work Based Learning</i>. L'offerta di corsi accademici aventi come focus l'apprendimento sul luogo di lavoro riguarda sia le lauree di primo livello che di secondo livello, tutte con un programma negoziato mediante un contratto tra le parti interessate, ovvero università, studente/lavoratore e sua organizzazione di appartenenza. I percorsi maggiormente utilizzati si concentrano principalmente in tre aree: lauree di secondo livello in Leadership e Management dei Servizi Pubblici e Leadership e Management del Settore Manifatturiero e laurea di primo livello (Honours) in Management degli operatori delle ferrovie.</p>
<p>Processo e procedure APEL</p>	<p>Parte rilevante del percorso è costituita dalla fase di <i>Recognition of Prior Learning (RPL)</i>, che consente di entrare in un percorso di studi ad un livello più avanzato, mediante riconoscimento dei saperi legati all'esperienza precedente (<i>advanced standing</i>) o di accedere a titoli di studio senza possedere i requisiti richiesti (ossia non servono i titoli precedenti normalmente necessari se il candidato dimostra di possedere i saperi ad essi correlati).</p> <p>Le procedure si sono specializzate e intensificate a partire dal 2004, anno in cui è stata istituita la partnership con l'Associazione di Categoria degli operatori delle Ferrovie (IRO, <i>The Institution of Railway Operators</i>), rappresentante di circa 150 organizzazioni nel territorio britannico: Glasgow Caledonian ha infatti vinto le selezioni per questa partnership presentando una proposta di programma di formazione personalizzato per gli operatori delle ferrovie, strutturato in moduli con crediti formativi che permette il raggiungimento di una laurea specifica per questa categoria professionale erogata in modalità <i>work based learning</i>.</p> <p>Le procedure di APEL esistevano anche precedentemente in maniera più sporadica per studenti iscritti a lauree di secondo livello in Leadership e Management. Le fasi nel dettaglio del processo sono illustrate di seguito:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● preparazione dell'<i>application form</i>: lo studente predispone un modulo in cui dichiara il percorso di studi che vuole intraprendere e ne motiva la scelta. Egli riceve quindi un feedback da un <i>tutor</i> sulla fattibilità della procedura;

	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>colloquio con il tutor</i> a scopo chiarificativo; ● consegna del <i>Reflective Practice Report Template</i> da parte del tutor allo studente: si tratta di un report riflessivo in cui al lavoratore studente viene richiesto di descrivere le attività intraprese, il contesto di riferimento e di identificare le conoscenze e abilità mobilitate. Il focus dell'analisi è riflettere sull'apprendimento intercorso, poiché il valore aggiunto non sta tanto nella raccolta di prove di quanto appreso, ma nella riflessione critica personale; ● <i>preparazione del Reflective Report e primo feedback da parte del tutor</i>: vengono apportati aggiustamenti, modifiche e aggiunte a quanto predisposto dal candidato, approfondendo la parte di analisi e riflessione sull'esperienza fino ad arrivare alla stesura definitiva; ● consegna del report definitivo, <i>valutazione</i> dello stesso e attribuzione dei crediti.
Strumento	<p>Il <i>Reflective Report</i> è un portfolio che però non richiede di allegare le evidenze dell'apprendimento descritto: al posto di una collezione quantitativa di materiali, viene richiesta una riflessione più qualitativa sugli stessi. L'approccio usato è quello di chiedere al candidato una descrizione degli incidenti critici più significativi della vita professionale in cui sono state messe in atto un insieme di procedure risolutive e di comportamenti appropriati: nel fare questo il candidato dimostra i saperi posseduti correlati a specifiche aree professionali e la riflessione e l'esplicitazione poste in essere permettono di raggiungere un maggior livello di consapevolezza e padronanza di linguaggio.</p> <p>La struttura del Reflective Report è la seguente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>introduzione</i>: viene richiesto di specificare il motivo per cui lo studente abbia intrapreso il percorso di riconoscimento dell'apprendimento esperienziale; ● stesura delle <i>aree di apprendimento significative</i> nella propria esperienza professionale: per ognuna di esse deve essere poi esplicitato quanto segue: area di lavoro, attività svolte e incidenti critici che hanno generato nuovo apprendimento, tempo dedicato, contesto, risorse impiegate e relazioni interne ed esterne, riflessione ed esplicitazione delle conoscenze/abilità apprese (nel caso del programma per gli operatori delle ferrovie le aree di apprendimento da descrivere sono già indicate nel report, poiché corrispondenti ai moduli del programma); ● <i>aree di responsabilità e principali compiti</i>; ● aree in cui è richiesto <i>nuovo apprendimento</i>; <p><i>lista di documenti ed evidenze</i>: tali materiali non sono allegati, ma solamente citati e resi disponibili qualora il valutatore chieda di consultarli.</p>
Accompagnamento	<p>L'intero processo è accompagnato da un tutor, che ha il compito di spiegare in cosa consista il percorso di APEL, quali siano le regole, quali e quanti crediti possano</p>

	<p>essere riconosciuti, quali siano le attività da realizzare. Egli svolge una funzione di supporto soprattutto nello stimolare l'attività riflessiva del candidato sul proprio apprendimento.</p> <p>Inoltre, la parte finale del report è una sezione dedicata ad alcune note esplicative per chi compila: in essa sono riportati gli obiettivi del documento, il linguaggio richiesto, alcune specifiche per la compilazione delle diverse sezioni e la lista dei risultati di apprendimento attesi in uscita dai moduli del titolo per il quale lo studente ha intrapreso la procedura di APEL. Essa si configura come una sorta di guida alla compilazione dello strumento.</p>
Valutazione	<p>Il primo valutatore è il tutor che ha seguito lo studente nel processo; egli poi si confronta con un secondo valutatore interno per formulare il giudizio definitivo. A campione, circa il 10% dei report viene analizzato da un esaminatore esterno; nel caso di discipline specifiche, viene interpellato uno specialista del settore, ma ciò avviene solo se necessario e non di prassi poiché questo aumenterebbe i costi del servizio. Qualora vi siano aspetti poco chiari e che vogliono essere approfonditi, i valutatori possono richiamare il candidato per un colloquio; l'attribuzione massima di crediti è pari al 50% del titolo richiesto.</p> <p>I criteri di valutazione si basano su una comparazione tra i saperi descritti dallo studente nel reflective report e i risultati di apprendimento attesi in uscita ai moduli del titolo di studio, una sorta di mappatura della conoscenza del candidato comparata con quella richiesta. Per trasparenza, lo studente conosce fin dall'inizio del processo i <i>learning outcomes</i> richiesti, rispetto ai quali deve dimostrare non solo il possesso, ma anche l'esercizio di riflessione sull'apprendimento intercorso.</p>
<p>Bibliografia:</p> <p>Glasgow Caledonian University (2006), <i>Flexible Entry: a guide for students</i></p> <p>Whittaker R., Cleary P. Gallacher J. - Centre for Research in Lifelong Learning, Glasgow Caledonian University (2002), <i>Accreditation of prior experiential learning: an altered state of learning?</i> - Paper presented at SCUTREA, 32nd Annual Conference, 2-4 July 2002, University of Stirling</p> <p>http://www.gcu.ac.uk/scwbl/</p>	

3.7 La situazione italiana: quadro normativo e progetti attivati

L'Italia, secondo il recente repertorio condotto dal Cedefop sul tema del riconoscimento degli apprendimenti pregressi, si colloca in una posizione intermedia rispetto ad un panorama generale con un livello medio-basso di pratiche³⁶⁹. Nel nostro Paese sembra potersi constatare che, sia in campo pubblico quanto in quello privato, l'utilità di queste pratiche sia chiaramente riconosciuta. L'enorme bacino di apprendimento non ufficiale, che costituisce la base di importanti settori economici del Paese necessita di essere reso più visibile per poter agevolare l'utilizzo delle competenze esistenti e migliorarne la qualità. Tuttavia si riscontra che il passaggio dalle intenzioni all'attuazione è un passo assai lungo: a livello giuridico e politico sono stati effettuati interventi attraverso riforme dell'istruzione di varia portata, ma non si sono registrati grandi progressi nella reale introduzione di pratiche di valutazione e riconoscimento.

Quello che in Italia manca rispetto ad altri Paesi è infatti una legislazione adeguata a supporto del riconoscimento dell'apprendimento non formale, unitamente alla consapevolezza culturale che nella società moderna quanto viene appreso nei contesti formali risponde solo in minima parte alle esigenze della società e del mercato del lavoro.

In conseguenza di tali problematiche politiche e culturali, permangono quindi resistenze strutturali, legate alla marginalità dell'approccio basato su competenze e esiti dell'apprendimento, istituzionali, connesse a competenze assegnate ad una pluralità di attori e quindi diverse velocità di realizzazione delle politiche, e naturalmente economiche, dovute a tagli imposti dalle politiche di finanza pubblica, anche a causa di inaccettabili forme di convalida poste in essere da istituzioni universitarie in passato.

Il panorama normativo italiano è costituito da una serie di decreti ministeriali o governativi, accordi fra Stato e Regioni, leggi regionali e accordi con le parti sociali piuttosto variegato e altalenante, che tuttavia dimostra un interesse crescente per la costruzione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze acquisite che consenta il reciproco riconoscimento, fra sistema educativo/formativo e mondo del lavoro, di crediti formativi capitalizzabili.

Nel settore della formazione professionale, di competenza regionale, compare da parecchi anni, a livello di legge, la possibilità di riconoscere e certificare anche l'apprendimento derivante dall'esperienza, previo accertamento del raggiungimento degli standard minimi di competenza. In modo molto chiaro, infatti, il Decreto n. 174 del 31 maggio 2001 all'art. 1 dichiara che si certifica "per garantire la trasparenza dei percorsi formativi e il riconoscimento delle competenze comunque

³⁶⁹ Hawley J., Souto Otero M., Duchemin C., (2010) '2010 update, *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning, Final Report*, Cedefop

acquisite dalle persone per il conseguimento dei relativi titoli e qualifiche, per consentire l'inserimento o il reingresso nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, per agevolare l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavoro" e all'art. 2 spiega che cosa si certifica: "le competenze" e ne fornisce una definizione: "insieme di conoscenze, abilità e capacità relazionali, di norma riferibili a specifiche figure professionali, che possono essere valutabili anche come crediti formativi, acquisibili attraverso percorsi di formazione professionale e/o esperienze lavorative e/o autoformazione." All'art.6 il suddetto Decreto riporta anche una definizione di credito come "valore attribuibile a competenze comunque acquisite dall'individuo, che può essere riconosciuto ai fini dell'inserimento in percorsi di istruzione o di formazione professionale, determinandone la personalizzazione o la riduzione della durata"; stabilisce inoltre chi attribuisce valore al credito: la struttura educativa e formativa che accoglie la persona.

Per quanto riguarda invece il contesto accademico, la situazione è più complessa e negli ultimi anni le normative hanno avuto un indirizzo altalenante.

Il *D. 509 del 3 novembre 1999* istituisce l'autonomia didattica degli atenei, i quali sono tenuti a progettare percorsi di studi che portino al raggiungimento di lauree triennali, lauree specialistiche, diplomi di specializzazione e dottorato di ricerca, strutturati in crediti formativi universitari, cui corrispondono circa 25 ore di lavoro dello studente l'uno; "la quantità media di lavoro di apprendimento svolto in un anno da uno studente impegnato a tempo pieno negli studi universitari è convenzionalmente fissata in 60 crediti". "Le università possono riconoscere come crediti formativi universitari, secondo criteri predeterminati, le conoscenze e abilità professionali certificate individualmente ai sensi della normativa vigente in materia, nonché altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario alla cui progettazione e realizzazione l'università abbia concorso".

La *legge 448 del 28 dicembre 2001 Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato* fa riferimento alla disciplina di riconoscimento crediti in relazione al personale della Pubblica Amministrazione e alle convenzioni che le amministrazioni interessate possono stipulare con le Università.

Con il *D.M. 270 del 22 ottobre 2004 Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei* si conferma quanto dichiarato nel 509 confermando un "impegno complessivo di apprendimento" per lo studente a tempo pieno di 60 crediti annui.

Il *D.L. 262 3 ottobre 2006* e la successiva conversione in *L. 286 del 24 novembre 2006* in riferimento alla legge 448 disciplina che il numero massimo di crediti riconoscibili non può superare il numero di sessanta.

All'interno del dibattito concernente il sistema universitario italiano, nel documento del 2007 *Linee guida per la definizione dei nuovi ordinamenti didattici per la progettazione dei percorsi formativi di*

primo e di secondo livello, che aveva come obiettivo quello di individuare gli orientamenti fondamentali relativamente all'applicazione del D.M. che disciplina i corsi di laurea e i corsi di laurea magistrale, si sottolineano alcuni obiettivi correttivi rispetto a "tendenze negative" negli atenei: in primis si vede l'esigenza di una "riduzione del numero dei corsi di studio. [...] Una maggiore flessibilità dei curricula, che possono sviluppare diversamente alcune componenti di ogni percorso formativo, è strumento utile a garantire che l'offerta formativa rimanga ampia e variata". In secondo luogo si sottolinea la necessità di un' "effettiva collaborazione con il mondo del lavoro e delle professioni nella progettazione dei percorsi formativi e, se necessario o opportuno, nella messa in opera di parti del percorso medesimo" e di una "migliore e più concreta definizione degli obiettivi formativi di ciascun corso di studio, anche attraverso l'utilizzo degli strumenti concordati in sede europea" (esplicitazione dei *learning outcomes* più che dei contenuti). In terzo luogo si parla di "riconoscimento delle conoscenze, delle competenze e abilità professionali o di esperienze di formazione pregressa solo in termini rigorosamente individuali e attraverso puntuali procedure di accertamento e certificazione".

Nel *D.M. del 16 marzo 2007* di determinazione delle classi delle lauree universitarie e magistrali, con riferimento all'art. 5 comma 7 del Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004 n. 270, all'art. 4 si specifica che "gli Atenei possono riconoscere [...] le conoscenze e le abilità professionali certificate individualmente ai sensi della normativa vigente in materia" per un numero massimo di crediti riconoscibili fissato da ogni corso di laurea nel proprio ordinamento didattico e comunque non superiore a 60 per le lauree di primo livello e 40 per le lauree magistrali.

Il *17 marzo 2007* il MIUR pubblica, in occasione della conferenza di Napoli, le linee di indirizzo rivolte agli Atenei "*L'università per l'apprendimento permanente*" che definiscono in maniera più specifica gli orientamenti accademici in tema di riconoscimento delle competenze esperienziali e di modalità di sviluppo di percorsi flessibili. Le Università sono infatti chiamate a sviluppare vere e proprie strategie di apprendimento permanente, collegando la formazione universitaria con l'offerta e la certificazione della formazione professionale, adeguando la propria struttura interna, di governo e di gestione, stipulando accordi-quadro con i Ministeri, con le Regioni, con le parti sociali, gli ordini e le associazioni professionali e fondando centri per l'apprendimento permanente della loro area di riferimento, sia in senso territoriale che tematico. Tali CAP – Centri per l'Apprendimento Permanente hanno "il compito di organizzare i servizi per le persone e per le organizzazioni relativi a percorsi formativi articolati, su base individuale e/o sulla base delle esigenze delle organizzazioni per aiutare le persone nel loro sviluppo professionale". I Centri devono inoltre curare la formazione dei formatori necessari alla nuova tipologia di offerta didattica, realizzare una effettiva partnership con il territorio, le organizzazioni professionali, le imprese. La possibilità di operare a livello nazionale e regionale "richiede la realizzazione di un sistema di accreditamento e del riconoscimento

degli apprendimenti, comunque acquisiti (formali, informali, non formali), con procedure di qualità e certificabili. Ciò potrà avvenire sulla base di Linee Guida nazionali, al fine di collegare queste funzioni al futuro sistema nazionale di certificazione. Questo definirà standard minimi di competenze e di certificazione, in una prospettiva di integrazione tra i diversi sistemi formativi (cfr. le strategie dell'Unione nell'ambito delle iniziative ECVET, Europass, Quadro Europeo delle Qualifiche EQF, ecc.); sarà compito delle Regioni coordinare e integrare l'offerta formativa in sistemi per l'apprendimento permanente, su base sia territoriale che tematica, aggregando le Università e gli altri attori del sistema.”

In questo passo compare chiaramente il riferimento a un sistema di validazione e certificazione dell'apprendimento ovunque esso abbia avuto luogo: la direzione futura verso cui l'università deve muoversi, assieme anche a tutti gli attori formativi e organizzativi del territorio, è quella dell'apprendimento permanente. A tale proposito il MIUR individua i seguenti elementi chiave

- Una prima linea riguarda il *riconoscimento delle esperienze e competenze apprese in altri contesti* (prevalentemente l'apprendimento informale legato al lavoro). Questa linea porta a realizzare almeno due obiettivi: 1) il riconoscimento per l'abbreviazione di un percorso universitario per coloro che hanno maturato esperienze significative di tipo professionale in un ambito riconoscibile come affine (centrale o periferico) al percorso universitario richiesto; 2) lo sviluppo di percorsi di formazione universitaria più personalizzati e corrispondenti maggiormente alle capacità e competenze sia possedute che da sviluppare, attraverso una didattica più pertinente con le esigenze di tali studenti.
- Una seconda linea riguarda lo *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 es. integrando metodologie in presenza con metodologie e-learning, per corrispondere a *percorsi più specializzati e alle esigenze di professionalizzazione di adulti lavoratori*. Occorre inoltre intraprendere azioni mirate per il rientro in percorsi di laurea di centinaia di migliaia di lavoratori che hanno abbandonato gli studi universitari prima di concluderli.
- Una terza linea riguarda la collaborazione con le organizzazioni pubbliche e private che necessitano di accrescere e sviluppare le competenze dei propri lavoratori e che attraverso forme specificatamente individuate potrebbero essere coinvolte nello sviluppo di partnership con l'Università per creare *percorsi formativi capaci di qualificare i lavoratori adulti favorendo l'integrazione tra l'attività professionale e la formazione universitaria*. Si tratta di sviluppare l'integrazione e la co-progettazione tra imprese e Università, per costruire percorsi formativi capaci di migliorare le competenze dei lavoratori e di qualificare meglio le risorse umane, ma

anche di valorizzare le competenze possedute e arricchire il sistema universitario di esperienze professionali significative.

Purtroppo però il 2007 si è costituito come punto di arresto e addirittura di successivo “arretramento” in materia a causa di quelli che Galliani definisce giustamente “eccessi di accreditamento avvenuti in passato per intere categorie professionali della Pubblica Amministrazione hanno accresciuto la diffidenza per questo genere di dispositivi e procedure già molto alta vista la tradizione accademica dell’Università del nostro Paese”³⁷⁰. Gli episodi spiacevoli di “lauree regalate” come sono state definite dai media soprattutto a forze dell’ordine e dipendenti pubblici mediante riconoscimenti collettivi hanno accresciuto la diffidenza verso i sistemi di riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi e indotto la Legge ad operare in direzione restrittiva.

È infatti con la *Legge 240 del 30 dicembre 2010* che il limite massimo dei sessanta crediti riconoscibili è portato a “dodici” (art. 14) e che viene chiaramente ribadito che “il riconoscimento deve essere effettuato esclusivamente sulla base delle competenze dimostrate da ciascuno studente. Sono escluse forme di riconoscimento attribuite collettivamente”.

Si tratta naturalmente di un passo indietro rispetto alle indicazioni normative in materia e in controtendenza in relazione alle direzioni prese in ambito europeo, che ha scoraggiato gli Atenei nell’intrapresa di queste pratiche e frenato le idee e ipotesi applicative derivate dalla Conferenza di Napoli.

È invece la delicata e combattuta riforma del mercato del lavoro L. 92/2012 all’art. 4, commi 51-68, ad opera del Ministro Elsa Fornero, che restituisce voce alla questione dell’apprendimento permanente e dà ampio rilievo alle procedura di convalida dell’apprendimento formale, non formale e informale. Riprendendo la dicitura “apprendimento permanente” e riprendendo le definizioni europee di apprendimento formale, non formale e informale, la legge ne individua un ruolo specifico e innovativo per le università, interpretandolo come risorsa fondamentale per fronteggiare la crisi economica e sociale e disegnare un futuro fondato su uno sviluppo intelligente, sostenibile e inclusivo (secondo gli obiettivi di Europa 2020).

Come commenta Alberici, “la legge, infatti, include pienamente le Università nel processo di promozione dell'apprendimento permanente mettendoci in sintonia con lo scenario Europeo, per colmare la distanza con gli altri Paesi europei in termini di risultati e di qualità dei nostri sistemi di istruzione superiore e per allargare la partecipazione degli adulti/lavoratori alla formazione in linea con i *benchmark* europei”³⁷¹. Al comma 56 della Legge 92 si esprime chiaramente che “alla

³⁷⁰ Galliani, L. (2011), *L’Università per l’apprendimento permanente: modelli e strumenti* in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (a cura di), *Adulti all’università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce, PensaMultimedia, p. 25

³⁷¹ Alberici A., *Una nuova stagione per l’Apprendimento permanente nelle Università*, traccia della relazione introduttiva al Convegno “L’Apprendimento permanente per la crescita del patrimonio culturale, professionale ed economico del Paese. Il contributo delle Università”, Roma, 3 luglio 2012

realizzazione e allo sviluppo delle reti territoriali dei servizi concorrono anche: a) le università, nella loro autonomia, attraverso l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali, l'offerta formativa flessibile e di qualità, che comprende anche la formazione a distanza, per una popolazione studentesca diversificata, idonei servizi di orientamento e consulenza, partenariati nazionali, europei e internazionali a sostegno della mobilità delle persone e dello sviluppo sociale ed economico”.

Le università in questa fase di riorganizzazione e ripensamento della didattica e della ricerca, sono chiamate a dare un contributo importante all'innalzamento delle conoscenze e competenze dei cittadini e, in particolare, della qualificazione dei lavoratori e, ove necessario, alla loro riqualificazione. Si rende necessaria una nuova offerta formativa flessibile di qualità, che comprenda anche la formazione a distanza e l'innovazione digitale “con la funzione peculiare di offrire percorsi di Apprendimento permanente basati su una formazione universitaria fortemente ancorata alla ricerca, allargando così gli accessi alla formazione superiore per migliorare la qualità delle risorse umane del Paese, anche come vantaggio competitivo. Anche con l'offerta di servizi di orientamento e consulenza di qualità, che permettano il riconoscimento e la valorizzazione degli apprendimenti pregressi, comunque acquisiti dalle persone in contesti formali, non formali e informali, e di contribuire a un sistema nazionale di riconoscimento e di certificazione delle competenze in coerenza con il contesto europeo”³⁷².

Orientamento e consulenza entrano a pieno titolo nelle strategie che le Università dovrebbero perseguire, ripensando il proprio ruolo in rapporto a nuovi bisogni formativi per una nuova utenza diversificata. Come sostiene Loiodice, orientare studenti adulti non significa offrire supporto informativo alle prime scelte, quanto piuttosto consentire loro di (ri)entrare in formazione nel modo più fruttuoso possibile, capitalizzando le precedenti esperienze più o meno positive e fronteggiando le situazioni di transizione cui sono sempre più frequentemente chiamati a rispondere³⁷³.

Un importante ruolo di facilitatore nel dialogo tra soggetti interessati dalla responsabilità degli Atenei nei confronti dell'apprendimento permanente, quali CUN, CRUI, ANVUR e MIUR, è stato ed è svolto dalla Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente (RUIAP), costituitasi nel 2011 con lo scopo di “promuovere lo sviluppo dell'apprendimento permanente negli Atenei italiani, quale contributo attivo alla società della conoscenza, per la valorizzazione della persona e la crescita del sistema economico e sociale del Paese”³⁷⁴.

³⁷² Ibidem

³⁷³ Loiodice I. (2007), *Formazione e orientamento degli adulti: il ruolo dell'università* in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano, pp. 136-145

³⁷⁴ RUIAP (2011), *Apprendimento permanente e università. Le finalità e gli obiettivi programmatici*, (a cura del gruppo promotore, del Presidente Aureliana Alberici e del Vice Presidente Mauro Palumbo), www.ruiap.it.

La rete sta svolgendo un rilevante compito di diffusione di un messaggio culturale sul valore dell'apprendimento permanente e di decodifica della legge per fugare terrorismi e promuovere interventi di filiera. Risulta quantomai importante infatti promuovere nei docenti lo sviluppo di un linguaggio condiviso e di uno spazio riflessivo critico per il miglioramento del sistema e per la promozione di innovazione istituzionale, organizzativa e metodologica³⁷⁵.

Sono infatti questi i tre piani in cui è opportuno procedere per poter mettere in essere pratiche applicative della Legge 92: prima di tutto è necessario inserire nelle mission degli Atenei l'apprendimento permanente, promuovendo strategie didattiche più flessibili; in secondo luogo è importante collocare queste prassi all'interno dei nuovi dipartimenti e corsi di studio, creando una struttura che dialoga con i referenti di Ateneo; da ultimo, è fondamentale esprimere l'offerta formativa in *learning outcomes* e promuovere metodologie fattibili di riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi³⁷⁶.

Pur nel rispetto dell'autonomia degli Atenei, sarebbe auspicabile poter ripartire dalle linee guida per l'apprendimento permanente del 2007 e sviluppare in sinergia linee guida per il riconoscimento degli apprendimenti pregressi: in tal senso si è già attivata la RUIAP promuovendo un gruppo di lavoro nazionale a ciò dedicato, coordinato dal prof. Galliani.

L'inclusione nelle strategie universitarie dell'apprendimento permanente sottolinea la terza missione dell'università, richiamando l'attenzione sul fatto che non sia più possibile ragionare su curricula brevi, bensì sia necessario pensare in termini di curricula per tutta la vita, uscendo da un'idea di frantumazione di titoli e promuovendo uno spazio nazionale e internazionale di raccordo tra università, enti scolastici e di formazione e mondo delle imprese e delle associazioni.

A differenza dei modelli francese ed inglese non si possono presentare per l'Italia dei veri e propri casi studio, tuttavia si possono citare, senza pretesa di esaustività, alcune buone pratiche sviluppate in questi anni su territorio nazionale.

Sebbene vi siano numerose esperienze significative in ambito regionale, legate al sistema di formazione professionale e continua³⁷⁷, si vuole qui focalizzare l'attenzione sul sistema universitario.

³⁷⁵ Alcune riflessioni qui riportate fanno riferimento agli interventi del Seminario nazionale su "Apprendimento permanente e riconoscimento dell'apprendimento pregresso" organizzato dal Bologna Process in collaborazione con RUIAP a Firenze il 23 novembre 2012.

³⁷⁶ Tali temi saranno trattati in modo più approfondito e preciso nell'esposizione di quanto emerso dalle interviste agli attori istituzionali nelle conclusioni.

³⁷⁷ Si pensi ad esempio ai casi esemplari nell'ambito dell' IFTS, Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, nel settore dei servizi di supporto all'occupabilità (Centri per l'Impiego), alle sperimentazioni aziendali e del no profit. Un'ampia disamina è rintracciabile nel documento Isfol (2006), *Esperienze di validazione dell'apprendimento non formale e informale in Italia e in Europa*, collana Temi&Strumenti.

<p>Laureare l'esperienza</p> <p>Libera Università degli Studi Maria SS. Assunta di Roma - LUMSA</p>	<p>Un'esperienza pilota di riconoscimento e valorizzazione delle conoscenze ottenute mediante l'esperienza è stata avviata nel 2002 nella Facoltà di scienze della formazione delle LUMSA nei due corsi di laurea in Educatore professionale ed Esperto nelle organizzazioni di terzo settore. In coerenza con il decreto allora in vigore, decreto n. 509 del 1999, gli studenti con una maturata esperienza nelle professioni e nelle funzioni del sociale hanno potuto partecipare al programma <i>Laureare l'esperienza</i> inviando un dettagliato curriculum corredato da certificazioni. Una commissione appositamente nominata dalla Facoltà ha esaminato ogni curriculum e attribuito un monte-crediti in ragione della congruità tra esperienze professionali e contenuti dei diversi insegnamenti del corso di laurea richiesto. Così facendo ogni percorso di studi è stato personalizzato sull'individuo e sulla sua storia di vita, sia che si trattasse di persone alla prima esperienza universitaria, sia che esse rientrassero in accademia dopo un precedente abbandono, sia infine che si trattasse di una seconda laurea specifica rispetto agli interessi e alle posizioni maturate in età adulta.</p> <p>Il corso sperimentale di <i>Laureare l'esperienza</i> si è quindi proposto il duplice obiettivo di assumere come dato di partenza significativo l'esperienza passata, su cui riflettere per proseguire verso una più avanzata rielaborazione scientifico-culturale della professionalità specifica sotto tutti i suoi punti di vista (scientifico, tecnico, operativo, deontologico) e di approntare una strumentazione metodologico-didattica in grado di rispondere ai bisogni di persone portatrici di esigenze di formazione continua.</p> <p>Il progetto ha visto susseguirsi diverse fasi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. la prima era quella dell'informazione circa le possibilità aperte per ogni caso; 2. la seconda differiva dai casi: per una persona con intenzioni generiche, scarsa fiducia e consapevolezza circa il proprio livello era necessario un servizio di orientamento e tutorato, per una persona che volesse accedere a un impiego o a un corso erano invece necessarie prove che dimostrassero conoscenze e abilità, per una persona che chiedesse una convalida totale o parziale di un titolo servivano analogamente procedure di confronto tra competenze possedute e competenze richieste dal titolo voluto; 3. la terza fase consisteva nella valutazione delle conoscenze, abilità, competenze che erano emerse nel processo di orientamento e tutorato; 4. l'ultima fase del processo era il conferimento di una parte o di un'intera qualifica che prendesse la forma di crediti, di attestato o di diploma.
---	--

<p>Progetto SAPERE Università della Basilicata</p>	<p>L'Università della Basilicata, in accordo con Regione Basilicata e MIUR, ha attivato dal 2009 il progetto Sistema per l'Apprendimento Permanente Regionale per assistere i cittadini nel proprio sviluppo professionale e personale.</p> <p>Esso ha previsto la sperimentazione in tre campi considerati prioritari:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso dell'<i>ePortfolio</i> sviluppato dalla Società consortile E-Form, per descrivere e documentare i risultati dell'apprendimento, le conoscenze e competenze acquisite dalle persone e renderle fruibili da stakeholders quali formatori, docenti, responsabili di risorse umane o di reclutamento professionale. Lo strumento è stato rivolto in fase iniziale ai neolaureati nelle attività di placement organizzate dal servizio CAOS (Centro di Ateneo di Orientamento Studenti). Le competenze riportate nell'ePortfolio vengono accertate nella fase di ingresso-accoglienza dei corsi di apprendimento, determinando le corrispondenti esenzioni basate sul riconoscimento; • utilizzo del <i>sistema PAL (Personal Assisted Learning)</i> per aggiornamento e formazione professionale per il personale tecnico-amministrativo dell'Università della Basilicata ed eventuale completamento di un percorso di studio universitario già iniziato dai dipendenti dell'Università; • corsi di apprendimento delle tecnologie digitali e delle metodologie dell'apprendimento in rete per il personale (docente e non docente) della scuola (e-book).
<p>Progetto PRIN “Il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti che (ri)entrano all'Università, nella prospettiva dell'apprendimento permanente Università di Roma Tre, Università del Salento, Università di Firenze</p>	<p>Il progetto PRIN, di durata biennale e conclusosi nel settembre 2010, aveva come obiettivo generale quello di sviluppare gli strumenti e il percorso per l'individuazione e la convalida degli apprendimenti acquisiti in ambito professionale dagli studenti adulti che (ri)entrano all'Università.</p> <p>Esso è stato articolato in due linee fondamentali, che hanno condotto alla stesura di due pubblicazioni di ricerca: la prima riguarda l'analisi delle tematiche fondamentali, in ambito nazionale e internazionale, del processo di riconoscimento e validazione delle competenze professionali pregresse e la seconda si occupa di elaborare le metodologie e gli strumenti per misurare, riconoscere convalidare gli apprendimenti non formali e informali pregressi, in un campione di studenti adulti iscritti all'università.</p> <p>Nella prima fase è stato ricostruito il framework di riferimento delle pratiche nazionali e internazionali in materia ed è stata condotta un'indagine quantitativa sullo stato dell'arte nazionale delle politiche di formazione permanente e di riconoscimento delle competenze pregresse nelle università italiane. Quest'ultima, realizzata tramite un questionario, ha voluto rilevare politiche e strumenti per la Formazione permanente universitaria, orientamento e regolazione dell'attività per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti, tipologia di attività offerte a tal</p>

	<p>fine, caratteristiche dei fruitori delle attività offerte e organizzazione e gestione delle attività per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti.</p> <p>Nella seconda fase sono invece stati sperimentati metodi, procedure e attività di riconoscimento e convalida degli apprendimenti acquisiti in ambito professionale. In particolare, la ricerca-azione ha riguardato tre linee operative relative alla fase di accompagnamento nella procedura di validazione degli apprendimenti pregressi in ambito accademico, con l'applicazione dei seguenti metodi: Laboratorio biografico delle storie di vita (Roma Tre), il Laboratorio metodologico delle competenze acquisite (Università del Salento) e il Bilancio di competenze (Roma Tre).</p> <p>Quest'ultimo (Cres BdC) costituisce una pratica di rilievo dell'Ateneo di Roma Tre che si rivolge agli studenti universitari come supporto alla gestione del corso di studi, di empowerment e outplacement, e al territorio come strumento di supporto alle transizioni lavorative.</p> <p>Un aspetto rilevante della ricerca è stato quello di istituzionalizzare tali dispositivi presso alcuni corsi di laurea degli Atenei di Roma Tre e Firenze: sono stati infatti introdotti in modo regolamentato negli Statuti e nei regolamenti didattici in modo da divenire prassi legittime e abituali degli Atenei, elemento che rappresenta un punto di svolta importante ed un esempio da seguire per le altre Università italiane.</p>
<p>Centro Studi e formazione Lifelong Learning Università Orientale di Napoli</p>	<p>Costituisce uno dei primi e pochi esempi di CAP, Centro per l'Apprendimento Permanente universitario. È nato con l'obiettivo di promuovere iniziative universitarie a sostegno dell'apprendimento permanente offrendo a diplomati e laureati adulti opportunità di formazione continua, iniziative per il completamento degli studi interrotti e per la riconversione di titoli di studio, orientamento, formazione dei formatori, interventi sulla qualità.</p> <p>Un ruolo importante è assegnato alle attività di riconoscimento e convalida delle competenze acquisite in esperienze pregresse, in conformità con le normative vigenti a livello nazionale ed europeo.</p>
<p>Centro Apprendimento Permanente Università degli studi di Roma Foro Italico</p>	<p>L'Università degli studi di Roma Foro Italico ha costituito un Centro Apprendimento Permanente come struttura finalizzata alla formazione e all'aggiornamento professionale in servizio per rispondere alle esigenze di formazione ed educazione continua e per trovare forme di apertura della ricerca e della didattica universitaria verso i bisogni della società.</p> <p>Il Centro, in coordinamento con i Dipartimenti dell'Ateneo, offre proposte e metodologie formative diversificate in risposta alle emergenze del contesto, nel settore in particolar modo delle Scienze Motorie. Vengono proposte azioni di formazione in servizio degli insegnanti, dei dirigenti, del personale amministrativo, con attività di ricerca che fanno capo a laboratori pratici di area educativa aperti al personale docente e non docente; alcune attività sono anche rivolte a bambini e</p>

	<p>genitori.</p> <p>Sono realizzati dal Centro: corsi, convegni, seminari, workshop, tavole rotonde, giornate di studio nelle sedi dell'Università o in sedi territoriali delegate.</p>
<p>PerForm Università degli studi di Genova</p>	<p>Il Servizio Formazione Permanente Perform si rivolge ad un pubblico adulto, promuovendo una formazione di alto profilo articolata in Master universitari di I e II livello, corsi di perfezionamento, corsi di formazione specialistica, corsi di formazione manageriale, percorsi professionalizzanti di accompagnamento al lavoro per laureati e laureandi.</p> <p>Il Centro ha l'obiettivo di costruire una stretta collaborazione con aziende ed istituzioni pubbliche e private, dalla progettazione alle testimonianze, dagli stage al placement, in una politica di relazione con il territorio e il mondo produttivo e in risposta alle attuali richieste di un mercato del lavoro in continua evoluzione.</p> <p>Dal 2011 PerForm è sede legale della RUIAP, attivo pertanto nella promozione di sistemi di riconoscimento degli apprendimenti pregressi.</p>
<p>Corso di laurea in Scienze della formazione professionale ISFOL, Università di Padova</p>	<p>Dall'anno accademico 2008-09, l'ISFOL realizza, in collaborazione con alcune università italiane un Corso di laurea triennale destinato a lavoratori non in possesso del titolo corrispondente al lavoro che svolgono.</p> <p>Presso l'Università di Padova è stato attivato il Corso di laurea in Scienze della Formazione Professionale, in cui l'acquisizione di crediti formativi universitari in vista del titolo di studio è stata possibile sia attraverso l'apprendimento universitario in aula, sia attraverso attività on-line svolte mediante la piattaforma sia mediante un processo di riconoscimento e convalida degli apprendimenti maturati attraverso esperienze di attività professionale e acquisite in corsi universitari e non universitari di specializzazione e aggiornamento precedenti.</p> <p>Nello specifico, le attività didattiche erano articolate in un'area comune dedicata ai settori disciplinari delle scienze della formazione, un'area specialistica di attività laboratoriali riguardanti le competenze specifiche da acquisire per i formatori, e un'ultima area, prevista obbligatoriamente dalla riforma universitaria, dedicata alla scelta di crediti liberi, alle conoscenze informatiche e di lingua inglese, alla prova finale.</p>
<p>Alta Formazione per Esperti/e della Formazione Professionale Università Cattolica di Milano, Istituto Italiano di</p>	<p>Nel 2009 è stato istituito un corso di alta formazione per le figure di esperto dei processi formativi e valutativi, responsabile della certificazione delle competenze (responsabile del riconoscimento dei crediti formativi), referente dell'orientamento formativo, coordinatore-tutor nel quale sono stati previsti riconoscimenti per gli apprendimenti esperienziali pregressi. Prima dell'iscrizione al corso, per i frequentanti è stato possibile infatti partecipare ad un percorso di convalida e certificazione dei saperi maturati in contesti non formali e informali mediante un apposito dispositivo.</p>

Valutazione, Istituto Universitario Federale per la Formazione professionale (IUFFP)	<p>Il corso è stato promosso dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano e dal progetto Elga "Accompagnamento alla validazione degli apprendimenti per operatori/trici della Formazione professionale in Lombardia e condotto da esperti dello IUFFP svizzero.</p> <p>I crediti di frequenza al corso sono stati utilizzati, per chi voleva, ai fini dell'iscrizione al Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione – Indirizzo Formatori.</p>
--	--

Bibliografia e sitografia :

Corradi C. (2003) (a cura di), *Il sapere visibile*, La nuova Phoenix, Roma

Progetto Observal, *European Observatory of Validation of non formal and informal learning*, <http://www.observal-net.eu/node/53>

Di Rienzo P. (a cura di) (2010), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'università*, Anicia, Roma

Alberici A., Di Rienzo P. (a cura di) (2011), *I saperi dell'esperienza*, Anicia, Roma

<http://host.uniroma3.it/centri/cres/>

www.aiv.it

<http://sfp.formazione.unipd.it/>

http://www.iuo.it/index2.php?content_id=2070&content_id_start=1

http://www.uniroma4.it/portal/appmanager/uniroma4/ateneo?_nfpb=true&_pageLabel=CentriMainPage_v1

<http://www.perform.unige.it/profilo/>

3.8 Cosa può avvenire dopo la validazione dei saperi esperienziali. Cenni di *work based learning*

A partire proprio da dispositivi di validazione dei saperi esperienziali si sono sviluppate pratiche didattiche universitarie innovative, che mettono al centro il valore dell'apprendimento acquisito in contesti non formali e informali, soprattutto professionali.

Un accenno – come citato nel capitolo 1 – appare doveroso pertanto al modello definito *work based learning (WBL)* nato in contesto anglo-americano e pensato proprio per un pubblico universitario adulto lavoratore³⁷⁸.

Boud, Solomon e Symes³⁷⁹ lo definiscono come uno degli aspetti più innovativi dell'istruzione post-secondaria, che sfida le pratiche esistenti e offre nuove possibilità di dialogo con il sistema sociale ed economico e con le domande educative della nostra era. Si tratta di un approccio

³⁷⁸ Per approfondimenti si veda: Serbati A. (2007) Lauree e riconoscimento dell'esperienza: l'approccio inglese work-based learning e il caso della Middlesex University (n. 10/2007) *GenerAzioni, Rivista quadrimestrale della Facoltà di Scienze della Formazione*, pp. 35-59

³⁷⁹ Boud D., Solomon N., Symes C. (2001), *Work based learning : a new higher education ?*, SRHE e Open University Press; Buckingham, p.3, traduzione della scrivente.

educativo e formativo che mette al centro lo sviluppo delle competenze e in cui l'apprendimento pregresso ed esperienziale, l'apprendimento formale, non formale ed informale si completano a vicenda in vista dell'acquisizione di un titolo riconosciuto da un'istituzione accademica; è un approccio di insegnamento e apprendimento centrato sull'esperienza in cui colui che apprende sviluppa competenze in contesti multipli, soprattutto nel e grazie al contesto lavorativo, mediante la costruzione di un progetto di ricerca teorico e applicato rilevante per il percorso di studi, ma anche per l'ambiente lavorativo stesso³⁸⁰.

Si tratta infatti di una modalità altamente innovativa di percorsi di istruzione superiore, che si propone di coniugare insieme università e organizzazioni lavorative per creare nuove opportunità di apprendimento nel contesto di lavoro: ogni programma incontra le esigenze delle persone in apprendimento, contribuisce allo sviluppo a lungo termine delle organizzazioni e formalmente è accreditato come corso universitario.

Le caratteristiche di questo nuovo modello di apprendimento che esce dalle tradizionali barriere dell'accademia per disseminarsi nei contesti lavorativi più diversi sono le seguenti.

In prima battuta naturalmente emerge la *partnership* tra l'università e un'organizzazione (che può essere privata, pubblica, profit o non profit) che apporta vantaggi ad entrambe: da un progetto negoziato, il datore di lavoro trae l'indubbia convenienza di avere una persona dedita allo studio sistematico delle esigenze dell'organizzazione con un approccio flessibile ma di alta qualità, garantita dalla supervisione accademica, per arrivare a trovare una soluzione alle situazioni problematiche riscontrate; per l'università WBL rappresenta l'opportunità di uscire dalla dimensione prettamente teorica, tipica dei corsi "tradizionali" inserendosi nella dimensione sociale ed economica del mondo che aspetta (e già ospita) i suoi studenti. Esso apre le frontiere dell'*higher education* all'apprendimento che avviene attraverso il luogo di lavoro lega l'apprendimento stesso al ruolo lavorativo; si configura come una classe di programmi accademici che coinvolgono assieme università e organizzazioni lavorative allo scopo di creare nuove opportunità di apprendimento indirizzate in particolare a persone impiegate che desiderano o hanno la necessità di accrescere le loro competenze.

Un'altra caratteristica fondamentale è che rappresenta un modello che propone nuovi stakeholders come le organizzazioni, nuovi "allievi" ovvero persone lavoratrici con una certa esperienza che serve da punto di partenza per il nuovo apprendimento, nuove vie di accesso (non necessariamente titoli precedenti, ma anche esperienza precedente) all'istruzione superiore, nuovi fattori di influenza che sono non solo gli standard richiesti dall'università, ma anche esigenze individuali e organizzative.

³⁸⁰ La definizione riprende quella fornita nel documento *Work Based Learning Guidelines* relative al progetto *Developing European Work Based learning Approaches and Methods (DEWBLAM)* DG EAC funded project (2006) Florence, p. 3.

In terzo luogo e conseguentemente alle due caratteristiche precedenti, *il curriculum di studi è il lavoro stesso*, non un programma disciplinare precedentemente stabilito. La conoscenza prevista dal *work based learning* è esplicita, è frutto di studio autonomo o guidato della letteratura, ma è anche tacita, frutto del *know-how* di un'impresa o di una persona, è empirica ma diventa sistematica e logica a seguito di opportuna riflessione, è disciplinare ma deve per forza aprirsi all'interdisciplinarietà, coniugando la disciplina scelta per il titolo universitario insieme con le cosiddette competenze trasversali e le capacità logico-grafico-verbali richieste a chi è in possesso di un titolo accademico.

Quarto elemento altrettanto basilare è che il punto di partenza e il livello del programma sono stabiliti in base alle correnti competenze dei lavoratori studenti, che quindi devono mettere in atto in primis un processo di identificazione e riconoscimento delle attività e discipline di cui sono già esperti per tracciare un percorso di quanto invece devono apprendere (APEL). È proprio da qui che parte un progetto di ricerca, basato su apporti teorici e sperimentazioni pratiche nel posto di lavoro che auspicabilmente apporterà significativi cambiamenti all'organizzazione, oltre che alle conoscenze e competenze del lavoratore studente ai fini del conseguimento di un titolo. La valutazione del progetto finale, così come avviene per la fase di APEL, avviene in base a standard accademici transdisciplinari che devono essere raggiunti e che valutano allo stesso tempo elementi di contenuto e di metodo.

Non esiste un unico modello di erogare WBL: alcune università scelgono la totale *distance learning*, altre prevedono degli incontri in presenza in modalità blended, alcune propongono un part-time, altre un full-time. La vasta gamma di possibilità di scelta e la flessibilità di questi programmi permette alle persone di trovare quello a loro più adeguato e spesso offre occasioni di taratura e ritaratura delle attività a seguito di colloqui con i tutor incaricati di seguire gli studenti.

Ovviamente in un modello basato sull'esperienza e spesso finalizzato a un ritorno nuovamente all'esperienza o comunque alla pratica professionale, varia notevolmente il concetto di apprendimento così come quello di insegnamento, cambiano le modalità e il significato della certificazione, si modificano la modalità e le metodologie utilizzate, i meccanismi di valutazione e di assicurazione della qualità. In un certo senso si tratta di una nuova filosofia dell'educazione, che abbraccia terreni nuovi emergenti, ancora non del tutto accettati, ma che rappresentano una sfida per avere persone sempre più competenti e preparate all'economia e ai suoi sviluppi mutevoli, università al passo coi tempi e col sapere in evoluzione e organizzazioni con un capitale umano che permetta sviluppo e innovazione.

Capitolo 4

La ricerca: impostazione metodologica e prima fase

4.1 Orientamenti della ricerca educativa

Dopo aver esposto (nei capitoli precedenti) le teorie e le pratiche di riferimento rispetto al nucleo tematico dell'apprendimento dall'esperienza, dei suoi caratteri e del suo possibile riconoscimento in contesto accademico, si presenta ora l'indagine empirica consistente nella progettazione e realizzazione di un percorso sperimentale di validazione dei saperi esperienziali, posto in essere con un gruppo di lavoratori studenti adulti iscritti a corsi di laurea dell'Ateneo patavino. Partendo dal presupposto deweyano che sono solo le pratiche dell'educazione a fornire i dati, gli argomenti e i problemi fondamentali su cui si deve investigare attraverso la ricerca pedagogica, la presente indagine ha predisposto infatti uno scenario empirico di raccolta e analisi allo scopo di interpretare e criticamente verificare gli esiti di ricerca coerentemente con gli assunti teorici di base.

L'approccio epistemologico allo studio di un fenomeno implica una scelta della chiave di lettura utilizzata per leggere, analizzare studiare e comprendere tale fenomeno. 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 dell'apprendimento esperienziale e della valutazione delle competenze così acquisite, in modo da proporre un servizio rigoroso di riconoscimento di crediti entro percorsi formali per saperi guadagnati in contesti informali e non formali.

Riprendendo la distinzione paradigmatica fornita da Guba e Lincoln³⁸¹ tra positivismo, postpositivismo, teoria critica (e correlate posizioni ideologiche) e costruttivismo, si sceglie di collocarsi in quest'ultimo, privilegiando per il fenomeno trattato una concezione ontologica di realtà costruita socialmente piuttosto che di realtà data, una concezione epistemologica legata alla comprensione idiografica più che alla spiegazione probabilistica e una concezione metodologica di interazione e analisi di narrazioni e dati idiografici, anziché di sperimentazione di variabili.

³⁸¹ Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp. 105-117, Thousand Oaks, CA: Sage.

Sempre seguendo il ragionamento di Guba e Lincoln³⁸², appaiono chiare le conseguenze della scelta paradigmatica rispetto alla condotta pratica della ricerca, all'interpretazione dei risultati e alle decisioni metodologiche.

La scelta di un approccio costruttivista determina che l'obiettivo della ricerca sia quello di comprendere e ricostruire le costruzioni mentali degli attori coinvolti (ricercatore compreso), procedendo nella direzione di incontrare alcuni aspetti comuni e di sviluppare nelle persone maggiore consapevolezza rispetto alle proprie concezioni; il ricercatore è partecipante e facilitatore di questo processo. La conoscenza consiste in quelle costruzioni di maggior consenso intersoggettivo, tanto è vero che possono coesistere conoscenze multiple qualora vi siano interpretazioni divergenti della realtà provenienti da attori competenti diversi o influenzate da contesti economici, culturali, politici, sociali ed etnici la cui comunicazione è difficile. Le costruzioni di realtà sono soggette a continui cambiamenti e integrazioni in una logica dialettica di giustapposizioni di diverse costruzioni; l' "accumulo di conoscenza" (se di accumulo si può parlare) avviene attraverso un processo ermeneutico e dialettico di integrazione di costruzioni sempre più informate e sofisticate. I criteri di qualità di tale conoscenza proposti dagli Autori sono i criteri di attendibilità ossia credibilità, trasferibilità, affidabilità e confermabilità e i criteri di autenticità quali equità, autenticità ontologica, educativa, catalitica e tattica³⁸³.

La dimensione assiologica ben lungi dall'essere esclusa e isolata, costituisce invece un punto chiave dell'approccio costruttivista, poiché i valori sono indispensabili per creare e interpretare gli obiettivi e i risultati di ricerca; la questione etica è intrinseca al paradigma, proprio per questo coinvolgimento diretto dei partecipanti e va posta un'attenzione particolare alle questioni di confidenzialità e anonimato che devono essere rispettate³⁸⁴.

Il ruolo del ricercatore è, come lo ha definito lo stesso Lincoln³⁸⁵ un "partecipante appassionato", coinvolto attivamente in prima persona nella ricostruzione delle molte voci degli attori coinvolti e nell'interazione con loro. Il ricercatore non deve prescindere da una conoscenza anche degli altri paradigmi scientifici e deve comprendere in modo completo le tecniche quantitative, per essere comunque in grado di avere un ruolo informativo rispetto agli altri paradigmi (e leggere altre

³⁸² Ibidem, p. 112 e seguenti

³⁸³ La questione dei criteri di qualità dell'ontologia costruttivista è tutt'altro che risolta e il dibattito è ancora aperto. Se in prospettiva positivista e post-positivista i criteri convenzionali di rigore scientifico sono la validità interna ed esterna, l'affidabilità e l'oggettività, nel caso dell'ontologia costruttivista la pretesa di oggettività è naturalmente intrinsecamente priva di senso, pertanto si tratta di criteri convenzionalmente condivisi per accrescere le costruzioni personali, aumentare la comprensione di quelle degli altri, stimolare e migliorare l'azione.

³⁸⁴ Le questioni etiche nella ricerca educativa e nelle scienze sociali sono molto importanti. L'American Psychological Association cita cinque importanti principi che suggerisce ai ricercatori di rispettare: discutere onestamente della proprietà intellettuale, essere consci della molteplicità dei ruoli ricoperti, seguire norme di consenso informato, rispettare riservatezza e privacy (cui si fa riferimento nel testo in relazione alla presente ricerca) e infine consultare le risorse etiche disponibili (come l'APA's Ethics Code, The Belmont Report). Cfr. Sales B.D. & Folkman S. (Eds) (2000), *Ethics in Research With Human Participants*. American Psychological Association, Washington

³⁸⁵ Lincoln, Y. S. (1991). *The detached observer and the passionate participant: Discourses in inquiry and science*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

ricerche) e quelle qualitative, per poter ovviamente governare il processo dialogico/dialettico e le metodologie ermeneutico/dialettiche.

La distinzione tra qualitativo e quantitativo trova peraltro sempre più consenso nel tentare una ricomposizione e ricombinazione tra i due e l'incommensurabilità dei due paradigmi sul piano ontologico, viste le tanto diverse concezioni di realtà, può trovare un dialogo sul piano metodologico. Secondo Baldacci³⁸⁶ il momento conciliativo tra quantitativo e qualitativo si può risolvere in due modi, ovvero nella loro reciproca *contaminazione* in figure ibride oppure nella loro *complementarità* attraverso quello che definisce “il filtro dell’interdipendenza tra la ricerca nomotetica e quella idiografica”.

Per quanto riguarda l’aspetto della contaminazione, l’Autore sostiene che si possa riscontrare la presenza del qualitativo nel quantitativo e viceversa. Nel primo caso, infatti, si sottolinea che qualsiasi operazione di misurazione esige comunque una precedente operazione di individuazione della categoria in cui classificare gli oggetti per poi creare le variabili di interesse e che spesso per la comprensione di alcuni fenomeni si utilizzano rappresentazioni che assumono la forma qualitativa (si pensi ad una curva) condivisa intersoggettivamente.

Nel secondo caso, si ritrova la presenza del quantitativo nel qualitativo; Gattullo³⁸⁷ ci ricorda che quando si vuole esprimere un giudizio circa una qualità di un oggetto, perlopiù si procede indagandone le componenti e molto spesso si utilizzano delle graduatorie che riconducono a misurazioni quantitative (ad esempio di tipo ordinale).

Per quanto riguarda invece l’aspetto della complementarità dei due, Baldacci richiama l’interdipendenza tra l’ottica nomotetica e quella idiografica: la prima cerca di individuare caratteristiche comuni a degli elementi o individui, mentre la seconda mira a trovare le proprietà specifiche dei singoli.

La ricerca idiografica in campo educativo – che qui risulta di maggior interesse – si configura come un processo inferenziale complesso per lo studio intensivo e approfondito dei processi di partecipazione e di cambiamento personale che avvengono in contesti educativi specifici; il valore dei risultati non è pertanto generalizzabile ad altri contesti più ampi, ma esso può essere esteso secondo la logica della *trasferibilità*. Tale tipo di ricerca provvede infatti a fornire un repertorio euristico aperto a nuove integrazioni cumulative di casi particolari, ragionati³⁸⁸, che suggeriscono analogie nelle linee di intervento in contesti che presentano somiglianze con quelli precedenti.

³⁸⁶ Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano, pp. 53-63

³⁸⁷ Gattullo M., *Quantitativo e qualitativo in educazione e nella ricerca educativa*, in Talmon V., Balduzzi G., (1990), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Cleub, Bologna

³⁸⁸ Baldacci M. (2001), *op. cit.*, p. 60

In un tipo di ricerca come questo, appare opportuno adottare un modello di razionalità che Elgin³⁸⁹ definisce “equilibrio riflessivo” per procedere all’integrazione del piano delle evidenze empiriche con il piano concettuale: le teorie hanno un primo ruolo di orientamento per affrontare la complessità delle dinamiche educative, la ricerca qualitativa garantisce poi il dettaglio dell’analisi e un’adeguata attenzione al sistema di significati elaborato e negoziato nel corso delle interazioni quotidiane dei soggetti.

L’analisi cercherà di cogliere e interpretare le dinamiche operanti in una situazione secondo un approccio olistico. Riprendendo Elgin, si propone come criterio di accettabilità razionale di quest’epistemologia l’idea di equilibrio riflessivo, ossia un atteggiamento mentale sistematicamente critico e costantemente controllato, per integrare i dati di lavoro sul campo in un quadro coerente per raggiungere un giudizio ponderato.

In questa prospettiva infatti, separare le ricerche dalle esperienze e dalle scelte del ricercatore vuol dire rinunciare ad una fonte importante di idee, comprensioni, immagini e riflessioni: la soggettività del ricercatore arriva quindi ad avere un valore nell’attività di ricerca. La garanzia del rigore metodologico pertanto non può che essere data da continua riflessione e problematizzazione delle azioni intraprese, in modo da riconoscere le assunzioni implicite che potrebbero interferire con il progetto di ricerca.

Il continuo passaggio tra la fase di raccolta dati (il piano dell’evidenza) e la fase di congettura (il piano dell’inferenza) orienta progressivamente lo sguardo e l’ascolto del ricercatore, permettendo di approfondire l’analisi e di elaborare modelli interpretativi.

Nella presente ricerca la scelta del paradigma interpretativo ha comportato una riflessione preliminare sulle dimensioni di validità e attendibilità.

In tale ragionamento si richiama Trincherò, il quale definisce “un sapere realmente valido, ossia un sapere riferito proprio agli obiettivi conoscitivi che ci si era prefissi [...], e attendibile, ossia un sapere che non cambia se non cambiano le relazioni e le dinamiche della realtà studiata, può solo essere ottenuto attraverso forme di *triangolazione*”³⁹⁰.

Si tratta di una procedura che garantisce una lettura della medesima situazione da più punti di vista, evitando distorsioni dovute alla soggettività del ricercatore.

Nel campo della ricerca interpretativa, la validità è infatti ottenuta dal rigore con cui si svolge l’interpretazione e dall’accuratezza con cui si svolge la descrizione, ottenibile con la condivisione

389 Elgin C.Z. (1996), *Considered judgment*, Princeton University Press, Princeton

³⁹⁰ Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari, p. 12

L’Autore definisce quattro tipi di triangolazione:

- triangolazione delle fonti (o dei dati, o dei soggetti) – rilevare dati da due fonti diverse e vedere se sono coerenti;
- triangolazione delle tecniche o dei metodi – usare tecniche diverse per raccogliere dati sugli stessi soggetti;
- triangolazione delle teorie – ricercatori che raccolgono dati sugli stessi soggetti a partire da quadri teorici diversi;
- triangolazione dei ricercatori – ricercatori diversi, con lo stesso quadro teorico e le stesse tecniche raccolgono dati sugli stessi soggetti.

intersoggettiva delle interpretazioni degli elementi sostanziali del fenomeno. Al posto di validità risulta quindi più pertinente parlare di credibilità, garantita dalla valutazione del resoconto di ricerca da parte dei soggetti interrogati e osservati, e di trasferibilità, intesa come articolazione concettuale e interpretativa che permetta alla comunità di ricerca di cogliere il percorso di elaborazione dei giudizi prodotti e l'eventuale rilevanza per altri studi.

I rischi da evitare per il ricercatore in questo tipo di ricerca risultano infatti quello di selezionare soltanto i dati che confermano le interpretazioni più facilmente formulabili, assieme a quello di alterare la reattività dei soggetti con la propria presenza. Per ovviare a ciò, è opportuno garantire un impegno costante sul campo, un confronto continuo con l'*equipe di ricercatori* e una riflessione in tutte le fasi della ricerca tra le teorie di riferimento e i dati raccolti, valorizzando opportunamente la componente di soggettività ed evitando che diventi intrusiva.

Il costrutto di attendibilità³⁹¹ non può essere dato dalla stabilità della rilevazione, bensì dalla capacità di cogliere le variazioni della realtà studiata, senza distorcerle o compiere errori, ma fornendone una lettura condivisa. Risulta chiaro quindi quanto sia importante lasciare traccia e giustificare tutte le scelte compiute, in una sorta di *resoconto riflessivo* della ricerca, in modo che se viene ripetuta con soggetti simili in contesti analoghi, possa fornire risultati omogenei³⁹².

4.2 Scelte epistemologiche, problema della ricerca e interrogativi guida

Nel presente lavoro, la scelta di effettuare una ricerca qualitativa è legata naturalmente al tema e al problema affrontato: il processo di indagine del fenomeno dell'apprendimento, che avviene in contesti informali e non formali, contesti quotidiani di vita professionale e personale, e della presa di consapevolezza dei soggetti rispetto ad esso, richiama ad una concezione di ricerca in grado di interpretare i significati prassici di un'esperienza, considerata un agire cognitivo socialmente e culturalmente situato.

Con una chiave di lettura pragmatista di derivazione deweyana, la volontà della ricerca è proprio quella di cogliere i processi impliciti e invisibili dell'apprendere dall'esperienza e di valorizzarli in se stessi, ma soprattutto in relazione ad un contesto sociale di appartenenza in cui possano essere riconosciuti e legittimati.

Non potendo ricondurre tali processi a meccanismi di regolarità, la scelta della ricerca ermeneutica è risultata la più pertinente ai fini di *interpretare e comprendere* la realtà studiata: l'indagine dei processi di apprendimento e della costruzione di competenze passa attraverso la comprensione dei

³⁹¹ Ivi, p. 138

³⁹² Uno strumento di cui il ricercatore potrebbe avvalersi è quello della videoricerca. Cfr. Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J. (a cura di) (2009), *Videoricerca nei contesti di apprendimento*, Raffaello Cortina, Milano

significati che gli attori attribuiscono alle proprie esperienze e richiede quindi la scelta di metodologie adeguate al perseguimento di questo obiettivo.

Riprendendo il concetto di complementarità tra qualitativo e quantitativo, si è scelto di combinare l'utilizzo di strumenti quantitativi e qualitativi, con l'obiettivo di integrare alcuni dati numerici descrittivi dell'opinione e dell'efficacia percepita del processo e dello strumento proposti per il riconoscimento dei saperi esperienziali con temi emergenti nel parlato dei soggetti coinvolti con procedure di rilevazione volte a cogliere la specificità di ciascun partecipante. Come riporta Stake³⁹³ a proposito della *responsive evaluation*, è importante trovare una "ragionevole mescolanza" di domande cui rispondere considerando diversi problemi, risultati e autorità chiamati in causa; anch'egli richiama il processo di triangolazione per ratificare e validare le osservazioni, con riferimento a registrazioni ripetute, presenta di più ricercatori, uso di strumenti diversi e di tre punti di vista sul fenomeno.

Secondo l'oculata rassegna riportata da Giovannini e Marcuccio³⁹⁴, la questione di utilizzo di *metodi misti*, crescente nel panorama nazionale e internazionale, si presenta come complessa e dibattuta. Si tratta infatti di una ricerca in cui il ricercatore raccoglie e analizza dati, integra i risultati e ricava inferenze utilizzando approcci o "metodi" sia qualitativi sia quantitativi³⁹⁵, che porta con sé numerose problematiche epistemologiche legate alla commensurabilità di differenti posizioni ontologiche, tanto che alcuni studiosi come Tashakkori e Teddlie³⁹⁶ arrivano a definirle i metodi misti come l'ultima tappa dell'evoluzione degli approcci metodologici.

Creswell e Tashakkori³⁹⁷ descrivono vari modelli di *mixed method*, che possono essere definiti come tali in quanto integrano la dimensione qualitativa e quantitativa in uno o più modi: porre due tipi di interrogativi di ricerca qualitativo e quantitativo, sviluppare gli interrogativi di ricerca in modo partecipativo e preordinato, predisporre due procedure di campionamento, predisporre due tipi (quantitativo e qualitativo) di procedure di raccolta dei dati e quindi due tipi di dati, di analisi dei dati, di conclusioni.

Come riportano gli Autori sopraccitati, editori del *Journal of Mixed Methods Research*³⁹⁸, in un altro editoriale della rivista, scegliere metodi misti nasce da uno specifico bisogno e richiede

³⁹³ Stake R. E. (1988), *La valutazione "responsive"* in Giovannini M.L (a cura di) *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Cappelli editore, pp.49-59

³⁹⁴ Giovannini M.L., Marcuccio M. (2011), *La valutazione di ricerche pedagogiche con "metodi misti" da parte dei referee: tra criteri di qualità e aspetti problematici*, relazione presentata al Convegno Internazionale "Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione. Il caso delle riviste", 23-25 marzo 2011, Università di Macerata, pp. 272-287

³⁹⁵ Tashakkori, A., Creswell, J.W. (2007), Editorial: The new era of mixed methods, *Journal of Mixed Methods Research*, n. 1, 3-7.

³⁹⁶ Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998), *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*, Thousand Oaks, Sage

³⁹⁷ Creswell, J.W., Tashakkori A. (2007), Editorial. Developing publishable mixed methods manuscripts, *Journal of Mixed Methods Research*, 1, n. 2, pp. 107-11.

³⁹⁸ Tashakkori A., Creswell J.W. (2007), Editorial: Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research, *Journal of Mixed Methods Research*, 1, n. 3, pp. 207-211

un'interconnessione tra i dati quantitativi e quelli qualitativi, un'analisi e presentazione distinta delle due tipologie di dati, chiari risultati basati su entrambi e un quadro conclusivo comprensivo e significativo.

Le domande di ricerca possono nascere fin dal principio separatamente per poi andare verso una convergenza e integrazione delle risposte e dei risultati; nel caso di ricerche sequenziali si può ragionare su come i dati qualitativi di follow-up aiutino a spiegare dei dati quantitativi iniziali o a comprendere esiti sperimentali³⁹⁹. Le domande di ricerca possono altrimenti essere ibride e integrate – soprattutto nelle indagini trasversali - e poi seguite da sottoquesiti di carattere più qualitativo o quantitativo cui viene data risposta o, da ultimo, possono essere scritte man mano che procedono le fasi di ricerca per cui, se si tratta di fasi quantitative, i quesiti assumeranno maggiormente tale carattere, se invece si tratta di step qualitativi, le domande saranno di questo tipo.

Nel caso della presente ricerca si è scelto di procedere secondo il primo approccio, formulando un'ipotesi generale accompagnata da domande di ricerca specifiche cui si è voluto rispondere mediante l'utilizzo di strumenti quantitativi nella prima fase e attraverso strumenti qualitativi nella seconda fase.

Gli scopi dell'utilizzo di metodi misti possono essere i più diversi; Greene, Caracelli e Graham⁴⁰⁰ ne individuano cinque principali:

- studi orientati alla *complementarietà* che vogliono conoscere aspetti di un fenomeno che si sovrappongono o al contrario molto lontani, in modo da arrivare ad avere una comprensione approfondita, ricca e chiara del fenomeno;
- studi orientati alla *triangolazione*, che hanno uno scopo ovviamente di convergenza e corrispondenza dei risultati dati da metodi diversi, confermando la validità dei costrutti indagati sfruttando l'eterogeneità delle fonti e superando quindi interpretazioni unilaterali e soggettive;
- studi con scopo di *sviluppo* utilizzano invece i risultati di un metodo per sviluppare la fase seguente in cui sono previsti altri metodi;
- studi per un *nuovo avvio* ossia finalizzati a scoprire eventuali contraddizioni e soprattutto nuove prospettive di ricerca, aumentando le possibili interpretazioni dell'indagine;
- studi per *l'espansione*, che cercano di estendere l'ampiezza di un'indagine utilizzando metodi diversi per differenti componenti di ricerca.

³⁹⁹ Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage

⁴⁰⁰ Greene J., Caracelli V. e Graham W. (2007), *I metodi misti* in Stame N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano, pp. 272- 301

Rispetto al quadro delineato dagli studiosi americani, la presente ricerca ha la volontà di collocarsi tra il primo e il secondo versante, pertanto tenta di utilizzare metodi misti in un'ottica di triangolazione e complementarità.

Coerentemente con il quadro teorico e metodologico costruito nei capitoli precedenti, *l'ipotesi di partenza* della ricerca è che le metodologie di processo e di prodotto per la costruzione del portfolio, se sviluppano comprensione e consapevolezza più ampie sulle proprie competenze, allora possono dare l'opportunità ai lavoratori studenti adulti di rientrare in percorsi accademici ottenendo dei crediti universitari certificabili.

La *finalità* della ricerca è quindi quella di individuare teorie, modelli, metodologie e strumenti che possano rispondere all'esigenza dei lavoratori studenti di ottenere un riconoscimento e una certificazione non solo di titoli, ma anche di nuclei di competenze (tentando una maggior apertura dell'istituzione verso il mondo delle imprese), perseguendo l'*obiettivo specifico* di progettare (sulla base degli elementi significativi riscontrati nei modelli e nelle teorie individuate e analizzate), applicare e validare strumenti e procedure prototipali di riconoscimento e certificazione delle competenze precedentemente acquisite, perlopiù in contesti informali e non formali, all'interno di percorsi formali finalizzati all'ottenimento di un titolo universitario.

4.3 Il piano e le fasi della ricerca

Coerentemente con le scelte ontologiche ed epistemologiche operate, si è proceduto a tracciare il disegno della ricerca empirica, definendone le strategie e le tecniche di raccolta e analisi dei dati, della loro interpretazione, nel tentativo di costruire una teoria di senso degli avvenimenti e delle azioni, partendo da un'analisi del processo e proseguendo con un'indagine profonda sull'attribuzione di significati e sulle possibili ricadute.

Fasi del processo d'indagine	Riferimenti teorici, significati e domande guida	Indagine empirica e strumenti
<i>Inquadramento teorico</i>	Apprendere dall'esperienza (Dewey, 1995, Schön, 1984, Kolb, 1984, Mezirow, 1991) Come avviene la combinazione di saperi maturati in contesti diversi (formali e informali)?	Analisi di letteratura sull'apprendimento adulto e dello scenario politico e legislativo a livello europeo e nazionale
<i>Inquadramento metodologico</i>	Come vengono resi espliciti i saperi impliciti? Come si possono riconoscere saperi e	<i>Analisi di casi.</i> Ricerca di teorie e di buone pratiche di validazione dell'esperienza e quindi di accesso

	<p>competenze maturate nell'esperienza e certificarli in contesti all'interno di percorsi formali (lauree e lauree magistrali)?</p> <p>Quali processi, modelli, metodologie e strumenti rendono rigoroso tale riconoscimento? Esistono validi esempi e buone pratiche?</p> <p>Possono il prodotto e il processo di costruzione del portfolio dare l'opportunità ai lavoratori studenti adulti di rientrare in percorsi accademici ottenendo dei crediti universitari e sviluppando comprensione e consapevolezza più ampie delle proprie competenze?</p>	<p>degli adulti e del loro bagaglio di competenze nel mondo accademico.</p> <p>Studio degli elementi del processo di riconoscimento e certificazione delle competenze acquisite in ambito informale e non formale</p> <p>Elaborazione di un modello prototipale di procedura e strumento (portfolio) e figure professionali per il riconoscimento e accreditamento degli apprendimenti esperienziali</p>
<i>Strategia e metodo di indagine</i>	<p>Procedure che il ricercatore assume per condurre l'indagine, partendo da un paradigma di riferimento. (Denzin & Lincoln, 2000)</p>	<p>Paradigma interpretativista con intento idiografico: l'indagine dei processi di apprendimento e della costruzione di competenze passa attraverso la comprensione dei significati che gli attori attribuiscono alle proprie esperienze (Guba e Lincoln, 1994) e l'esplicitazione guidata delle stesse (Vermersch, 1994)</p>
<i>Tecniche di raccolta e analisi dei dati</i>	<p><i>Triangolazione delle fonti e delle tecniche</i> (Trincherò, 2004)</p> <p><i>Integrazione di metodologia quantitative e qualitative</i> (Tashakkori, A., Creswell, J.W., 2007, Baldacci, 2001, Greene, Caracelli, Graham, 2007)</p> <p>Indagare la dimensione operativa, che concerne l'efficacia percepita del percorso, l'utilità e difficoltà dello strumento portfolio, le pre-conoscenze e post-conoscenze a proposito di questi processi, l'ottenimento o meno di crediti formativi.</p> <p>Indagare 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.</p> <p>Indagare la funzione di supporto all'esplicitazione dei saperi dell'esperienze</p> <p>Indagare le criticità e gli aspetti migliorabili, la sostenibilità del percorso e dello strumento portfolio e le ipotesi di ricadute sull'offerta formativa, la</p>	<p>Raccolta dati attraverso:</p> <p><i>questionari (ex ante, in itinere ed ex post)</i> (Mantovani, Gattico, 1998, Corbetta, 2003)</p> <p><i>interviste semi-strutturate a lavoratori-studenti (a distanza di 1 anno)</i> (Mantovani, 1998, Milani, Pegoraro, 2011)</p> <p><i>diario dell'accompagnatore metodologico</i></p> <p><i>interviste semi-strutturate a presidenti di corsi di laurea coinvolti nella procedura prototipale</i></p>

	<p>valenza formativa del percorso, la trasferibilità della metodologia e del dispositivo in Ateneo.</p> <p>Indagare l'interesse politico e legislativo di maggiore flessibilizzazione dell'accesso universitario per studenti adulti lavoratori, alle ipotesi di dialogo tra istruzione/formazione e lavoro.</p>	<p><i>interviste semi-strutturate ad attori istituzionali operanti entro sistemi universitari all'avanguardia sul tema</i></p>
<i>Interpretazione dei dati</i>	<p>Cogliere l'impatto del processo di riconoscimento e accreditamento dei saperi esperienziali proposto.</p> <p>Riconoscere i processi di apprendimento dal racconto sulle esperienze, azioni, vissuti.</p> <p>Quale valenza certificativa, formativa e orientativa del prodotto e processo di costruzione del portfolio?</p>	<p>Analisi descrittiva dei dati emergenti dai questionari <i>Software: SPSS</i></p> <p>Da tale analisi, individuazione delle aree approfondite mediante le interviste.</p> <p>Analisi del contenuto ed integrazione delle prospettive: attraverso le narrazioni (trascrizioni di interviste) e l'identificazione dei nuclei tematici comuni e differenti, si individuano le caratteristiche del processo e del prodotto, le ricadute formative e professionali, le ipotesi di miglioramento, le risorse e le figure professionali necessarie, la possibile configurazione di un servizio di Ateneo dedicato al riconoscimento degli apprendimenti esperienziali. <i>Software: Atlas.ti</i></p>
<i>Implicazioni educative</i>	<p>Ipotesi di trasferibilità e di messa a regime del processo come dispositivo di Ateneo; apertura a seconda fase di implementazione allargata</p>	<p>Intento di trasferibilità in contesti analoghi (Galliani, 2000): la proposta di metodologia e strumenti potrebbe costituire una buona pratica per l'implementazione e la messa a regime di un dispositivo dedicato al riconoscimento e accreditamento dei saperi esperienziali (Centro per l'Apprendimento Permanente) come richiesto dalla Legge 28 giugno 2012, n. 92</p>

Tab 4.1 –Fasi della ricerca, riferimenti teorici e strumenti dell'indagine

La scelta di utilizzare *metodi misti* ha comportato l'utilizzo – come verrà descritto nel dettaglio nei paragrafi seguenti – in una prima fase di *questionari strutturati* somministrati a tutti i *lavoratori studenti prima, durante e dopo il processo di costruzione del portfolio* e la contestuale redazione di *diari riflessivi da parte dei tutor* di supporto agli studenti; in una seconda fase sono state condotte *interviste semistrutturate* rivolte ad un gruppo di *lavoratori studenti*, ai *presidenti dei corsi di laurea* coinvolti e ad alcuni *docenti universitari* che sul territorio nazionale si occupano in modo operativo di questi temi.

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 analoghi*: la proposta di

metodologia e strumenti potrebbe infatti costituire 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 in quello che le linee guida MIUR del 2007 hanno definito Centro per l'Apprendimento Permanente.

Galliani⁴⁰¹ 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 chiari e precisi: 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.

Nella presente ricerca si è voluto infatti procedere all'identificazione iniziale di una procedura che rispettasse i criteri internazionali, che fosse validata da un Comitato Tecnico Scientifico appositamente costituito⁴⁰² e che fosse condivisa fin dal principio con gli attori chiamati in causa, pur con i necessari adattamenti in itinere. Analogamente, anche il *portfolio dei risultati di apprendimento* e la relativa *guida* sono stati redatti prima dell'inizio del processo e rivisti dal Comitato. Successivamente, gli strumenti dei questionari e delle interviste sono stati previsti lungo tutto il processo e hanno coinvolto tutti gli attori intervenuti, in modo da poter monitorare nel contesto del progetto pilota posto in essere la riuscita del percorso da un punto di vista certificativo, formativo e orientativo.

4.4 La progettazione e la realizzazione dell'intervento

Nel presente lavoro empirico la fase preliminare, successiva allo studio delle teorie e dei casi studio delle pratiche francofone di *Validation des Acquis de l'Expérience* e britanniche di *Accreditation of Prior Experiential Learning*, ha previsto la progettazione di un modello da mettere in atto come primo tentativo dell'Ateneo Patavino di riconoscimento personalizzato di crediti universitari per l'accesso a percorsi di studio sulla base delle competenze maturate in contesti non formali ed informali da parte di lavoratori studenti.

⁴⁰¹ Galliani L., Costa R. (2000), *Le macchine simboliche*, Progedit, Irrsae Puglia, Bari

⁴⁰² Si veda paragrafo seguente

La presente ricerca si è innestata su un progetto finanziato dal Fondo Sociale Europeo POR 2007-2013 Asse IV – Capitale Umano nell'ambito delle *Azioni di sistema per la realizzazione di strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze*. Questa cospicua azione della Regione Veneto⁴⁰³ richiama la *sfida di rafforzare i legami tra i vari elementi dei sistemi di istruzione, nonché tra apprendimento e lavoro: legami orizzontali nell'ambito del sistema d'istruzione, creando collegamenti tra i vari percorsi di istruzione e formazione per agevolare la mobilità individuale; legami verticali tra i sistemi di istruzione/formazione iniziale e continua, per garantire una transizione agevole tra i diversi momenti di acquisizione delle competenze; legami tra sistema educativo e sistema produttivo per facilitare il passaggio da un sistema all'altro*.

La Direttiva Regionale⁴⁰⁴ dichiarava apertamente che *rafforzare tali legami significa creare le condizioni per realizzare un dispositivo organico di regole, procedure, strumenti e strategie per superare le barriere che li possono ostacolare puntando al rafforzamento e all'integrazione dei sistemi istruzione, formazione e lavoro*.

Il tema del miglioramento e del rafforzamento dei sistemi e delle politiche di istruzione, formazione e lavoro è materia di lavoro del Tavolo Unico, istituito nel 2006, per la costituzione di un Sistema Nazionale di Qualificazione e Certificazione promosso dal Ministero del Lavoro. In tal senso, il Programma Operativo Regionale intende sostenere modalità attuative coerenti rispetto alle linee del Tavolo Unico. Con la presente Direttiva s'intendono promuovere interventi sperimentali volti a individuare processi, linguaggi e strumenti utili alla costruzione di un sistema regionale di riconoscimento e certificazione delle competenze. In particolare, l'oggetto della presente Direttiva riguarda la definizione e descrizione dei risultati di apprendimento in esito a percorsi formativi, la verifica e valutazione dell'acquisizione di competenze e il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze "comunque acquisite" dalla persona.

Gli esiti di questa sperimentazione saranno monitorati e valutati nell'ottica di cogliere criticità e punti di forza, consentirne lo sviluppo e la migliorabilità, utilizzare le buone pratiche in modo da poter costruire un sistema che possa garantire in modo trasparente il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze e dei crediti.

In questo contesto la Facoltà di Scienze della Formazione ha gestito nell'annualità 2010/11 un progetto intitolato *MOIRC – Modello Operativo Integrato per il Riconoscimento e la Certificazione delle Competenze* finalizzato proprio a rispondere a quest'obiettivo regionale progettando e

⁴⁰³ Regione del Veneto, POR FSE CRO 2007-2013, p.40.

⁴⁰⁴ Direttiva Regionale di presentazione dei progetti, all. A. Dgr n. 1758 del 16/06/09, pp. 8-9

implementando strumenti per la validazione e la certificazione delle competenze e dei crediti nell'Ateneo Patavino⁴⁰⁵.

Coerentemente con i processi analizzati nel capitolo precedente, si è operata una scelta rispetto alla procedura e allo strumento da proporre per un percorso pionieristico di riconoscimento dei saperi esperienziali.

Lo strumento del *portfolio* è apparso, sia dai casi studio che dalle classificazioni europee, come il più diffuso e il più funzionale rispetto all'obiettivo di permettere a lavoratori studenti un'esplicitazione delle competenze ai fini del loro riconoscimento; la procedura e le fasi del percorso sono state anch'esse costruite seguendo e integrando le fasi dei casi analizzati e adattandole al contesto universitario italiano e locale.

La scelta dei corsi di laurea da coinvolgere ha tenuto conto, come elemento primario, della presenza di studenti adulti e lavoratori con almeno tre anni di esperienza⁴⁰⁶: i Presidenti di tali corsi di studio sono stati contattati per l'adesione al progetto e hanno aderito volontariamente fino ad arrivare al numero di 5 corsi di laurea, 4 di primo livello e uno di secondo, che sono stati coinvolti nelle attività.

Di seguito si riportano i titoli e i referenti dei corsi di studio, appartenenti a quattro Facoltà diverse dell'Ateneo patavino.

⁴⁰⁵ Responsabile Scientifico del progetto: prof. Luciano Galliani, coordinamento: prof.ssa Cristina Zaggia, coordinamento operativo della scrivente. Il gruppo di ricerca era composto da: Claudio Bittante, Cristina Mazzucco, Emilia Restiglian, Anna Vignato, tutti operatori di progetto, e da Gilda Rota e Debora Coradazzo come consulenti del Servizio Stage e Mondo del Lavoro.

* I dati fanno riferimento all'annualità accademica 2010/11 e pertanto all'organizzazione universitaria e agli incarichi dei docenti di quel periodo.

⁴⁰⁶ Dati reperiti nelle indagini del prof. Fabbris relative all'Ateneo di Padova:

L. Fabbris (a cura di) (2010), *Dal Bo' all'Agorà. Il capitale umano investito nel lavoro*, Cleup, Padova.

CORSO DI LAUREA O LAUREA MAGISTRALE	PRESIDENTE DEL CORSO DI LAUREA E FACOLTÀ DI APPARTENENZA*
Corso di laurea online in <i>Scienze della Formazione Professionale</i>	Prof. Luciano Galliani – Facoltà di Scienze della Formazione
Corso di laurea magistrale in <i>Scienze della Formazione continua</i>	Prof. Daniele Marini (e precedentemente Prof. Antonio Pavan) - Facoltà di Scienze della Formazione (Interateneo con Ca' Foscari)
Corso di laurea online in <i>Discipline della ricerca psicologico-sociale</i>	Prof. Luigi Castelli (e precedentemente Prof. Luciano Arcuri) - Facoltà di Psicologia
Corso di laurea in <i>Diritto dell'economia e Governo delle amministrazioni</i> – curriculum “Governo delle amministrazioni”	Prof. Mario Bolzan - Facoltà di Scienze Politiche
Corso di laurea in <i>Riassetto del territorio e tutela del paesaggio</i>	Prof. Tiziano Tempesta - Facoltà di Agraria

Tab 4.2 –Fasi della ricerca, riferimenti teorici e strumenti dell’indagine

Procedura e strumento tracciati dal gruppo di lavoro sono stati condivisi e sistemati con i Presidenti suddetti, in modo da garantirne alcuni elementi di fattibilità operativa e sono stati attivati alcuni incontri di informazione e di formazione rivolti ai docenti e agli operatori di progetto.

Lo studio delle buone pratiche e dei casi studio riportati nel capitolo precedente è stato infatti integrato dal prezioso contributo di Agnès Veilhan e Barbara Light, coinvolte nel Comitato Scientifico di progetto come esperte e professioniste sulla tematica. Queste docenti, svolgendo nelle proprie università di appartenenza⁴⁰⁷ il ruolo di accompagnatore, hanno realizzato una formazione più generale sulla procedura di riconoscimento degli apprendimenti esperienziali rivolta a tutti gli attori coinvolti nel progetto e una formazione specifica rivolta agli operatori di progetto mirata allo sviluppo di competenze per l’accompagnamento.

Allo scopo di mantenere più agevolmente i contatti con il gruppo di ricerca e con i Presidenti coinvolti è stato istituito un apposito spazio nella piattaforma online Moodle con indicazioni e comunicazioni del coordinamento di progetto, forum e wiki condivisi per sviluppo di materiali e miglioramento degli stessi, calendarizzazione delle attività. Di seguito si riporta la schermata generale di progetto e quella specifica relativa alla procedura di validazione dei saperi esperienziali:

⁴⁰⁷ Rispettivamente Università de Paris III e Middlesex University di Londra. I dati sono riferiti all’annualità 2010/11.

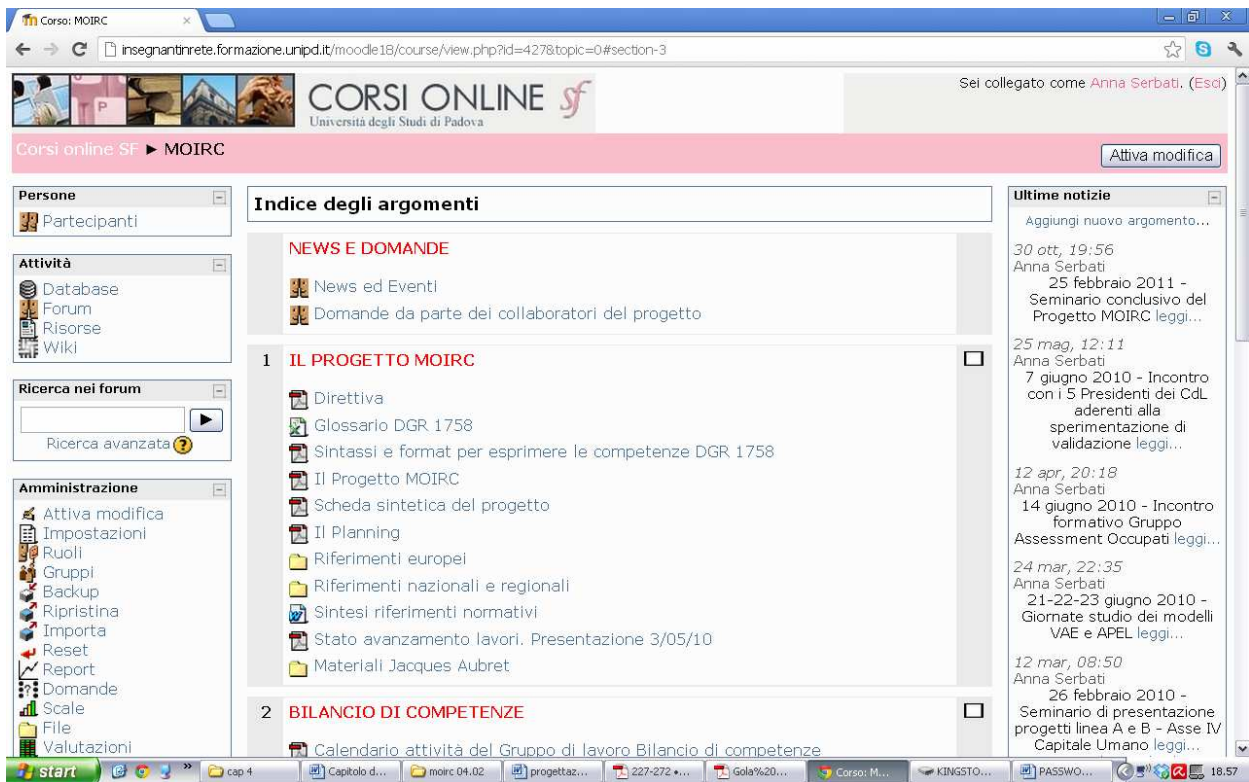


Fig 4.1 - Schermata generale di progetto sulla piattaforma Moodle

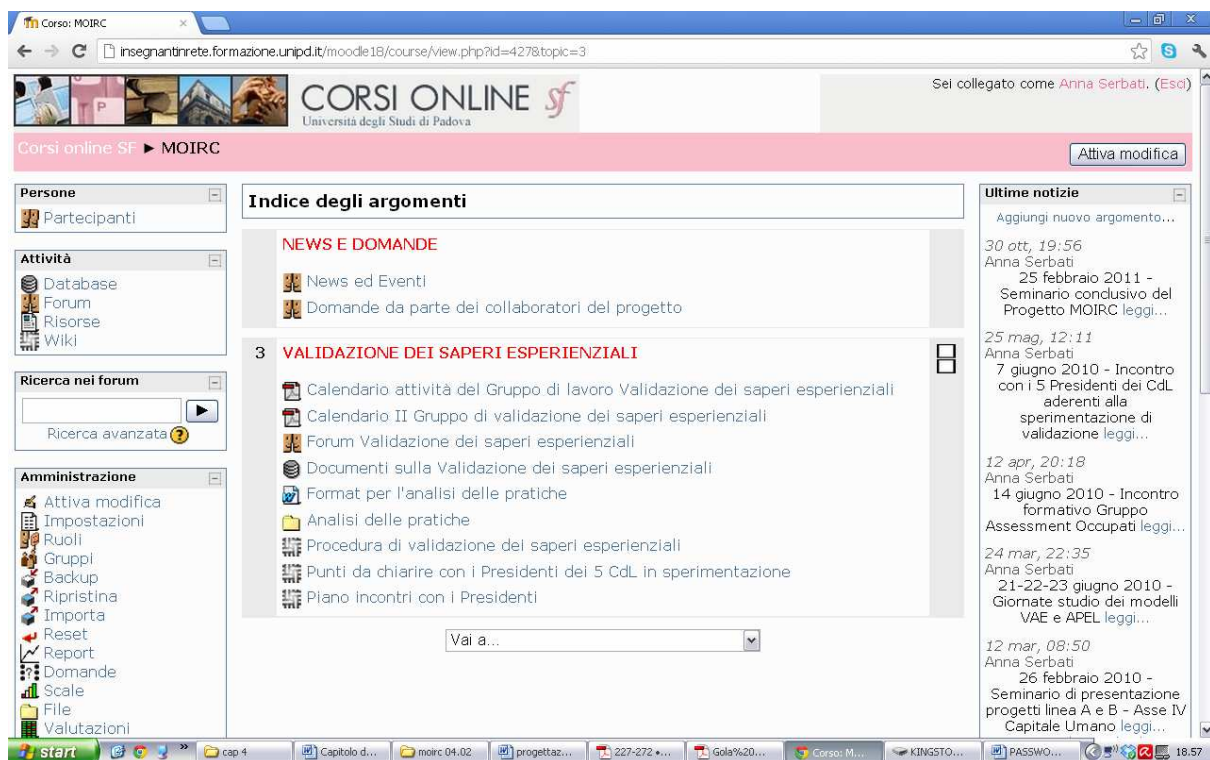


Fig 4.2 - Schermata relativa alla procedura di validazione dei saperi esperienziali su piattaforma Moodle

La procedura di validazione dei saperi esperienziali utilizzata ha, come accennato, preso spunto dai modelli europei studiati e ha tentato una contestualizzazione con i modi e i tempi di

preimmatricolazione, immatricolazione e inizio della frequenza ai corsi di laurea e laurea magistrale dell'ateneo patavino.

La condizione ideale sarebbe stata quella di dare inizio al processo con largo anticipo rispetto all'inizio delle lezioni (nel periodo compreso tra la fine dell'anno accademico precedente e la fine della pausa estiva prima della ripresa delle attività accademiche dell'anno seguente), ma ciò non è stato possibile per limiti temporali e per il tempo che si è reso necessario per comunicare con i docenti coinvolti e per predisporre spazi, strumenti e risorse.

La procedura, di seguito descritta⁴⁰⁸, si è articolata dagli inizi di ottobre 2010 fino alla fine di febbraio 2011.

Come da prassi, i Presidenti dei 5 corsi coinvolti hanno ricevuto dalla Segreteria Studenti il prospetto degli studenti lavoratori preimmatricolati cui hanno consegnato una scheda dati per la selezione dei partecipanti al progetto. Vi era infatti un'esigenza metodologica di coinvolgere persone con esperienza almeno triennale significativa e coerente con il corso di studi per il quale avevano effettuato la preimmatricolazione (in modo naturalmente che fosse possibile riconoscere delle competenze coerenti con quelle attese dal programma di studi) e un'esigenza operativa di coinvolgere un numero sostenibile di candidati, cui fosse poi possibile fornire un supporto effettivo e di qualità per la compilazione del portfolio da parte del gruppo di lavoro.

Al momento della presentazione del progetto in ognuno dei corsi coinvolti, i lavoratori studenti hanno compilato la scheda dati in modo volontario, dimostrando interesse alla partecipazione al progetto di ricerca. I cinque operatori che hanno svolto la funzione di accompagnamento si sono distribuiti equamente nei corsi di laurea e, assieme ai Presidenti, hanno selezionato le schede dati più pertinenti, in modo da arrivare ad avere un numero congruo di persone idonee, partecipanti all'azione pilota. Non si è trattato naturalmente di un campionamento probabilistico, quanto piuttosto, come si accennava, di un *melange* di criteri⁴⁰⁹ metodologici e di fattibilità con l'obiettivo di garantire un processo di qualità e la possibilità di raccogliere informazioni maggiori per approfondire e comprendere gli aspetti di funzionalità del processo. Tale scelta è apparsa, oltre che organizzativamente opportuna, coerente con gli obiettivi epistemologici di non generalizzare i risultati ottenuti, bensì di studiare a fondo e comprendere i processi di esplicitazione e riconoscimento delle competenze maturate in contesti informali e non formali ai fini di riproporre la metodologia in contesti analoghi, come sopraccennato.

Come visibile nella figura 4.3, la costruzione del portfolio è stata supportata dall'accompagnatore metodologico.

⁴⁰⁸ La procedura è stata presentata nel volume pubblicato in esito al progetto: Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011) (a cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce, e, in particolare, nel capitolo 2.6. *Progettazione e sperimentazione di una pratica di validazione dei saperi esperienziali* (pp. 227-272), redatto dalla scrivente e da Cristina Zaggia.

⁴⁰⁹ Bichi R. (2002), *L'intervista biografica, Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano, p. 80 e segg.

Il processo di descrizione, di analisi delle esperienze professionali e di come esse si siano tradotte in competenze spendibili in altri contesti formativi (e professionali) e la raccolta delle correlate evidenze, richiede infatti un supporto e una guida, come descritto in precedenza, sia perché si tratta di un'operazione di riflessione e sintesi non abituale per i professionisti, sia per la necessità di rendere chiara e uniforme l'espressione delle competenze, in modo che possano essere comparate e valutate rispetto ai risultati di apprendimento attesi del percorso formativo in oggetto.

L'accompagnamento si è articolato con *tre incontri in presenza* e un *continuo supporto a distanza* costituito da scambi email o telefonici. Gli incontri sono stati distribuiti nel periodo di composizione del portfolio: uno iniziale conoscitivo di presentazione dello strumento, della procedura e della guida alla compilazione appositamente redatta e di calendarizzazione delle attività da svolgere; uno a metà percorso di supporto all'analisi dell'esperienza del candidato e di feedback metodologico su quanto svolto; uno finale, di supporto all'autovalutazione rispetto ai saperi attesi al termine del corso, di revisione complessiva del portfolio costruito e di preparazione alla fase di valutazione operata da un'apposita Commissione di docenti⁴¹⁰.

La fase finale, infatti, ha previsto la costituzione di una Commissione di tre docenti (compreso il presidente) per ciascuno dei 5 corsi di studio coinvolti, ai fini di valutare i portfolio realizzati e riconoscere ufficialmente i crediti ritenuti opportuni, previa eventuale convocazione dei candidati per un colloquio chiarificativo su alcuni punti del portfolio risultati poco trasparenti.

⁴¹⁰ Il corso di laurea in *Scienze della Formazione Professionale* ha previsto un percorso leggermente differenziato, trattandosi di un corso di laurea a distanza che raccoglie studenti lavoratori appartenenti a varie regioni d'Italia: in questo caso, visto che era troppo difficile organizzare tre incontri in presenza, è stato fissato un incontro preliminare collettivo in presenza all'inizio dei corsi e, successivamente, per coloro che hanno aderito alla sperimentazione, l'accompagnamento è stato realizzato on-line, grazie all'uso della piattaforma di apprendimento Moodle, strumento utilizzato per i corsi di laurea a distanza della Facoltà di Scienze della Formazione, e, in modo particolare, con l'uso di forum pubblici per comunicazioni e richieste comuni e di un dialogo privato con il tutor di accompagnamento metodologico. Vi è stata poi, nel mese di febbraio, una riunione finale in presenza di chiusura progetto. Per l'accompagnamento ai partecipanti di tale corso, viste le peculiarità sopradescritte, hanno collaborato 6 tutor, docenti frequentanti la laurea magistrale in Teorie e metodologie dell'e-learning e della media-education che, come attività di tirocinio, hanno svolto l'accompagnamento in rete dei 21 casi del corso di laurea in Scienze della Formazione Professionale, con un'opportuna formazione e con la supervisione di chi scrive.

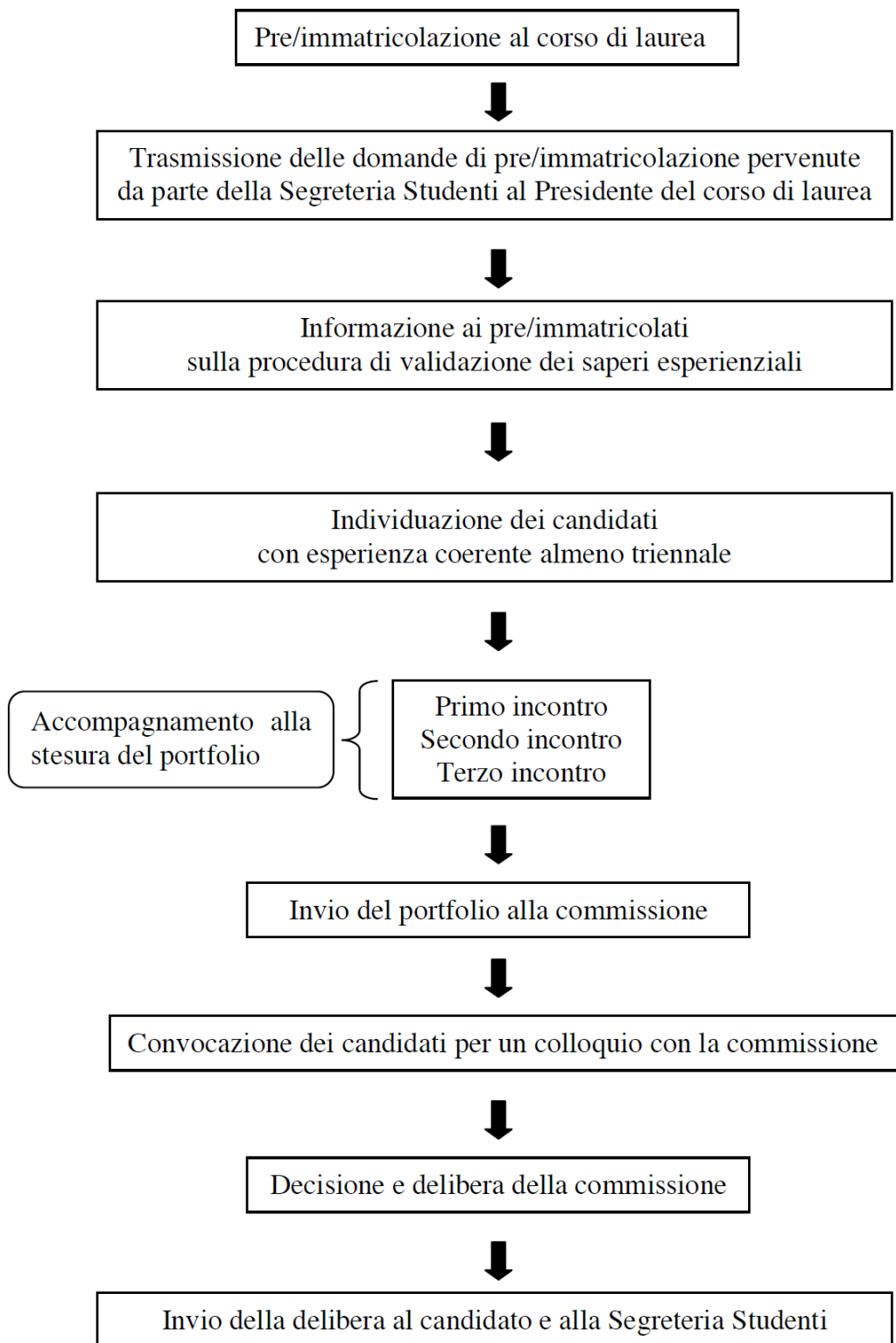


Fig 4.3 - Procedura di validazione dei saperi esperienziali
 Fonte: Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011)

È ora interessante e opportuno ripercorrere più analiticamente lo strumento del portfolio ideato e progettato da chi scrive e da Cristina Zaggia⁴¹¹.

Schede portfolio	I miei dati personali
	Il mio progetto formativo e professionale
	La sintesi del mio percorso
	Il mio percorso formativo
	Il mio percorso professionale
	Il mio percorso extra-professionale
	Il Portfolio Europeo delle lingue
	Schema di riepilogo dei saperi acquisiti attraverso le esperienze formative ed extra/professionali
	Dai saperi acquisiti alle competenze utilizzate
	Schema di autovalutazione rispetto ai risultati di apprendimento attesi dal CdL
	Il Curriculum Vitae Europass
	Archivio documenti allegati

Tab 4.3 - Schede del portfolio dei risultati di apprendimento

Il portfolio, strumento più diffuso nelle pratiche europee di validazione e certificazione delle competenze, costituisce un percorso guidato per scandagliare in profondità le esperienze pregresse allo scopo di identificare i saperi acquisiti e mobilitati e al contempo un prodotto che possa essere valutato ai fini di deliberare il riconoscimento parziale e/o totale di crediti formativi confrontando i saperi esperienziali appresi dal candidato con il referenziale formativo del titolo richiesto.

La denominazione scelta per lo strumento è quella di *portfolio dei risultati di apprendimento* con l'obiettivo di differenziarlo dal portfolio di competenze noto recentemente – nel campo della formazione degli adulti – soprattutto in ambito di politiche attive del lavoro e noto naturalmente in ambito scolastico, sia in relazione allo studente che al docente. Il *portfolio di competenze per gli adulti* è perlopiù finalizzato all'identificazione dei saperi per tracciare un progetto professionale e si costituisce quindi come un canale di dialogo con il mercato del lavoro, a supporto ed integrazione di altri strumenti come il curriculum vitae e il libretto formativo del cittadino. Nel caso del *portfolio dei risultati di apprendimento* la spendibilità professionale è secondaria (e può costituirne una ricaduta positiva) rispetto ad un'esplicitazione e formalizzazione di esperienze e competenze preparatoria ad un riconoscimento istituzionale, in cui lo scopo perseguito sia ottenere una

⁴¹¹ Lo strumento è stato pubblicato come allegato a stampa alla suddetta pubblicazione Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011) (a cura di), *Adulti all'università, op. cit.*

certificazione o una qualifica rilasciata da una commissione appositamente istituita o da un'istanza istituzionale a ciò deputata.

Pur con un obiettivo diverso, il *portfolio di competenze e il portfolio dei risultati di apprendimento* condividono la struttura, che parte da un'analisi dei saperi maturati e acquisiti nelle esperienze formative, professionali ed extra-professionali, favorendo la presa di consapevolezza circa la propria storia e le acquisizioni e le competenze/risorse personali, ricostruendole e documentandole in modo sistematico, e conduce ad una sintesi delle competenze che sostiene la progettualità e la definizione di obiettivi formativi e professionali.

Il disegno del *portfolio dei risultati di apprendimento* proposto è nato dall'integrazione di numerosi modelli di portfolio di ambito francese e britannico (i principali descritti nel capitolo precedente) soprattutto nei contenuti oggetto di analisi e nella loro successione. Per questi aspetti, congiuntamente con l'aspetto di presentazione e di articolazione delle schede, si è seguito il modello elaborato dalla Federazione dei CIBC (*Centres interinstitutionnels de bilan de compétences*) e da Jacques Aubret⁴¹². Il progetto prende origine dalla volontà della federazione dei CIBC di proporre ai propri aderenti un portfolio delle competenze unitario, creato congiuntamente in seguito alle esperienze di ogni CIBC, agli scritti sul tema, alle esperienze francesi e internazionali analizzate dall'INETOP (*Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle*).

L'*analisi dei saperi* parte necessariamente da una preliminare descrizione delle attività svolte, mediante la quale la persona prende consapevolezza di cosa compori praticamente la propria mansione e inizia ad identificarne gli elementi minimi. A questi ultimi sono infatti legate le attività cognitive messe in opera, l'apprendimento generato nelle situazioni che si è tradotto in conoscenze e competenze. Si possono distinguere secondo quattro livelli: la ricostruzione dei fatti nella loro materialità, l'esplicitazione del collegamento Aubret tra i fatti e i loro attori, la riflessione sulle trasformazioni personali che hanno accompagnato tali esperienze e il cambiamento provocato.

Il processo prevede cinque tappe che si possono seguire in modo libero, approfondendo di più alcune parti o altre.

- Il progetto del portfolio di competenze: esplicitazione degli obiettivi e delle aspettative sul percorso, delle risorse materiali, delle persone e delle scadenze;
- l'itinerario personale e professionale: esplicitazione cronologia sintetica del percorso personale, professionale e formativo (linea del tempo) con descrizione di date, luoghi, tappe, avvenimenti, esperienze e commenti in relazione ad essi;
- il portfolio degli *acquis* della formazione per livello, per azioni di formazione, per contenuti e domini di conoscenza;

⁴¹² Federation Nationale des CIBC, Jacques Aubret (2000), *Le portefeuille des acquis de formation et d'expériences* EAP, Paris e Aubret J., Blanchard S. (2005), *Pratique du bilan personnalisé*, Dunod, Paris

- il portfolio degli *acquis* dell'esperienza per impiego, per attività, per ruoli e responsabilità;
- scheda operativa, ovvero lista dei documenti raccolti e modi di classificazione, e possibile applicazione (a quale progetto serve il portfolio, le informazioni da ricercare, gli argomenti e le parti più da utilizzare).

Seguendo l'impostazione di questo strumento, il *portfolio dei risultati di apprendimento* era orientato a promuovere una riflessione sull'esperienza e l'apprendimento in essa intercorso, esplicitando il processo di esperienza cognitiva di sé e al contempo una sistematizzazione documentata del proprio percorso personale, formativo e professionale.

La prima scheda⁴¹³ "I miei dati personali" raccoglie semplicemente alcune informazioni di carattere anagrafico ed è seguita dalla scheda "Il mio progetto formativo e professionale" in cui invece si presentano gli obiettivi professionali e formativi del candidato rispetto quindi alle scelte compiute e alle possibili scelte da compiere (tale scheda è posta a inizio portfolio, ma ne viene suggerita la compilazione al termine delle successive, quando la visione progettuale risulta più definita in base a quanto emerso in precedenza). Segue una sintesi del percorso che riassume brevemente la storia e focalizza le esperienze personali, formative ed extra/professionali coerenti rispetto al titolo chiesto: si tratta di un format narrativo libero, in cui volutamente si lascia spazio all'espressione personale di ognuno di raccontare la propria storia di vita, nella quale poi si entrerà analiticamente e in modo più strutturato e orientato a far emergere i saperi maturati nelle schede successive. Viene infatti analizzato il *percorso formativo* andando a ripercorrere tutti i titoli di istruzione e di formazione conseguiti, eventuali percorsi di istruzione e di formazione interrotti e/o abbandonati, la formazione non formale e informale conseguita ad esempio attraverso corsi di formazione nelle organizzazioni, corsi da autodidatta, viaggi di studio, letture personali, ecc. .

Un'operazione analoga avviene nella scheda successiva per il *percorso professionale*, in riferimento alle esperienze pertinenti rispetto ai contenuti del corso di laurea, e per il percorso extraprofessionale in relazione ad attività e interessi personali (attività sportive, associative, di volontariato, ecc.) che abbiano portato ad apprendimenti significativi. L'analisi di tali esperienze deve essere necessariamente molto dettagliata, partendo dalla descrizione dell'azienda, della funzione, del ruolo e la responsabilità esercitati, del tipo di rapporto contrattuale, delle motivazioni che hanno condotto a svolgere l'esperienza, per arrivare al dettaglio delle attività svolte, delle risorse e gli strumenti utilizzati, dei risultati conseguiti, delle conoscenze, capacità e qualità acquisite e mobilitate e delle condizioni che hanno favorito oppure ostacolato l'esperienza e le evidenze di quanto dichiarato. In sintonia con il concetto francese di *acquis* lo scopo è quello di

⁴¹³ Si riporta qui una breve descrizione dello strumento, che si trova integralmente allegato in appendice al presente lavoro.

ricostruire quel che è stato realizzato e quindi il sapere agito per poter arrivare a conoscere ed esplicitare ciò che ha consentito di agire, pertanto le conoscenze e le abilità acquisite e mobilitate.

Dopo aver autovalutato e presentato anche le proprie competenze linguistiche nel *Portfolio Europeo delle lingue*, viene proposto infatti uno schema di riepilogo dei saperi acquisiti, dove il candidato semplicemente riporta tutti i saperi identificati nelle schede antecedenti, avendo così una visione d'insieme rispetto a quelli più frequenti e reiterati. Tali conoscenze, abilità e qualità sono state esercitate in esperienze diversificate e reiterate in contesti diversi, dando così luogo a competenze che abbiano prodotto risultati soddisfacenti; tali competenze sono riconducibili ad attività esercitate in momenti ed esperienze diversi e il momento della loro “nominazione” sulla base dei saperi posseduti e delle attività (svolte nelle esperienze descritte) in cui sono stati combinati, significa per la persona attribuire un proprio significato personale alle stesse e prenderne piena consapevolezza. La scelta operata nella scheda “*dai saperi alle competenze*” è stata quella di creare un ponte tra le competenze personalmente definite e quelle richieste dal mercato del lavoro, utilizzando il referenziale professionale costituito sul territorio nazionale dalle Unità Professionali dell'Istat, riportandone il codice di Nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali (NUP) e il ATECO 2007 stabilito dall'Agenzia delle Entrate⁴¹⁴.

Il candidato, secondo la logica certificativa del portfolio, è tenuto a segnalare una o più evidenze per ogni competenza, con riferimento specifico alle esperienze precedenti in cui esse siano state esercitate producendo risultati.

Il confronto con il referenziale formativo avviene invece nella scheda successiva, dedicata proprio all'autovalutazione delle proprie competenze rispetto ai “descrittori di Dublino” del corso di laurea al quale lo studente è iscritto; tale auto posizionamento permette alla persona di familiarizzare con l'articolazione di conoscenze e abilità richieste dal corso di laurea e riconoscere le proprie carenze rispetto a quanto richiesto, preparandosi a quello che sarà il giudizio della Commissione.

Come già per la scheda del portfolio europeo delle lingue, si è scelto di inserire in chiusura del portfolio il cv Europass, che riassume, secondo un format internazionalmente condiviso, le esperienze antecedenti che sono state descritte in modo più completo e analitico nelle schede antecedenti.

La parte finale del portfolio è costituita dall'archivio di documenti, certificati, progetti, lettere, evidenze a supporto delle competenze narrate, utili alla giuria per valutare l'esperienza del candidato confrontando i saperi che il candidato dimostra di aver acquisito con i saperi promossi attraverso il corso di laurea.

⁴¹⁴ Non essendoci in Italia un vero e proprio repertorio delle professioni, risulta importante fare riferimento ai codici statistici delle attività economiche e alla nomenclatura e classificazione delle Unità Professionali:

<http://cp2011.istat.it/>

http://www.agenziaentrate.gov.it/wps/wcm/connect/f1e63780426a5c1590c59bc065cef0e8/Tabella_raccordo_Atecofin2_004_Ateco2007_01_01_09_2.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=f1e63780426a5c1590c59bc065cef0e8

L'accento posto nel portfolio sui risultati di apprendimento, che lo differenzia da un portfolio di competenze (come quello, per esempio, proposto da Aubret) è proprio il focus sui saperi (conoscenze e abilità) fondanti le competenze agite, che possano essere messi a confronto con i risultati dell'apprendimento intercorso in un corso di studio: non è infatti tanto alle azioni di successo realizzate dalle persone che si rivolge l'attenzione, quanto piuttosto agli apprendimenti acquisiti e mobilitati in tali occasioni, che possono costituire un bagaglio che si integra e in parte si sovrappone con gli insegnamenti universitari che hanno l'obiettivo di formare una determinata figura professionale.

La modalità espressiva scelta per indicare conoscenze, abilità e competenze è stata coerente con gli orientamenti europei e regionali: nell'ottica di creare un linguaggio comune comprensibile a università e imprese, si è scelto di usare una denominazione coerente con quella usata per declinare i risultati di apprendimento attesi. Nella tabella seguente sono riportate le definizioni e le modalità sintattiche usate.

CONOSCENZE	<p>Risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.</p> <p>La denominazione delle conoscenze è esprimibile attraverso una locuzione che indichi: concetti, fatti, principi, teorie, procedure, metodi o tecniche, processi e un sostantivo che ne specifichi il riferimento.</p>
ABILITA'	<p>Indicano le abilità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del <i>Quadro europeo delle qualifiche</i> le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).</p> <p>La denominazione delle abilità è esprimibile attraverso l'impiego di un verbo all'infinito che esprima una operazione concreta (es. manovrare, utilizzare, condurre) o astratta (calcolare, memorizzare, associare) e un sostantivo che esprima l'oggetto dell'operazione e/o sue specificazioni.</p>
COMPETENZE	<p>Comprovata abilità di utilizzare conoscenze, abilità e abilità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del <i>Quadro europeo delle qualifiche</i> le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.</p> <p>Per <i>denominare</i> la competenza è opportuno rispettare la seguente sintassi:</p>

- verbo di azione all'infinito coerente all'attività/compito da presidiare;
- l'oggetto che corrisponde al "risultato" atteso corredato da altre specificazioni (se necessarie).

Per *descrivere* la competenza è opportuno rispettare la seguente sintassi:

- verbo di azione all'infinito che corrisponde a un'operazione da realizzare;
- l'oggetto che precisa "che cosa" si ottiene con quella operazione (es. un risultato intermedio) rispetto a quello finale che corrisponde al risultato dell'attività;
- la specificazione con la quale si precisano le condizioni in cui la competenza viene agita, se necessario, utilizzando, ad esempio il gerundio, che consente di esprimere complementi di maniera e di modo e di descrivere alcune circostanze dell'azione.

Fonti: Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente e Riferimenti per la sintassi, a cura di Assistenza Tecnica Italia Lavoro SpA, Regione del Veneto, aprile 2010

Tab 4.4 - Schede del portfolio dei risultati di apprendimento

4.4.1 La valutazione dei portfolio dei risultati di apprendimento

Come descritto nella procedura di redazione del portfolio sopradescritta, la fase di valutazione degli elaborati prodotti è stata affidata ad apposite Commissioni costituite nei 5 corsi di laurea e laurea magistrale coinvolti.

Le Commissioni erano costituite dal Presidente del corso di laurea e da altri due docenti, tutti con un'esperienza significativa del corso di laurea e appartenenti, per quanto possibile, ai settori scientifico-disciplinari rilevanti, in modo da essere in grado di poter valutare il portfolio nella sua globalità e proporre la dispensa di crediti formativi per gli insegnamenti per i quali il candidato avesse dimostrato di detenere i saperi (previa consultazione dei colleghi referenti di tali corsi qualora ritenuto necessario).

La valutazione ha richiesto un lavoro preliminare, svolto dal collegio dei docenti, di focalizzazione del contributo di ogni singolo insegnamento rispetto ai risultati di apprendimento del corso di laurea, espressi tramite i descrittori di Dublino. Lo strumento proposto è stata la matrice di incrocio tra descrittori di Dublino e attività didattiche del corso di laurea, nella quale è stato chiesto a ciascun docente di ragionare su quali fossero i descrittori interessati da ogni insegnamento, tenendo conto della figura professionale in uscita con l'obiettivo di arrivare a descrivere come le singole attività didattiche concorressero a sviluppare i descrittori attesi al termine del corso di laurea. La

compilazione della matrice è stata svolta individualmente dai docenti e poi condivisa e completata dal collegio dei docenti in modo da poter avere una visione di insieme sul curriculum; il valore aggiunto di tale riflessione collettiva è stato senza dubbio quello di ottenere un'analisi completa sui risultati di apprendimento attesi in uscita dal percorso di studi e uno strumento utile per i docenti ai fini della valutazione dei saperi espressi nei portfoli.

Di seguito si riporta il format della matrice predisposta dai docenti per ciascun corso di laurea e utilizzata in fase valutativa.

Corso di laurea in		<i>Attività didattiche</i>							
		Insegnamento...	Insegnamento...	Insegnamento...	Insegnamento...	Insegnamento...	Tirocinio	Tesi	
EQF	Descrittori di Dublino								
Competenze	Conoscenze	Conoscenza e capacità di comprensione							
		-							
		-							
		-							
		-							
	Abilità	Capacità di applicare conoscenza e comprensione							
		-							
		-							
		-							
		-							
		Autonomia di giudizio							
		-							
		-							
		-							
		-							
		Abilità comunicative							
		-							
		-							
		-							
		-							
Capacità di apprendimento									
-									
-									
-									
-									

Tab 4.5 – Matrice di incrocio tra descrittori di Dublino e attività didattiche del corso di studi (discipline, stage, tirocini, tesi, ..)

Ogni Commissione ha deliberato il riconoscimento nullo, parziale o totale di insegnamenti e attività curricolari, comunicandolo ai singoli candidati e provvedendo ad inviarne notifica alla Segreteria Studenti per l'aggiornamento delle carriere. È stata predisposta un'apposita scheda ad integrazione di quella tradizionale di Ateneo per il riconoscimento crediti:

NOME E COGNOME DEL CANDIDATO: _____

Corso di laurea: _____

Si riportano in questa sezione: conoscenze e abilità maturate dello studente con le esperienze (percorso formativo non formale, informale, professionale ed extra-professionale) in cui sono state acquisite/mobilizzate e le evidenze allegate nel portfolio dei risultati di apprendimento				SPAZIO RISERVATO ALLA COMMISSIONE DI VALUTAZIONE		
Descrittore/i di Dublino del Corso di Laurea	Conoscenze e abilità acquisite	Esperienze in cui sono state acquisite	Evidenze documentali allegate al portfolio	Esame/attività formativa convalidata	CFU	Previa integrazione di..
...						
....						
.....						

Delibera della Commissione di Valutazione del Portfolio dei Risultati di Apprendimento del giorno _____:

Presidente _____

Membri della Commissione _____

Tab 4.6 – - Scheda di valutazione della Commissione (consegnata alla Segreteria Studenti)

4.5 I partecipanti⁴¹⁵

La ricerca ha interessato un totale di 44 casi che hanno iniziato e portato a termine il percorso; i partecipanti alla ricerca erano iscritti a corsi di laurea o laurea magistrale con numeri rilevanti di lavoratori studenti e appartenenti ai suddetti 5 corsi di studio di aree scientifico-disciplinari diverse. La tabella seguente descrive la suddivisione per corso di laurea e laurea magistrale appartenenti all'Ateneo patavino delle 44 persone partecipanti, con il riferimento al corso di studio di appartenenza, al relativo Presidente e alla Facoltà di appartenenza⁴¹⁶:

NUMERO PARTECIPANTI	CORSO DI LAUREA O LAUREA MAGISTRALE	PRESIDENTE DEL CORSO DI LAUREA E FACOLTÀ DI APPARTENENZA*
21	Corso di laurea online in <i>Scienze della Formazione Professionale</i>	Prof. Luciano Galliani – Facoltà di Scienze della Formazione
3	Corso di laurea magistrale in <i>Scienze della Formazione continua</i>	Prof. Daniele Marini (e precedentemente Prof. Antonio Pavan) - Facoltà di Scienze della Formazione (Interateneo con Ca' Foscari)
9	Corso di laurea online in <i>Discipline della ricerca psicologico-sociale</i>	Prof. Luigi Castelli (e precedentemente Prof. Luciano Arcuri) - Facoltà di Psicologia
9	Corso di laurea in <i>Diritto dell'economia e Governo delle amministrazioni</i> – curriculum “Governo delle amministrazioni”	Prof. Mario Bolzan - Facoltà di Scienze Politiche
2	Corso di laurea in <i>Riassetto del territorio e tutela del paesaggio</i>	Prof. Tiziano Tempesta - Facoltà di Agraria

Tab 4.7 – Partecipanti alla ricerca per corso di laurea di appartenenza

⁴¹⁵ Una prima analisi meno dettagliata degli esiti della sperimentazione è stata proposta dalla scrivente nel paragrafo III di Zaggia, Serbati (2011), *Progettazione e sperimentazione di una pratica di validazione dei saperi esperienziali* in Galliani L., Zaggia C., Serbati A (a cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce, p. 238-272. In quella sede la finalità era prevalentemente di natura divulgativa, mentre nel presente lavoro si vuole presentare la rilevanza scientifica del percorso proposto, analizzando i dati emergenti dai questionari somministrati e dalle interviste semi-strutturate.

⁴¹⁶ Va ricordato che nel momento in cui si è svolta la ricerca empirica (settembre 2010-febbraio 2011) erano ancora in essere le facoltà nell'Ateneo di Padova, ad oggi non più esistenti a seguito della Riforma 240/10

Previo invito da parte del Presidente di ciascun corso di laurea, i partecipanti hanno manifestato interesse al percorso e sono stati selezionati, come sopra descritto, dai relativi Presidenti e dagli accompagnatori metodologici, assegnati in base alla consistenza dell'esperienza professionale precedente, fino ad arrivare ad un numero di candidati sostenibile in fase di progetto pilota.

I 44 lavoratori studenti aderenti al progetto erano provenienti da diverse regioni d'Italia: la regione maggiormente rappresentata è naturalmente il Veneto con il 57% dei partecipanti, seguita da Piemonte, Lombardia, Liguria, Lazio ed Emilia Romagna (con il 7%) e da ultimo da Molise, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto Adige e Calabria (2%); sicuramente la presenza di due corsi online nell'attività di progetto ha aumentato le possibilità anche per i residenti fuori regione di frequentare corsi di studio dell'Ateneo patavino e di partecipare al progetto di ricerca.

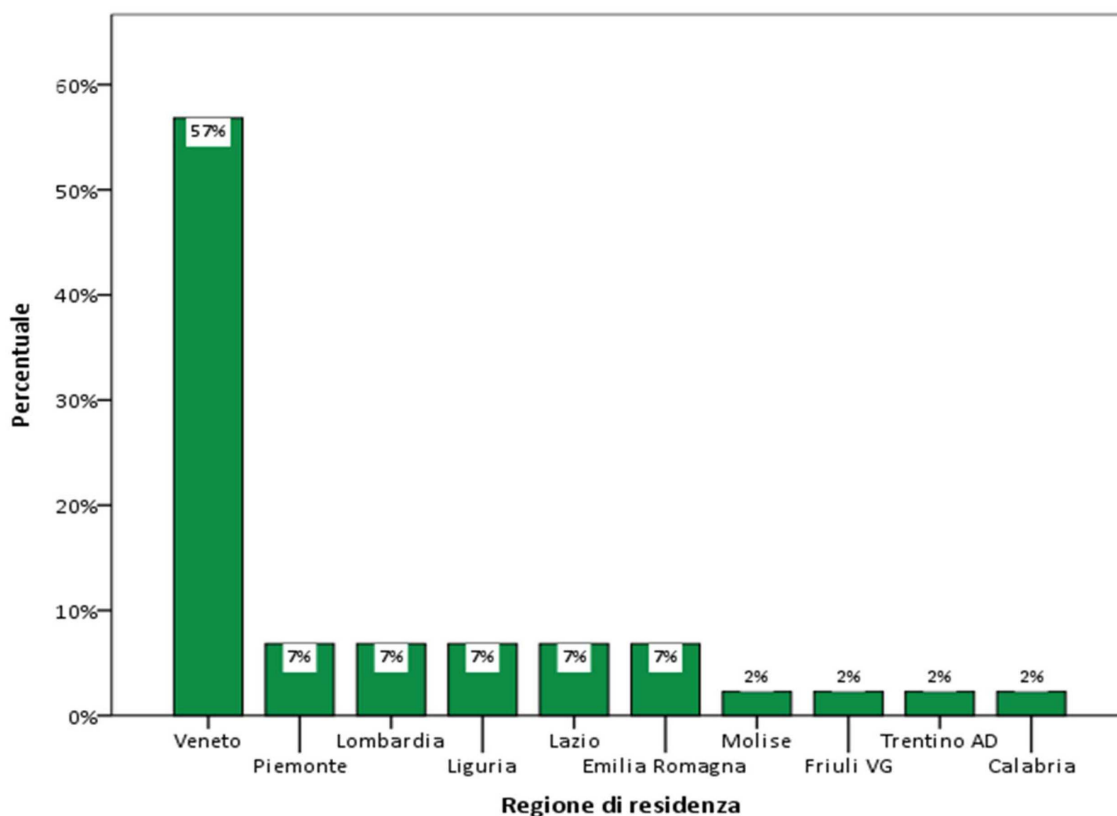


Fig 4.4 - Partecipanti alla ricerca per Regione di residenza

La suddivisione di genere dei partecipanti vede una maggioranza di donne (61%) rispetto agli uomini (39%) e una situazione professionale di prevalente lavoro dipendente full time (80%), seguito da lavoro part-time (16%) o libera professione (4%). Non vi erano disoccupati né lavoratori occasionali, come intuibile, vista la richiesta di esperienza professionale recente.

Di seguito (figura 4.5) si riporta la suddivisione percentuale dei partecipanti rispetto al corso di laurea frequentato: quasi la metà dei partecipanti afferisce al corso di laurea in Scienze della

Formazione Professionale (SFP), 20% a Governo delle amministrazioni (GAM) e altrettanto a Discipline della ricerca psicologico-sociale (PSI), il 7% a Scienze della Formazione Continua (SFC) e il 5% a Riassetto del territorio e tutela del paesaggio (RTTP).

Visto che i criteri di selezione erano relativi alla consistenza e alla pertinenza dell'esperienza precedente, non è stato possibile avere una numerosità uguale per i diversi corsi di laurea coinvolti, tuttavia per le finalità di questa fase di ricerca empirica di esplorazione del processo di costruzione del portfolio, ciò era di scarso rilievo.

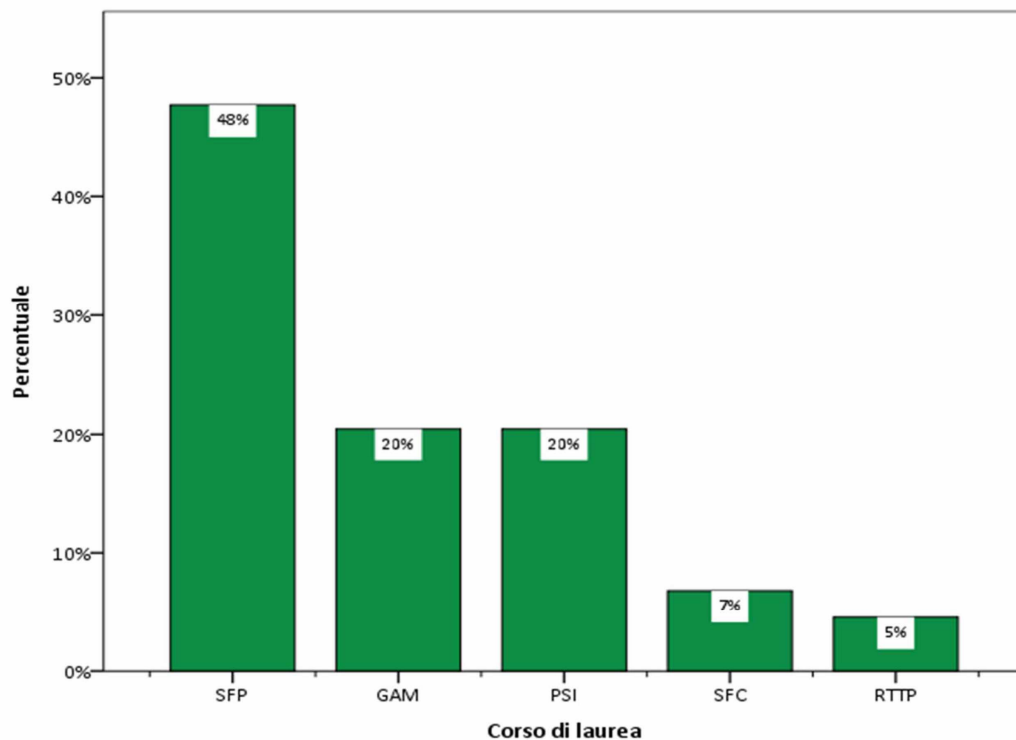


Fig 4.5 - Partecipanti alla ricerca per corso di laurea di appartenenza

4.6 La costruzione degli strumenti: i questionari

Come accennato, nella prima fase di ricerca empirica, allo scopo di monitorare il processo si è costruito un *questionario* proposto a *inizio e a fine percorso*.

Durante la fase di operazionalizzazione, si è arrivati ad identificare alcune dimensioni d'interesse per la presente ricerca. In questa fase si sono tratti alcuni riferimenti dalla ricerca di Ferrieux e Carayon⁴¹⁷: pur essendo tale ricerca volta a misurare l'efficacia e gli effetti positivi di un intervento di bilancio delle competenze, sono risultate interessanti le dimensioni ivi indagate di "pre" e "post"

⁴¹⁷ Ferrieux D., Carayon D. (1998), Évaluation de l'aide apportée par un bilan de compétence en terme d'employabilité et réinsertion de chômeurs de longue durée, *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48 (4), pp. 251-259

conoscenze/opinioni sul processo e sul portfolio, di efficacia percepita del portfolio stesso, di aspettative e corrispondente risposta ad esse.

Attraverso un brainstorming interno al gruppo di lavoro e attraverso l'analisi della procedura e del portfolio, ciascuna dimensione è stata poi tradotta in uno o più indicatori misurabili⁴¹⁸; l'insieme degli indicatori ha dato origine ad una mappa, che ha di fatto costituito lo scheletro del questionario somministrato in ingresso e al termine della compilazione del portfolio a tutti i lavoratori studenti partecipanti al progetto.

Nella tabella seguente⁴¹⁹ si riportano dimensioni e relativi indicatori, con specifica degli strumenti utilizzati e delle fasi valutative.

DIMENSIONI	INDICATORI
<p>Pre-conoscenze/opinioni e post-conoscenze/opinioni su procedura e strumento portfolio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grado di conoscenza delle modalità attraverso cui avviene il riconoscimento dei crediti formativi per convalidare esami e attività formative già sostenute in precedenza • Grado di conoscenza delle modalità attraverso cui avviene il riconoscimento dei crediti formativi per validare l'esperienza professionale ed extra-professionale maturata in precedenza • Valutazione dell'utilità del riconoscimento di competenze in sostituzione o in integrazione ai corrispondenti insegnamenti/esami del corso di laurea per studenti lavoratori che esercitano/hanno esercitato professioni affini ai contenuti del corso di laurea • Tipologia di figure professionali che dovrebbero supportare lo studente nella procedura di riconoscimento crediti • Tipologia di figure professionali che dovrebbero valutare le richieste di riconoscimento crediti • Metodologie ritenute più adeguate per riconoscere e validare l'esperienza pregressa • Percezione del grado di importanza degli elementi costitutivi di un portfolio funzionale al riconoscimento dell'esperienza pregressa • Autoriflessione del grado con cui: <ul style="list-style-type: none"> ○ descrivere le proprie esperienze precedenti

⁴¹⁸ Corbetta P., (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Le tecniche quantitative, Il Mulino, Bologna, p. 25 e segg.

⁴¹⁹ La tabella, qui ripresa e riadattata, è stata presentata nel volume pubblicato in esito al progetto Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011) (a cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce, e, in particolar modo, nel capitolo 2.6. *Progettazione e sperimentazione di una pratica di validazione dei saperi esperienziali* (pp. 227-272), redatto dalla scrivente e da Cristina Zaggia, pp. 242-245

DIMENSIONI	INDICATORI
	<ul style="list-style-type: none"> ○ identificare le proprie competenze ○ autovalutare le proprie competenze ○ dare prova ed evidenza delle proprie competenze ○ confrontare le proprie competenze con i risultati di apprendimento attesi del corso di laurea
Processo di compilazione dello strumento portfolio:	<ul style="list-style-type: none"> ● Grado di chiarezza di ciascuna scheda del portfolio ● Grado di utilità di ciascuna scheda del portfolio ● Grado di utilità dell'incontro con l'accompagnatore ● Grado di utilizzo della Guida alla Compilazione
Aspettative e risposta alle aspettative	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilità della costruzione del portfolio allo scopo di: <ul style="list-style-type: none"> ○ prendere maggiore consapevolezza delle proprie competenze ○ ottenere un riconoscimento di crediti formativi sulla base delle proprie competenze precedentemente maturate ○ aumentare la propria spendibilità professionale ○ definire maggiormente i propri obiettivi professionali ○ identificare i propri bisogni di apprendimento ○ disporre di uno strumento per tenere traccia dell'evoluzione delle proprie competenze

Tab 4.8 - Dimensioni e relativi indicatori dei questionari ex ante, in itinere ed ex post.

Per passare alla fase successiva, ovvero alla raccolta dei dati, si sono scelti strumenti che permettessero di verificare le dimensioni sopraccitate e di ottenere dei dati standardizzati e univocamente definiti nelle modalità di risposta, pertanto fra loro confrontabili⁴²⁰.

L'uso del questionario, come ricordano Mantovani e Gattico⁴²¹, è appropriato rispetto all'indagine di fenomeni di cui si conosce già qualcosa – come in questo caso, grazie all'indagine di letteratura e agli studi di caso condotti - e lo si può intendere proprio come una costruzione già fondata su una struttura, per quanto semplice. L'apparente rigidità dello strumento questionario, data dall'uso di risposte stereotipate che non consentono libera espressione, non è però un limite quanto, al contrario, un mezzo che consente di assumere una maggiore validità euristica.

⁴²⁰ Clerici R. (2009), *La raccolta e l'analisi dei dati*, in Galliani L., Zaggia C., Maniero S. (a cura di) (2009), *Valutare l'orientamento*, Pensa Multimedia, Lecce p. 46

⁴²¹ Mantovani S, Gattico E. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano, p. 117

Nello specifico, sono stati formulati *11 quesiti a risposta multipla*, espressi nel modo più sintetico e chiaro possibile dal gruppo di ricerca. Il questionario è stato distribuito al primo incontro in presenza con l'accompagnatore e lo stesso questionario è stato riproposto ex post nell'ultimo incontro, proprio allo scopo di verificare la variazione di conoscenze e opinioni.

Vista l'utilità di "sottoporlo al controllo di persone che dovranno dire se le domande sono formulate in maniera chiara, precisa e comprensibile"⁴²², il questionario è stato somministrato ad un *piccolo gruppo di studenti di psicologia* a cui è stato proposto in versione cartacea con un allegato in cui venivano richieste alcune opinioni circa il numero e la sequenza di domande, l'uso della scala, la chiarezza delle stesse e le eventuali difficoltà incontrate nella comprensione di termini. C'è stata anche una breve discussione a termine della somministrazione pilota, cui sono seguiti piccoli aggiustamenti lessicali nei quesiti.

Si è scelto di utilizzare una *scala autoancorante*, che permettesse di manipolare "variabili nelle quali la distanza fra due valori sia nota (il che equivale a dire che si possiede una unità di misura e quindi si ha una variabile cardinale). Per le variabili prodotte da queste tecniche sembra assolutamente legittimo un trattamento che utilizzi gli strumenti matematico-statistici previsti per le variabili cardinali"⁴²³. Tali variabili, dette quasi-cardinali⁴²⁴, si prestano bene alla misurazione di opinioni e aspettative, che viceversa rimarrebbero un terreno d'indagine privo di accesso alla misurazione.

Secondo Corbetta la tecnica è applicabile ad una qualsiasi domanda per la quale le risposte possano essere immaginate appunto su un *continuum* delimitato da due alternative opposte⁴²⁵. Le scale autoancoranti, infatti, riducono l'autonomia semantica delle categorie. Il soggetto rispondente al questionario quindi, nel momento in cui attribuisce un significato alle categorie intermedie, "mette automaticamente in moto una procedura mentale di suddivisione graduata dello spazio semantico fra i due estremi, instaurando delle corrispondenze fra gli stati sulla proprietà e le posizioni sulla graduatoria [...] È presumibile che la suddivisione che il soggetto mentalmente opera sul *continuum* consista in una suddivisione di questo in spazi eguali, per cui questa tecnica dovrebbe garantire una sostanziale equidistanza fra le categorie"⁴²⁶ assicurando in questo modo la proprietà fondamentale delle variabili cardinali cioè l'intervallo.

Frequentemente nelle ricerche le due categorie estreme sono rappresentate da valori numerici (1 e 5) entro cui il rispondente colloca la sua posizione, di volta in volta associate a contenuti semantici specifici riferiti ad un "minimo" (1) e ad un "massimo" (5) livello della proprietà che si vuole indagare. Anche nella presente ricerca si è scelto di utilizzare la scala numerica autoancorante,

⁴²² Ivi, p. 137

⁴²³ Corbetta P., (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Op. cit., p. 45.

⁴²⁴ Corbetta riprende Marradi (1993), *L'analisi monovariata*, Milano, Angeli

⁴²⁵ Ivi, p. 217.

⁴²⁶ Ivi, pp. 218-219.

preferendo però un *numero pari di alternative* (da un minimo di 1 a un massimo di 4) per evitare che le risposte si accentrino nell'*opzione centrale neutrale*: può infatti succedere che i rispondenti, per evitare di sbilanciarsi, scelgano sempre un punto neutro di risposta.

Nella costruzione del questionario, coerentemente con le dimensioni e gli indicatori individuati, si è voluto procedere dal globale al locale, partendo da elementi di contesto sul tema e arrivando gradatamente agli aspetti di maggior interesse per l'indagine⁴²⁷. Come indicato nella tabella precedente, i quesiti procedevano inizialmente dall'indagine sulle pre-conoscenze/opinioni e post-conoscenze/opinioni su procedure, possibili metodologie e figure professionali coinvolte nel riconoscimento degli apprendimenti esperienziali per poi procedere all'analisi di dettaglio degli elementi costituenti lo strumento portfolio (schede), ad un'autovalutazione del grado di analisi delle proprie esperienze e competenze e infine dell'utilità percepita del processo e prodotto portfolio⁴²⁸.

Oltre ai questionari somministrati pre e post costruzione del portfolio, il gruppo di ricerca ha predisposto dei questionari *in itinere* per il monitoraggio delle singole schede costituenti il portfolio: ognuno dei 44 partecipanti alla ricerca pilota ha completato, al termine della compilazione di ciascuna scheda, il relativo questionario, in modo da esprimere il proprio giudizio circa *utilità e chiarezza della scheda, utilizzo della guida e supporto dell'accompagnatore*.

I quesiti riguardanti tali dimensioni erano a risposta chiusa con scale autoancoranti da 1 a 4 (come nei questionari ex ante ed ex post); l'insieme dei 10 questionari in itinere è stato ritirato dall'accompagnatore al termine del percorso.

Come emerso nella tabella riassuntiva delle dimensioni e degli indicatori trattati, obiettivo dei questionari relativi ad ogni scheda portfolio è stato quello di indagare il processo di compilazione del portfolio con particolare attenzione a ciascuna scheda nell'ottica di capirne le problematiche ed intervenire successivamente con intento migliorativo.

⁴²⁷ Mantovani S., Gattico E. (1998), *op. cit.*, p. 131

⁴²⁸ Nel questionario erano inseriti anche un quesito a risposta dicotomica (riguardante l'indagine se la persona avesse avuto o meno esperienze precedenti di portfolio) e un quesito in cui veniva chiesto di scegliere una definizione di portfolio tra 3 possibili. Tali quesiti non sono presentati in tale sede poiché i 10 partecipanti che hanno dichiarato di aver avuto esperienza di portfolio (34 hanno dichiarato invece di non averne alcuna esperienza) la possedevano in ambito scolastico (portfolio dello studente) e non legato alla formazione degli adulti e al riconoscimento delle competenze. Si è pertanto ritenuto di indagare l'idea di portfolio e le considerazioni in merito mediante le successive interviste.

4.7 I questionari ex ante ed ex post: analisi e interpretazione dei dati⁴²⁹ a sostegno dell'ipotesi della ricerca

Il primo dato positivo che va rilevato è la *totale conclusione* da parte dei 44 partecipanti del *portfolio dei risultati di apprendimento* con relative evidenze allegate entro i tempi richiesti dalle Commissioni di valutazione, previa accompagnamento da parte di un tutor appositamente formato. Le cinque commissioni riunite hanno attribuito un monte crediti, ritenuto opportuno, alle competenze dichiarate e comprovate nel portfolio, in base al criterio di comparazione con i *learning outcomes* attesi dal corso di studi. Nel corso di laurea in *Diritto dell'economia e Governo delle amministrazioni* – curriculum “Governo delle amministrazioni” non è stato possibile assegnare *tutti* i crediti formativi previsti per l'attività del portfolio poiché era già in essere una procedura, basata su una convenzione con gli Enti Pubblici, che prevedeva un riconoscimento di un monte crediti in virtù dell'inquadramento da dipendenti della Pubblica Amministrazione.

Ad eccezione di questo caso, per gli altri vi è stato un effettivo riconoscimento degli apprendimenti pregressi tradotti in crediti formativi universitari e quindi in una dispensa di esami o parti di esami, personalizzando il percorso di apprendimento di ogni lavoratore studente. Il numero minimo di crediti riconosciuti per saperi esperienziali (apprendimento informale) è stato 10 e il massimo 37; nel caso vi fossero anche attività formative non istituzionali⁴³⁰ documentate (apprendimento non formale) sono stati riconosciuti anche altri crediti fino ad un massimale totale di 60 CFU, limite allora in vigore.

L'analisi dei dati raccolti ha avuto l'obiettivo di scoprire i cambiamenti avvenuti tra prima e dopo il percorso pilota di costruzione accompagnata del *portfolio dei risultati di apprendimento* in termini di conoscenze, aspettative, opinioni, raccogliendo valutazioni sul portfolio e sulla procedura di validazione dei saperi esperienziali. L'obiettivo del presente paragrafo è pertanto quello di presentare l'andamento globale dell'attività, restituendo una prospettiva d'insieme sul fenomeno del riconoscimento e della certificazione delle competenze e arrivando a tracciare alcune considerazioni circa il possibile apporto universitario a un sistema di riconoscimento e certificazione delle competenze acquisite in ambienti non formali e informali.

Nella seconda parte della presente ricerca⁴³¹ verranno invece indagate, con gli strumenti qualitativi costituiti da interviste semistrutturate e diari redatti dagli accompagnatori, le dimensioni di valore formativo e personale del percorso e le ricadute professionali e formative per i lavoratori studenti.

⁴²⁹ Per la supervisione nelle analisi dei dati e nella discussione dei risultati si ringrazia la prof.ssa Renata Clerici.

⁴³⁰ Qualora si trattasse di esami universitari precedentemente sostenuti, il riconoscimento è avvenuto in maniera diretta e separata rispetto al riconoscimento di apprendimenti non formali e informali

⁴³¹ Cfr. capitolo successivo.

Si presentano ora i risultati emersi dai questionari, le cui analisi sono state condotte con i software Excel e SPSS.

Per ogni quesito sono state calcolate media e deviazione standard pre e post ed è stato condotto un test *t* per campioni appaiati a due code per misurare la significatività della variazione tra pre e post.

Per rendere l'esposizione quanto più chiara possibile e siccome i quesiti del questionario sono un numero limitato, si riportano per ogni quesito una tabella con i dati ottenuti, indicando l'incremento percentuale, il valore *t* e i gradi di libertà, il valore p^{432} , ed *effect size*⁴³³ e una rappresentazione grafica dei valori.

ANTE M (SD)	POST M (SD)	Δ	t (gdl)	<i>P value</i>	Effect size Cohen's <i>d</i>
2 (0,95)	2,44 (1,07)	+22%	-2,373(42)	0,022*	0,43

Tab 4.9 – Conoscenza delle modalità di riconoscimento dei crediti formativi per la convalida degli esami e delle attività formative precedenti.

Rispetto alle modalità di riconoscimento dei crediti formativi per convalidare esami e attività formative precedenti (tab. 4.9), si riscontra che il percorso di compilazione del portfolio ha portato ad un incremento significativo (pari al 22%) delle conoscenze delle modalità di riconoscimento dei crediti formativi per la convalida degli esami e delle attività formative precedenti. I lavoratori studenti, dopo aver provato in prima persona il processo, hanno preso maggiore coscienza di questa possibilità di riconoscimento dei crediti per le attività formative antecedenti (non formali) descritte e documentate.

Analogamente, troviamo in tabella 4.10 i risultati per quanto riguarda il quesito sulla conoscenza delle modalità del riconoscimento dei crediti formativi per convalidare l'esperienza precedente. Nuovamente si riscontra un incremento significativo (pari al 22%) dei risultati, a supporto della tesi che la compilazione del portfolio favorisca una maggiore presa di consapevolezza relativamente alle modalità di attribuzione e riconoscimento dei crediti formativi, in questo caso a seguito di una convalida delle esperienze precedenti.

⁴³² * $p < 0,05$, ** $p < 0,005$, *** $p < 0,001$

⁴³³ L'*Effect size* (dimensione dell'effetto, usato solitamente per test *t* per campioni indipendenti, ma utilizzabile anche nel test *t* per campioni appaiati) è una misura statistica della forza della relazione tra due variabili; è stato calcolato usando la media e la deviazione standard ante e post.

ANTE M (SD)	POST M (SD)	Δ	t (gdl)	<i>P value</i>	Effect size Cohen's <i>d</i>
2,05 (1,01)	2,50 (0,92)	+22%	-2,198(43)	0,033*	0,46

Tab 4.10 - Conoscenza delle modalità di riconoscimento dei crediti formativi per la convalidazione delle esperienze precedenti

Passando ora al quesito relativo all'utilità del riconoscimento delle competenze in sostituzione/integrazione di esami per lavoratori studenti che esercitano professioni affini ai contenuti dei corsi di laurea, non s'individua un incremento significativo dei valori riportati nei questionari ex ante ed ex post (si veda la tabella 4.11). La valutazione del livello di utilità del riconoscimento, già alto in partenza, rimane tale anche alla fine della ricerca empirica, in cui viene confermata l'opinione che il portfolio, utilizzato allo scopo di favorire il riconoscimento delle competenze per integrare/sostituire degli esami, risulti molto utile (un valore medio di 3,86 quasi vicino al massimo).

ANTE M (SD)	POST M (SD)	Δ	t (gdl)	<i>P value</i>	Effect size Cohen's <i>d</i>
3,75 (0,48)	3,86 (0,40)	+3%	-1,53(43)	0,133	0,25

Tab 4.11 - Utilità del riconoscimento delle competenze in sostituzione/integrazione di esami per lavoratori/studenti che esercitano professioni affini ai contenuti dei corsi di laurea

Il grafico seguente (fig. 4.6) riassume i tre item sopradescritti.

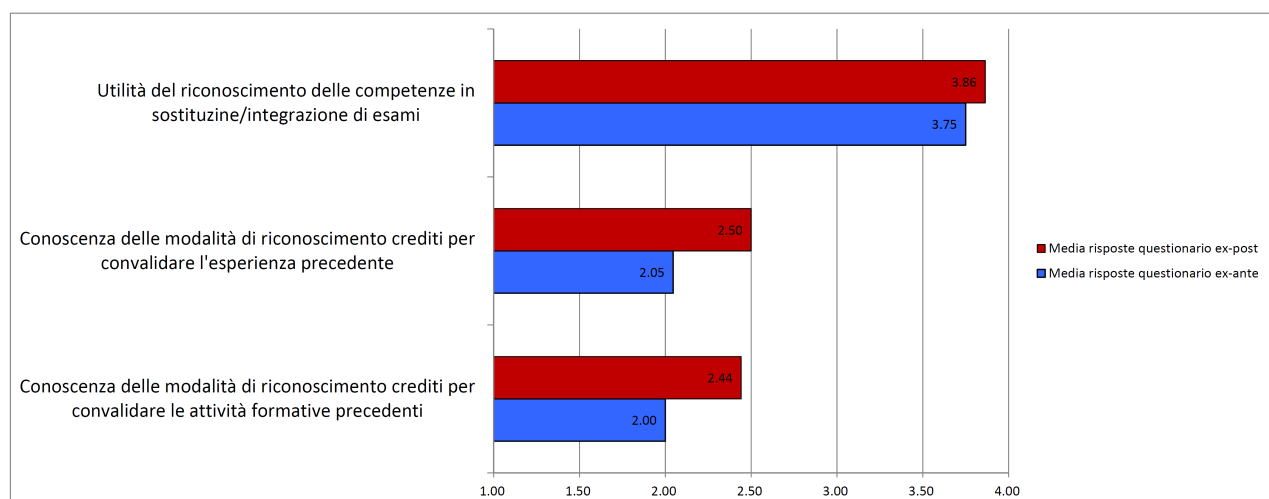


Fig 4.6 – Conoscenza e utilità percepita della procedura di riconoscimento crediti

Interessante risulta analizzare la valutazione dei partecipanti a proposito di quali figure professionali dovrebbero a loro avviso supportare lo studente nella procedura di riconoscimento dei crediti.

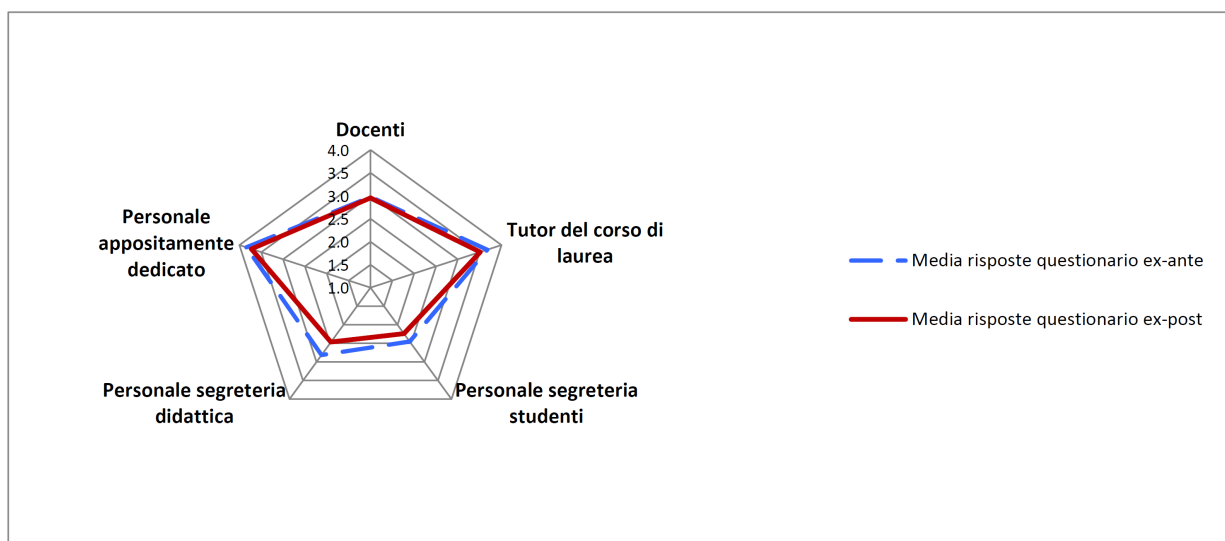


Fig 4.7 - Operatori a supporto per la procedura di riconoscimento crediti

Il pentagono tracciato dalla congiunzione dei punti relativi alle opinioni dei valori medi dei questionari ex ante è sostanzialmente quasi coincidente con la forma delineata dalle opinioni medie ex post: il punto di partenza e il punto di arrivo, se si fa eccezione per le opinioni relative al personale della segreteria didattica che segnalano un decremento statisticamente significativo, non variano.

	ANTE M (SD)	POST M (SD)	Δ	t (gdl)	<i>P value</i>	Effect size Cohen's <i>d</i>
Docenti del CdL	2,97 (0,80)	2,95 (0,97)	-0.8%	0,184(42)	0,855	0,02
Tutor del CdL	3,67 (0,60)	3,51 (0,79)	-4%	1,48(42)	0,146	0,22
Personale segreteria studenti	2,45 (0,94)	2,23 (0,95)	-8%	1,46(41)	0,152	0,22
Personale segreteria didattica	2,81 (0,95)	2,46 (1,03)	-12%	2,06(42)	0,046*	0,34
Personale di servizio appositamente dedicato	3,84 (0,52)	3,72 (0,62)	-3%	1,702(43)	0,096	0,19

Tab 4.12 - Operatori a supporto per la procedura di riconoscimento crediti

Come visibile in tabella 4.12 in modo più specifico, le figure professionali che sono ritenute più adeguate a supportare lo studente sono operatori specializzati di un servizio dedicato che hanno valore medio elevato sia ex ante che ex post, seguiti immediatamente dal tutor del corso di laurea.

Meno idonei al supporto degli studenti risultano invece il personale della segreteria studenti e ancor più della segreteria didattica, per i quali si assiste ad un decremento dei valori medi (8% e 12%). Piuttosto invariata la percezione del ruolo dei docenti (misura dell'effetto pressoché nullo), che appaiono come coinvolti in qualche misura nel processo, ma che ai partecipanti non paiono avere un ruolo rilevante di supporto, quanto piuttosto di valutazione (come si vedrà nell'item seguente).

I rispondenti sembrano quindi avvalorare la tesi secondo cui sia necessaria una preparazione metodologica specifica delle figure che accompagnano nell'attività di costruzione del portfolio, che dovrebbero essere professionisti specializzati che si raccordano con i referenti dei diversi corsi di laurea (e nello specifico con i tutor/manager didattici).

Allo stesso modo, per quanto concerne l'indagine sugli operatori che valutano le richieste di riconoscimento dei crediti, i risultati (riportati in tabella 4.13 e figura 4.8) evidenziano che le opinioni medie prima e dopo la compilazione del portfolio sembrano mantenersi tali e sembrano avvalorare i modelli francesi ed inglesi descritti nel capitolo precedente; tali modelli prevedono la presenza di figure di supporto in itinere al processo di narrazione dei saperi esperienziali ed identificazione delle competenze e di raccordo con la fase valutativa, compiuta invece da personale accademico con l'eventuale avallo di esperti esterni.

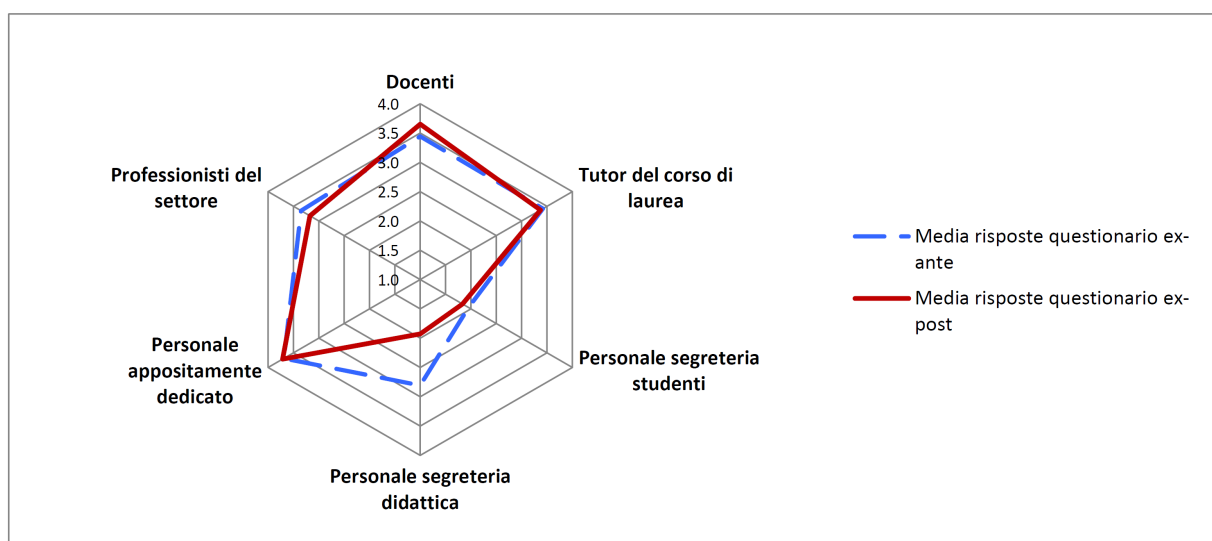


Fig 4.8 - Operatori di valutazione delle richieste di riconoscimento crediti

Le due figure relative alle opinioni ex ante ed ex post non si discostano di molto, eccezion fatta per il personale della segreteria didattica.

Le figure appaiono piuttosto disomogenee, in particolare si evidenziano valori molto bassi e in decremento per il personale della segreteria studenti (che perde il 6%) e della segreteria didattica (che perde addirittura il 31%). Le figure più idonee alla valutazione delle richieste di

riconoscimento dei crediti a seguito del processo di validazione dei saperi esperienziali risultano essere il personale di un servizio appositamente dedicato e i docenti, con valori già molto alti ex ante e lievi incrementi ex post (non significativi, visti i valori già alti riscontrati in ingresso). I tutor e i professionisti di settore sembrano potersi costituire come figure di supporto alla valutazione con valori medi alti ex ante (3,41 e 3,35) e in lieve decremento ex post (3,37 e 3,17).

	ANTE M (SD)	POST M (SD)	Δ	t (gdl)	<i>P value</i>	Effect size Cohen's <i>d</i>
Docenti del CdL	3,44 (0,88)	3,65 (0,61)	+6%	-1,387(42)	0,173	0,27
Tutor del CdL	3,41 (0,79)	3,37 (0,69)	-1%	0,404(42)	0,688	0,06
Personale segreteria studenti	1,95 (0,96)	1,83 (0,96)	-6%	0,725(41)	0,472	0,12
Personale segreteria didattica	2,80 (0,95)	1,92 (0,98)	-31%	1,86(41)	0,07	0,33
Personale di servizio appositamente dedicato	3,69 (0,64)	3,71 (0,67)	+0,6	-0,298(41)	0,767	0,03
Professionisti del settore	3,35 (0,97)	3,17 (1,03)	-5	1,125(39)	0,268	0,18

Tab 4.13 - Operatori di valutazione delle richieste di riconoscimento crediti

Appare, in prima battuta, come i lavoratori studenti partecipanti al percorso di costruzione del portfolio sembrano confermare, nelle pre e post opinioni espresse, l'impianto metodologico del processo posto in essere e alcuni elementi promossi dal gruppo di ricerca: in primo luogo viene messa in luce la necessità di un supporto metodologico formato e preparato a tale ruolo che vada ad affiancarsi alle segreterie che rimangono comunque necessarie per l'aggiornamento delle carriere degli studenti. Tali figure non risultano dunque solamente di supporto da un punto di vista certificativo, ma anche formativo per coloro che si affacciano all'università con alle spalle un grande bagaglio di saperi acquisiti. Inoltre viene messa in luce la necessità di una Commissione di docenti e personale appositamente dedicato al fine di valutare il percorso formativo/certificativo effettuato dallo studente.

Per quanto riguarda le metodologie più adeguate per riconoscere l'esperienza pregressa (si veda tabella 4.14 e fig. 4.9), si nota un generale mantenimento dell'opinione pre e post processo di compilazione del portfolio con variazioni non significative in termini statistici.

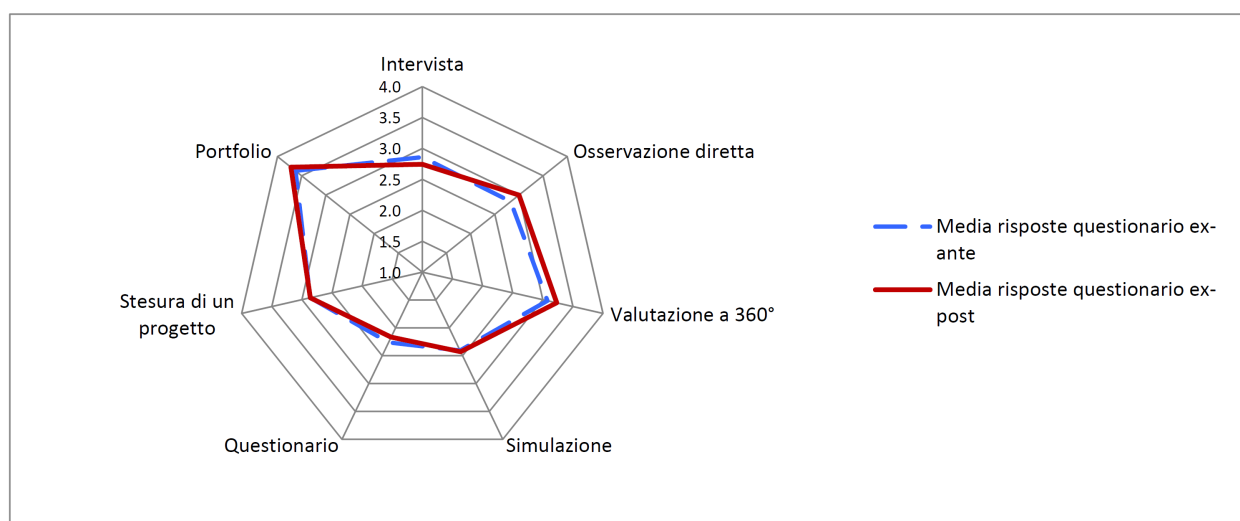


Fig 4.9 – Metodologie di riconoscimento e convalida dell'esperienza pregressa

Ancora una volta troviamo quasi una sovrapposizione tra la linea delle opinioni ex ante (azzurra tratteggiata) ed ex post (rossa continua), con una figura non omogenea che presenta punte più alte in direzione della metodologia del portfolio e della valutazione 360°.

	ANTE M (SD)	POST M (SD)	Δ	t (gdl)	<i>P value</i>	Effect size Cohen's <i>d</i>
Intervista	2,86 (0,99)	2,74 (0,95)	-4%	0,868(42)	0,39	0,11
Osservazione	2,82 (0,99)	3 (0,94)	+6%	-1,022(40)	0,313	0,17
Valutazione 360	3,07 (0,95)	3,23 (1,03)	+5%	-0,771(38)	0,446	0,15
Simulazione	2,40 (0,73)	2,42 (0,83)	+1%	-0,184(41)	0,855	0,03
Questionario	2,26 (0,85)	2,16 (0,76)	-4%	0,613(41)	0,544	0,11
Stesura di un progetto	2,86 (0,83)	2,86 (0,86)	0%	0(42)	1	0
Portfolio	3,62 (0,65)	3,72 (0,54)	+2%	-1,(42)	0,323	0,15

Tab 4.14 - Metodologie di riconoscimento e convalida dell'esperienza pregressa

Si vuole focalizzare l'attenzione sui risultati ottenuti per il portfolio, ritenuto senza dubbio la metodologia più adeguata per il riconoscimento delle esperienze pregresse (valore medio ex ante 3,62 ed ex post 3,72), con grande scarto rispetto alla seconda metodologia considerata utile ovvero la valutazione 360° di taglio organizzativo (valore medio ex ante 3,07 ed ex post 3,23). Ciò

conferma il trend seguito dalla comunità internazionale⁴³⁴ e dalle linee guida europee che vedono il portfolio come la metodologia più efficace e funzionale al percorso di convalida degli apprendimenti.

Altri metodi⁴³⁵ come, nell'ordine, l'osservazione diretta in situazione professionale, la stesura di un progetto, l'intervista, la simulazione e il questionario si confermano anche ex post come meno adatti a processi di riconoscimento delle competenze, quantomeno se finalizzati al rientro in contesti accademici.

Nello specifico lo strumento del portfolio presenta diversi elementi costitutivi che lo rendono funzionale al riconoscimento dell'esperienza pregressa; si tratta di schede – come descritto in precedenza – che progressivamente procedono ad un'analisi del percorso formativo, professionale ed extra-professionale, allo scopo di individuare e autovalutare le competenze maturate.

Dalla figura 4.10 appare immediatamente come la forma della linea (azzurra tratteggiata) che congiunge i punti relativi a ciascuna scheda del portfolio rispetto alle opinioni ex ante (quindi prima che i lavoratori studenti compilassero il portfolio) si presenti inizialmente disomogenea, con un'eterogeneità di valori medi, già molto alti nella parte destra del grafico e più bassi nella restante parte. La linea che rappresenta le schede ex post (rossa continua) traccia invece una figura più omogenea, che sta ad indicare che, a seguito del processo di realizzazione del portfolio, le opinioni relative alle varie schede si allineano tutte su valori più alti.

⁴³⁴ Si veda il capitolo 1 e il quadro politico-istituzionale tracciato.

⁴³⁵ Tratte da: European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2009), *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg; 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

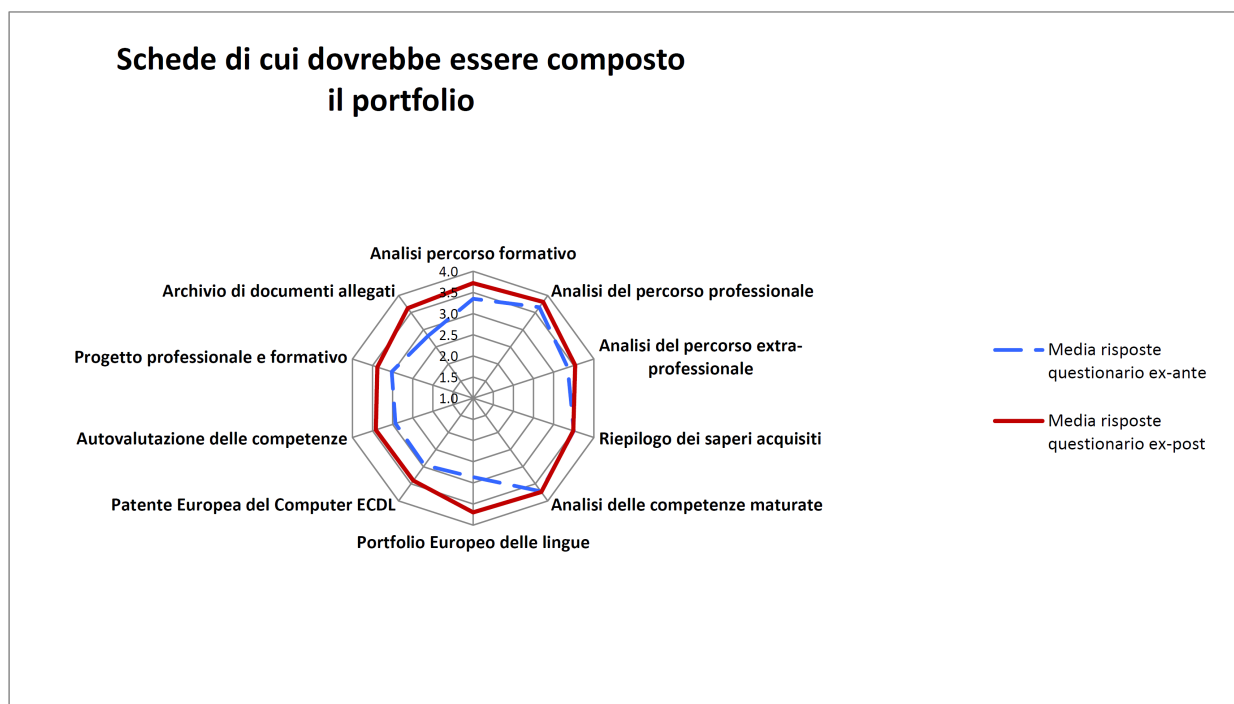


Fig 4.10 – Elementi costituenti un portfolio funzionale al riconoscimento dell’esperienza pregressa

Per analizzare la situazione con maggiore dettaglio, nella tabella 4.15 successivamente proposta vengono riportati i valori medi delle opinioni dei lavoratori studenti per i 10 diversi elementi costitutivi del portfolio.

	ANTE M (SD)	POST M (SD)	Δ	t (gdl)	<i>P value</i>	Effect size Cohen's <i>d</i>
Schede di analisi del percorso formativo	3,33 (0,81)	3,71 (0,45)	+11%	-2,715(41)	0,01*	0,57
Schede di analisi del percorso professionale	3,65 (0,52)	3,81 (0,39)	+4%	-1,737(42)	0,09	0,34
Schede di analisi del percorso extra-professionale	3,33 (0,75)	3,54 (0,70)	+6%	-1,502(41)	0,141	0,29
Schede di riepilogo dei saperi acquisiti attraverso le esperienze formative ed extra / professionali	3,48 (0,79)	3,48 (0,63)	0%	0(42)	1	0
Schede di analisi delle competenze maturate	3,70 (0,55)	3,73 (0,59)	+0,7%	-0,19(40)	0,85	0,04
Portfolio Europeo delle lingue	2,88 (0,95)	3,69 (0,46)	+28%	-5,435(42)	0,0***	1,08
Patente Europea del Computer ECDL	3 (1,03)	3,4 (0,79)	+13%	-2,588(41)	0,013*	0,43
Autovalutazione delle competenze in rapporto ai risultati di apprendimento attesi del corso di laurea	2,98 (0,83)	3,41 (0,82)	+14%	-3,289(42)	0,002**	0,53
Scheda di esposizione del progetto professionale e formativo personale	3,04 (0,85)	3,38 (0,69)	+10%	-2,396(41)	0,021*	0,42
Archivio di documenti allegati a "prova" delle esperienze e competenze	2,86 (1,08)	3,62 (0,57)	+26%	-4,826(42)	0,0***	0,88

Tab 4.15 - Elementi costituenti un portfolio funzionale al riconoscimento dell'esperienza progressa

Si notano punteggi già alti in ingresso e confermati ex post per le schede di carattere analitico del percorso professionale ed extra-professionale maturato e delle competenze apprese e di riepilogo dei saperi; per le schede invece che fanno uso di strumenti europei, che richiedono un'attività di autovalutazione, di documentazione e di progettualità si riscontra un certo scetticismo iniziale (con valori medi più bassi rispetto alle schede analitiche), che va però modificandosi e migliorando al termine della costruzione del portfolio, con incrementi percentuali elevati (nel caso del portfolio europeo delle lingue del 28% e dell'archivio documentale del 26%) e variazioni rilevanti da un punto di vista statistico. Tale diversità può essere spiegata dalla tipologia di schede: quelle di carattere più descrittivo in cui è chiesto di analizzare l'esperienza antecedente e di tracciarne le competenze risultano di più immediata comprensione e con chiaro obiettivo; le schede riguardanti

le competenze linguistiche o informatiche, quelle autovalutative e di confronto con i risultati di apprendimento del corso di studi, di raccolta delle evidenze documentali e di proiezione del futuro progetto formativo e professionale risultano senza dubbio più complesse e con una rilevanza che appare minore rispetto all'obiettivo ultimo dell'acquisizione di crediti. Tuttavia, i lavoratori studenti confermano che, una volta realizzate queste schede, e quindi a fronte della riflessione da esse scaturita e del prodotto portfolio nella sua completezza, il senso anche di tali schede sembra apparire più chiaro nell'insieme del processo.

Si vuole in particolare mettere l'accento sulle schede relative all'analisi del percorso professionale (media ex ante 3,65 ed ex post 3,81) e all'analisi delle competenze maturate (media ex ante 3,70 ed ex post 3,73) che presentano i valori più alti tra quelli in tabella. Tali schede sembrano dunque a detta dei rispondenti le più rilevanti all'interno del portfolio: in effetti, anche nei modelli europei, in particolare in quelli inglesi e francesi oggetto di studio, l'analisi dell'attività professionale e dei saperi (*acquis*) in essa maturati e il passaggio "dai saperi alle competenze", ovvero l'identificazione di tutti "i saperi, i saper fare cognitivi, tecnici e comportamentali padroneggiati da una persona e risultanti dalle sue esperienze personali, sociali, formative e professionali"⁴³⁶ che hanno permesso l'esercizio in azione di performance competenti, risultano essere i processi fondamentali per l'esplicitazione e quindi la convalida e il riconoscimento degli apprendimenti pregressi.

L'analisi dell'indicatore corrispondente all'autovalutazione dei partecipanti rispetto al possesso di alcune abilità di analisi e autovalutazione delle competenze, di cui si riportano i risultati in tabella 4.16 e figura 4.11, mostra come generalmente la procedura di compilazione del portfolio abbia incrementato tali abilità nei soggetti analizzati.

Come nell'indicatore precedente, anche in questo caso si riscontra una disomogeneità nei livelli di partenza che converge verso una maggiore omogeneità nelle opinioni ex post, tracciando una figura più regolare.

⁴³⁶ Farzad M., Paivandi S. (2000), *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*, Anthropos, Paris

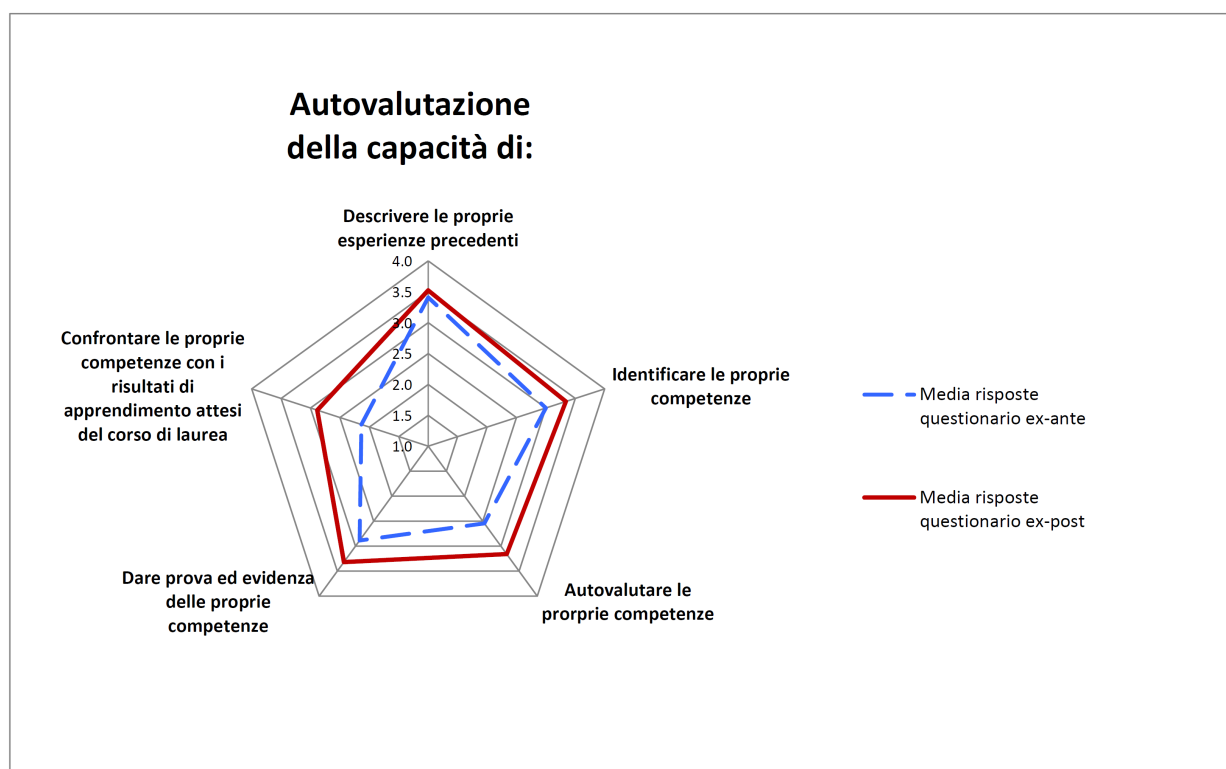


Fig 4.11 – Autovalutazione delle capacità di diagnosi, prova delle competenze e confronto col referenziale

Ad eccezione della voce relativa alla descrizione delle proprie esperienze precedenti, il cui valore già molto alto è stato confermato nel questionario somministrato successivamente la compilazione del portfolio, tutte le altre voci hanno visto un incremento significativo durante il lavoro di strutturazione del portfolio stesso.

	ANTE M (SD)	POST M (SD)	Δ	t (gdl)	<i>P value</i>	Effect size Cohen's <i>d</i>
Descrivere le proprie esperienze precedenti	3,40 (0,72)	3,52 (0,62)	+3%	-0,961(43)	0,342	0,16
Identificare le proprie competenze	3 (0,77)	3,34 (0,64)	+11%	-3,17(43)	0,003**	0,47
Autovalutare le proprie competenze	2,54 (0,79)	3,15 (0,68)	+24%	-4,838(43)	0,001**	0,82
Dare prova ed evidenza delle proprie competenze	2,88 (0,89)	3,31 (0,67)	+15%	-3,28(43)	0,002**	0,54
Confrontare le proprie competenze con i risultati di apprendimento attesi del corso di laurea	2,13 (0,79)	2,88 (0,65)	+35%	-5,418(43)	0,001**	1,02

Tab 4.16 - Autovalutazione delle capacità di diagnosi, prova delle competenze e confronto col referenziale

Gli scarti maggiori nelle autovalutazioni ex ante ed ex post si evidenziano per le voci relative alla capacità di confrontare le proprie competenze con i risultati di apprendimento attesi dal corso di laurea, con un incremento percentuale del 35%, e il grado di autovalutazione delle proprie competenze, con un incremento percentuale del 24%. Scarti meno significativi, ma con valori ex ante ed ex post più alti, risultano essere quelli relativi all'identificazione delle proprie competenze e al dare prova ed evidenza delle proprie competenze (scarti percentuali dell' 11% e del 15%).

Tali risultati sembrano confermare l'ipotesi di ricerca che il prodotto e il processo di costruzione del portfolio, se sviluppano comprensione e consapevolezza più ampie delle proprie competenze, possono dare l'opportunità ai lavoratori studenti adulti di rientrare in percorsi accademici ottenendo dei crediti universitari (visto che quasi tutti hanno ottenuto un riconoscimento effettivo). Quest'ultima dimensione, declinata negli aspetti di descrizione, identificazione, autovalutazione dei saperi e delle competenze, sembra davvero essere un'abilità che cresce con l'elaborazione accompagnata del portfolio. A partire da questo risultato positivo, nella seconda fase della ricerca, di natura qualitativa, si analizzerà più in dettaglio come si sviluppano comprensione e consapevolezza e quali siano gli elementi di effettiva ricaduta del percorso in contesto formativo (carriera accademica) e professionale (carriera lavorativa).

Infine in tabella 4.17 e figura 4.12 si riportano i risultati relativi all'utilità della costruzione del portfolio, in cui le opinioni espresse dai soggetti antecedentemente alla costruzione del portfolio si sono sostanzialmente confermate anche a posteriori.

L'esagono della linea che unisce i valori medi ex ante e quello della linea che unisce i valori medi ex post hanno forme molto simili e di dimensioni ravvicinate: la linea continua rossa (ex post) si trova in quasi tutti i casi di poco all'esterno rispetto a quella tratteggiata azzurra (ex ante).

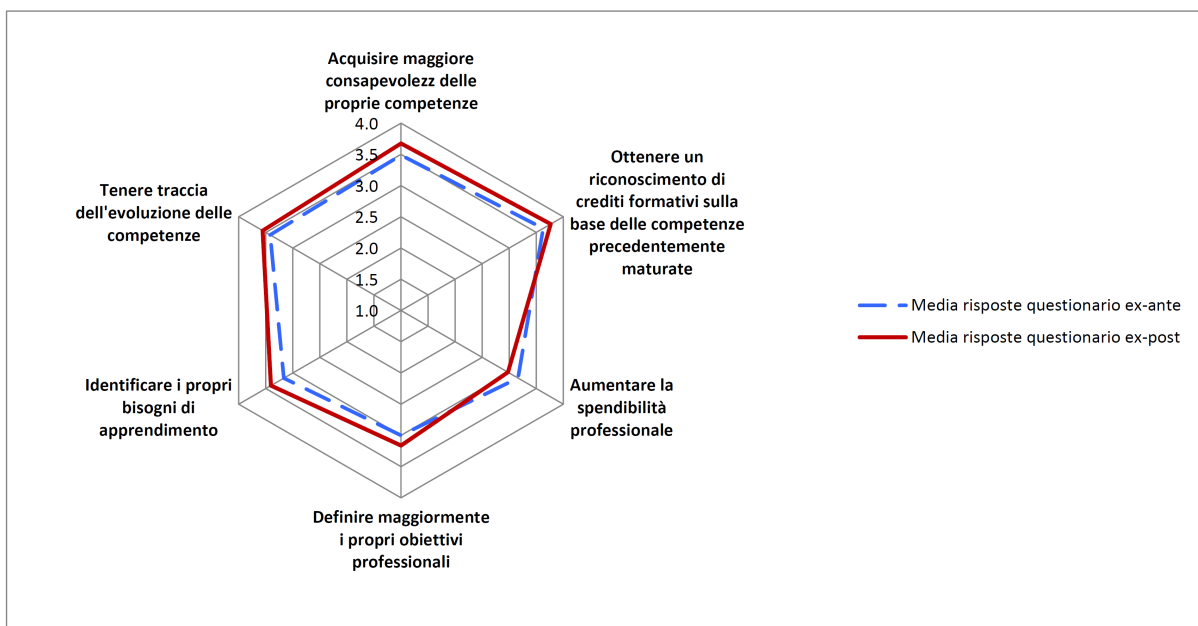


Fig 4.12 – Utilità percepita della costruzione del portfolio

L'elemento che appare più rilevante per i lavoratori studenti è naturalmente l'ottenere un riconoscimento di crediti formativi sulla base delle competenze precedentemente maturate (valore medio ex ante 3,62 ed ex post 3,76), di poco più alto dei valori ottenuti dall'utilità percepita nel prendere maggiore consapevolezza delle proprie competenze (valore medio ex ante 3,48 ed ex post 3,67). La dimensione formativa e di presa di coscienza e di responsabilità appare quindi molto presente e connessa alla dimensione certificativa di personalizzazione del percorso formativo mediante la dispensa dei crediti. Il portfolio viene ritenuto anche un metodo per tenere traccia dell'evoluzione delle competenze (valore medio ex ante 3,41 ed ex post 3,55) e identificare i bisogni di apprendimento (valore medio ex ante 3,16 ed ex post 3,40): mediante le interviste verrà verificato come emergano le lacune e quindi i bisogni di nuove conoscenze e come si modifichi il modo di apprendere e di integrare i saperi teorici con quelli pratici.

	ANTE M (SD)	POST M (SD)	Δ	t (gdl)	<i>P value</i>	Effect size Cohen's <i>d</i>
Prendere maggiore consapevolezza delle tue competenze	3,48 (0,82)	3,67 (0,64)	+5%	-1,597(42)	0,118	0,25
Ottenere un riconoscimento di crediti formativi sulla base delle tue competenze precedentemente maturate	3,62 (0,65)	3,76 (0,47)	+3%	-1,634(42)	0,110	0,24
Aumentare la tua spendibilità professionale	3,16 (0,72)	2,97 (0,93)	-5%	1,346(42)	0,186	0,22
Definire maggiormente i tuoi obiettivi professionali	3 (0,72)	3,16 (0,84)	+5%	-1,311(42)	0,197	0,20
Identificare i tuoi bisogni di apprendimento	3,16 (0,9)	3,40 (0,73)	+7%	-1,704(41)	0,096	0,28
Disporre di uno strumento per tenere traccia dell'evoluzione delle tue competenze	3,41 (0,79)	3,55 (0,73)	+4%	-1,062(42)	0,294	0,18

Tab 4.17 - Utilità percepita della costruzione del portfolio

L'aumento della spendibilità professionale e la definizione degli obiettivi professionali appaiono invece una ricaduta meno rilevante del percorso di costruzione del portfolio; sarà l'analisi qualitativa ad indagare più in profondità tale aspetto, andando a individuare possibili elementi di congiunzione e intersezione tra questo processo guidato di analisi dell'esperienze e delle competenze e la dimensione professionale.

Questo, così come altri aspetti emergenti dai questionari, costituiranno infatti, come verrà illustrato nel capitolo seguente, gli elementi di partenza per la costruzione dei protocolli di intervista nella seconda fase della ricerca.

4.8 I questionari in itinere: analisi e interpretazione dei dati

Per indagare in modo più approfondito e chiaro la dimensione processuale della costruzione del portfolio, in modo particolare a proposito degli aspetti declinati come indicatori, si sono proposti, come si accennava, per ogni scheda portfolio, dei sintetici questionari in itinere.

I lavoratori studenti hanno infatti completato, al termine della compilazione di ciascuna scheda del portfolio, il relativo questionario, in modo da esprimere per essa il proprio giudizio circa quattro indicatori: *utilità della scheda*, *chiarezza della scheda*, *utilizzo della guida e supporto dell'accompagnatore*. Non si è trattato più pertanto di rilevazione ante e post, bensì solo a posteriori di ogni scheda con l'obiettivo di indagare il processo di compilazione del portfolio di ogni scheda nell'ottica di individuare quelle più chiare e utili e quelle maggiormente problematiche.

L'analisi di questi questionari è stata svolta isolando da ogni questionario ognuno dei quattro indicatori e ponendo a confronto le opinioni rispetto alle singole schede del portfolio.

Si è scelto di riportare i dati attraverso la *rappresentazione grafica dei box plot*, in quanto utile ad avere una rapida visione della distribuzione e quindi della sua dispersione.

Per quanto riguarda l'aspetto della *chiarezza*, il grafico 13 rappresenta come quasi tutte le schede siano state ritenute chiare: la maggior parte delle distribuzioni nei grafici a scatola sono spostate verso valori alti. La mediana coincide spesso con il primo quartile (25%) e in alcuni casi addirittura con il terzo (75%), cosa che sottolinea la forma asimmetrica della distribuzione.

I valori adiacenti superiori coincidono con i quartili superiori, tranne in due casi, le schede “dai saperi acquisiti alle competenze utilizzate” e lo “schema di autovalutazione rispetto ai descrittori di Dublino”: qui la distribuzione appare più simmetrica e i baffi si protendono in entrambe le direzioni. Questo risultato non stupisce poiché si tratta delle schede in cui maggiormente viene richiesto alle persone lo sforzo di effettuare il passaggio dai saperi maturati nelle esperienze descritte alle vere e proprie competenze che sono state agite e che quindi richiamano ad una ricorrenza dell'esercizio di tali saperi in situazioni e contesti diversi e ripetuti. Se le altre schede risultano più immediate e di chiaro utilizzo, per queste due viene richiesto un maggiore impegno di sintesi e riflessione e successiva autovalutazione rispetto ad un referenziale di riferimento.

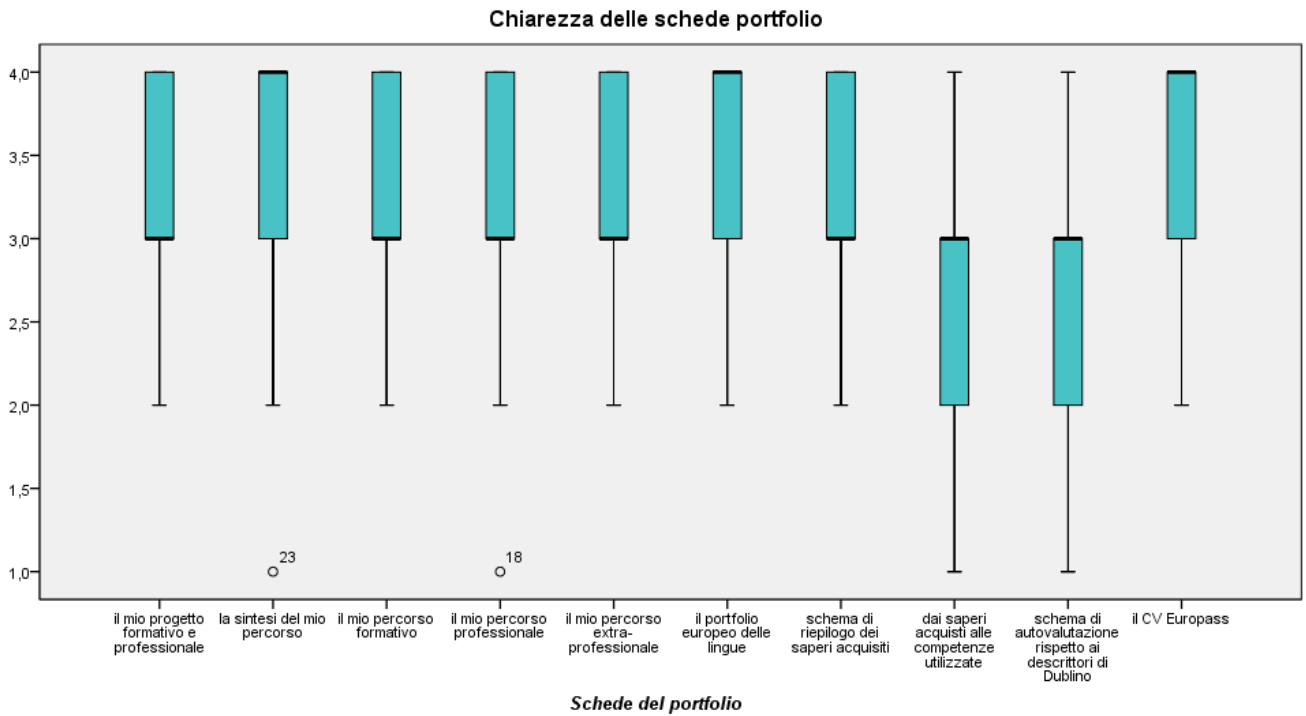


Fig 4.13 – Chiarezza di ciascuna scheda portfolio

Del tutto analoga la distribuzione per l'indicatore dell'*utilità* delle schede portfolio (grafico 14): i partecipanti sembrano concordi nel ritenere che tutte le schede siano utili, come confermano i dati e lo spostamento di tutti i valori verso l'alto, eccezion fatta solo per alcuni valori esterni ai limiti segnalati individualmente nel grafico in quanto anomali rispetto alla maggior parte dei valori osservati.

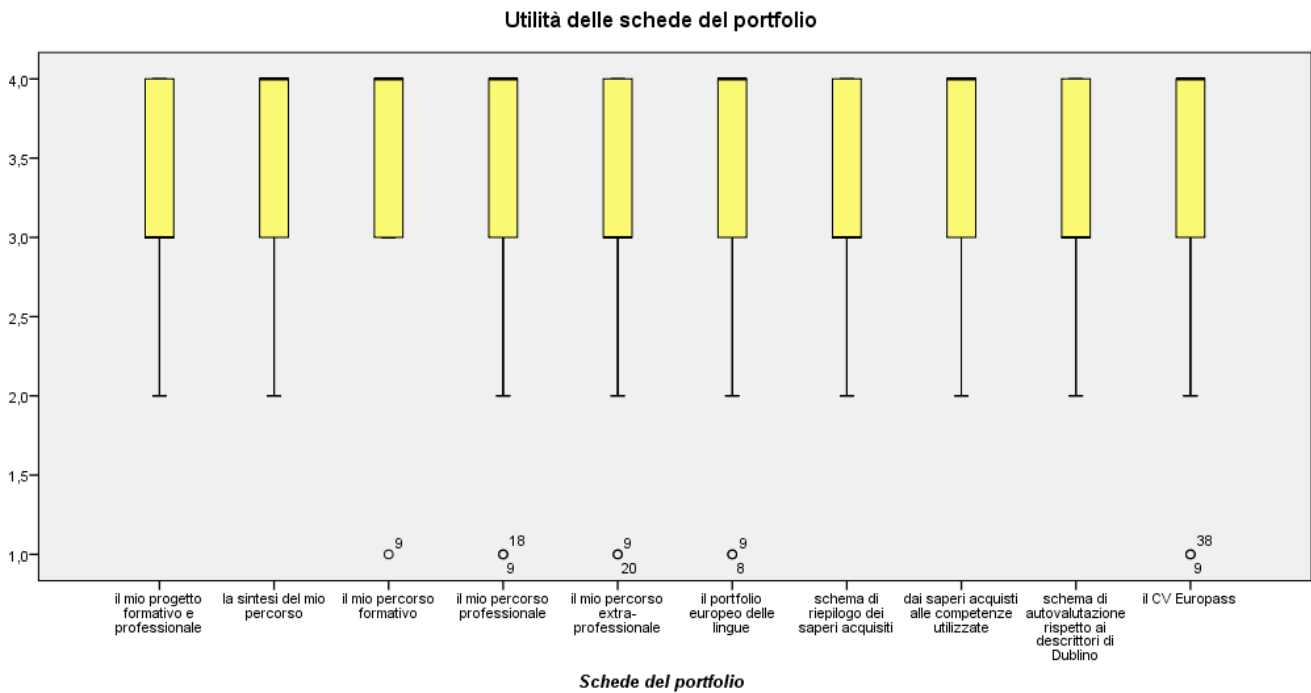


Fig 4.14 – Utilità di ciascuna scheda portfolio

Per quanto riguarda l'*incontro preliminare con l'accompagnatore*⁴³⁷ (grafico 15), si riscontra ancora una volta una distribuzione spostata su valori alti; le due schede con una distanza interquartilica più ampia (dev. standard di 1,07 e 1,11) e quindi con una maggiore dispersione delle osservazioni centrali intorno alla mediana risultano essere il Cv Europass e il portfolio europeo delle lingue in cui il supporto dell'accompagnatore appare meno rilevante. Come era prevedibile, trattandosi di format europei più conosciuti, i partecipanti alla ricerca erano più autonomi nella loro realizzazione rispetto ad altre schede in cui invece il ricorso ad una figura di supporto è risultata più importante. Questo aspetto, per comprendere meglio quali aspetti del ruolo dell'accompagnatore siano più rilevanti, verrà indagato con le interviste ai lavoratori studenti e ai presidenti dei corsi di laurea coinvolti (vedi capitolo successivo) e con i diari redatti proprio dagli accompagnatori stessi.

⁴³⁷ I dati di questo quesito sono basati sulle risposte di 23 partecipanti anziché 44, poiché i lavoratori studenti del corso di laurea in *Scienze della Formazione Professionale*, avendo avuto un percorso differenziato per via della distanza (hanno avuto supporto online costante), non hanno sostenuto incontri con l'accompagnatore preliminari alla compilazione delle schede e pertanto non hanno risposto a tale quesito.

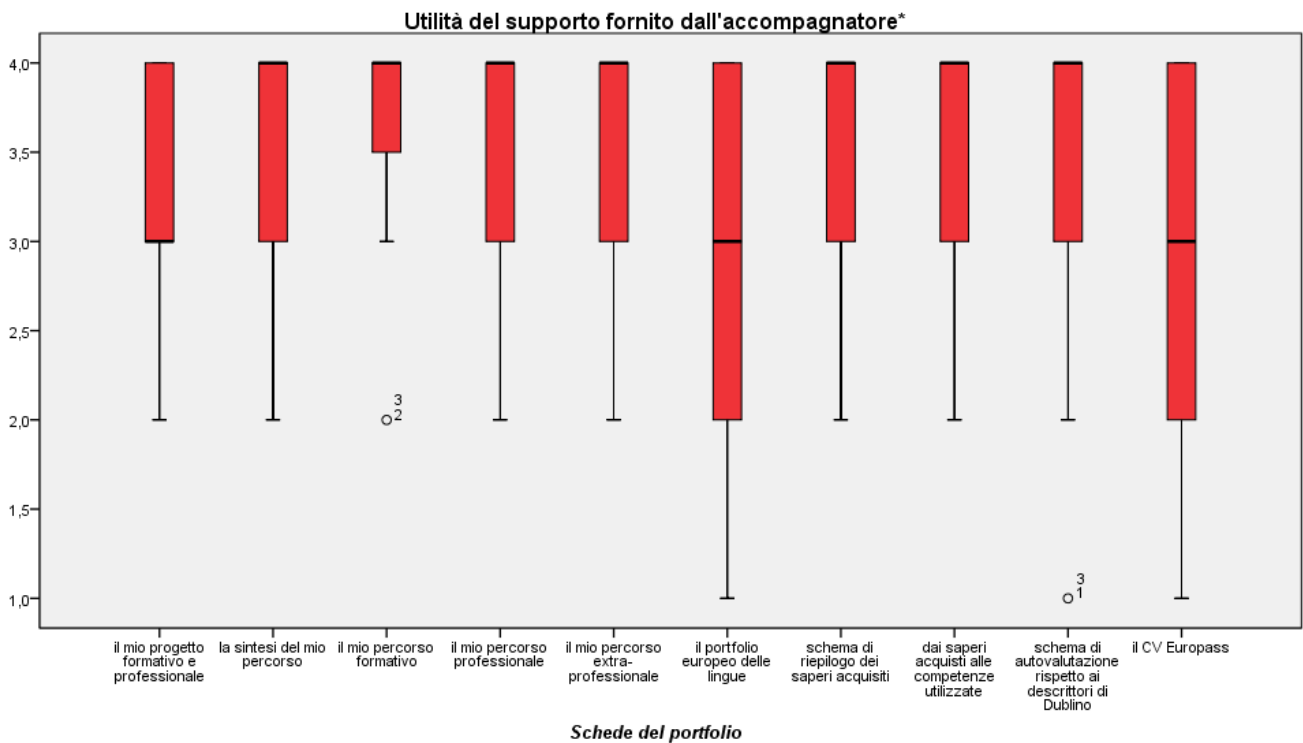


Fig 4.15 – Utilità del supporto offerto dall'accompagnatore

Da ultimo, si è ritenuto opportuno indagare l'utilità della *guida* allegata al portfolio ai fini della compilazione delle schede (figura 4.16): essa è risultata uno strumento utile per una compilazione più chiara del portfolio. Si conferma infatti la forma asimmetrica della distribuzione per quasi tutte le schede; si differenziano il Cv Europass, per il quale l'uso della guida non era probabilmente necessario, e lo schema di autovalutazione rispetto ai descrittori di Dublino, per il quale invece la guida si presume sia risultata non sufficiente, vista la complessità dell'autovalutazione e i partecipanti sono ricorsi al supporto dell'accompagnatore.

Un caso del tutto particolare è quello della scheda "schema di riepilogo dei saperi acquisiti" in cui primo quartile, mediana e terzo quartile coincidono e la distribuzione si concentra sul valore 3, segno che quasi tutti i giudizi convergono.

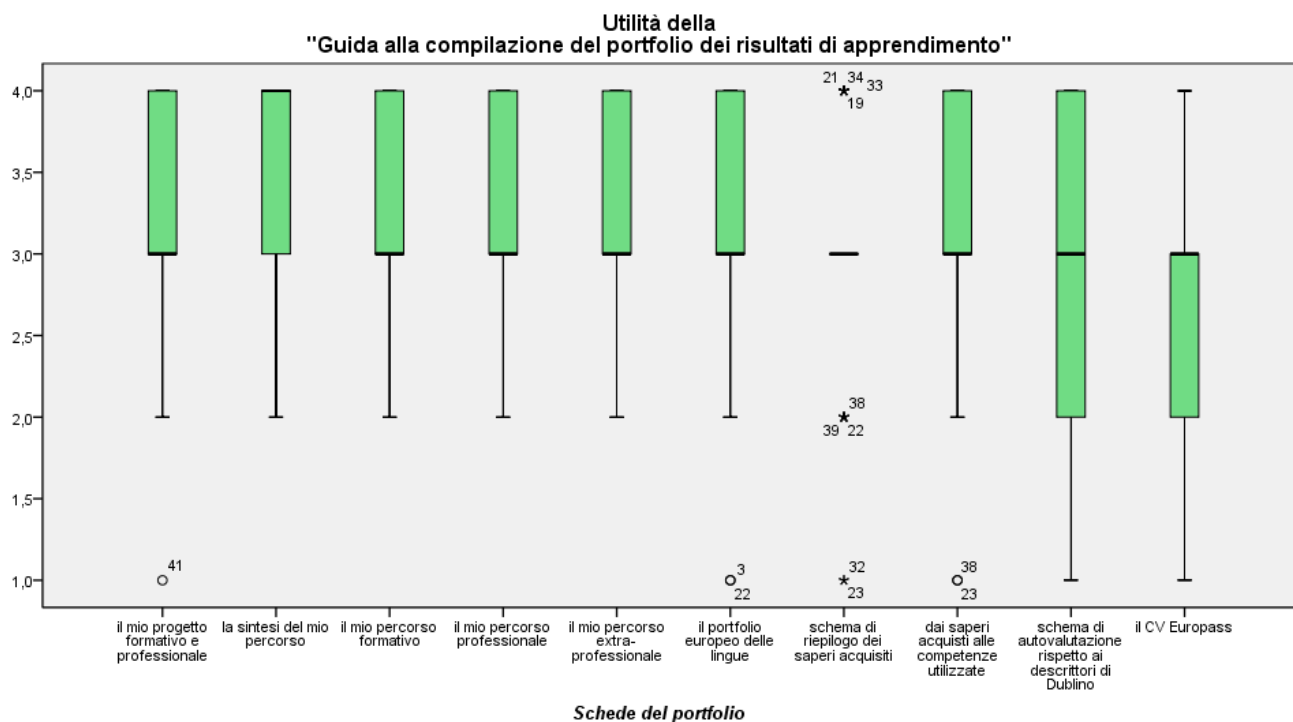


Fig 4.16 – Utilità della guida allegata al portfolio

Come si accennava nella descrizione delle tabelle e dei grafici, i risultati emersi dai questionari, le variazioni tra pre e post e i valori generalmente positivi attribuiti alla procedura e al portfolio nelle sue parti avvalorano l'ipotesi della ricerca che le metodologie del portfolio abbiano permesso di acquisire consapevolezza circa le competenze maturate e quindi sia per ottenere crediti sia per maturare una progettualità futura più mirata e responsabile. Sono emersi alcuni spunti importanti che verranno approfonditi nella seconda parte della ricerca, di carattere qualitativo, descritta nel capitolo seguente, in cui verranno delineate *le connessioni tra i protocolli di indagine degli strumenti qualitativi e i dati emersi da questa prima fase di ricerca in un'ottica di complementarità e triangolazione.*

Capitolo 5

La seconda fase empirica: i dati qualitativi

5.1 Le interviste: attori coinvolti e costruzione dei protocolli

La seconda fase della ricerca empirica ha previsto, come spiegato in precedenza e in logica coerente e consequenziale alla prima, l'utilizzo di strumenti di indagine di natura qualitativa.

In un'ottica di *complementarietà*⁴³⁸, ossia per conoscere gli aspetti del fenomeno che risultano più lontani e averne quindi una comprensione approfondita, e in un'ottica di *triangolazione*, ovvero per arrivare ad una convergenza dei risultati dati da metodi diversi sfruttando l'eterogeneità delle fonti, i dati emersi dai questionari hanno costituito lo spunto per la costruzione delle interviste semi-strutturate e del diario qui utilizzati, in una prospettiva di *sviluppo* dell'indagine.

Le aree di interesse sono state tracciate in base ai dati emergenti dai questionari, per giustificare alcuni risultati, per approfondire alcuni aspetti e per rispondere alle domande della ricerca. L'indagine quantitativa è stata finalizzata ad analizzare le opinioni e l'efficacia percepita del processo e dello strumento portfolio, proposti per il riconoscimento dei saperi esperienziali, rispetto all'ipotesi di ricerca che, se essi sviluppano comprensione e consapevolezza più ampie delle proprie competenze, possono dare l'opportunità ai lavoratori studenti adulti di rientrare in percorsi accademici ottenendo crediti formativi universitari.

Con le interviste e i diari, il focus si sposta sull'approfondimento delle dimensioni di comprensione e consapevolezza delle proprie competenze, quindi sulla dimensione formativa del processo, individuandone le caratteristiche, le ricadute formative e professionali, le ipotesi di miglioramento, le risorse e le figure professionali necessarie, la possibile configurazione di un servizio di Ateneo dedicato al riconoscimento degli apprendimenti esperienziali, attraverso la voce dei partecipanti e quindi andando in profondità nell'individuare e nel *comprendere* il fenomeno stesso nelle sue manifestazioni.

⁴³⁸ Greene J., Caracelli V. e Graham W. (2007), *I metodi misti* in Stame N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano, pp. 272-301

Dimensione indagata	Elementi emersi dai questionari	Elementi da indagare con le interviste e i diari
<i>Processo-percorso di costruzione del portfolio: elementi di forza e criticità</i>	<p>Il portfolio (con i suoi elementi costitutivi) è ritenuto dai partecipanti la metodologia di riconoscimento e convalida dell'esperienza pregressa più adatta</p> <p>Il portfolio aumenta la percezione della capacità dei partecipanti di autovalutazione, diagnosi, prova delle competenze e confronto col referenziale</p>	<p>Individuazione per ogni intervistato dell'aspetto più positivo e di quello più negativo del percorso</p> <p>Riflessione sulla valenza formativa del portfolio per avere uno sguardo completo e una ricostruzione consapevole dei fili conduttori del percorso precedente: come si sviluppano comprensione e consapevolezza</p> <p>Funzione di scoperta di competenze "nascoste" e miglioramento delle capacità di espressione, autovalutazione e documentazione delle stesse</p>
<i>Prodotto di costruzione del portfolio e ricadute formative e professionali</i>	<p>Il portfolio appare utile, oltre che per acquisire crediti, anche per avere consapevolezza delle competenze e quindi per una progettualità più responsabile</p> <p>La dimensione formativa e di presa di coscienza e di responsabilità appare presente e connessa alla dimensione certificativa. Il portfolio è ritenuto utile per identificare i bisogni di apprendimento, meno per la spendibilità professionale</p>	<p>Possibili influenze sulle strategie di apprendimento del modo di pensare e di procedere promosso dal portfolio (in riferimento in particolare all'integrazione dei saperi teorici e pratici)</p> <p>Possibili ricadute sul proseguimento nel percorso accademico e sulle scelte professionali</p>
<i>Ruolo dell'accompagnatore</i>	<p>Il personale appositamente dedicato a tali processi è ritenuto l'operatore più opportuno a supporto per la procedura di riconoscimento crediti</p> <p>La guida scritta appare utile, ma non sostituisce il ricorso all'accompagnatore</p>	<p>Relazione instaurata dai partecipanti con l'accompagnatore e sue competenze</p>
<i>Ruolo della Commissione</i>	<p>Docenti e personale appositamente dedicato sono ritenuti i più opportuni operatori di valutazione della procedura di riconoscimento crediti</p>	<p>Composizione della commissione e criterio di comparazione ragionata tra i <i>learning outcomes</i> dichiarati e comprovati dai lavoratori studenti con quelli attesi al termine del corso di laurea</p> <p>Compiti, responsabilità e incarichi dei docenti</p>

<i>Ipotesi di un servizio di Ateneo</i>	Emerge il bisogno di avere spazi e tempi per consultare l'accompagnatore e trovare risposte alle problematiche di compilazione	Utilità di un servizio di Ateneo istituzionalizzato e sua possibile configurazione e modalità di valutazione del servizio
		Sostenibilità di un percorso di riconoscimento degli apprendimenti pregressi e le possibili ricadute sull'offerta formativa universitaria
		Possibili innovazioni organizzative, didattiche e tecnologiche che possono supportare gli Atenei nel riconoscimento degli apprendimenti pregressi e nella personalizzazione dell'offerta formativa
		Possibili vantaggi per gli Atenei derivanti dall'istituzione di un CAP

Tab 5.1 – Dimensioni, elementi emersi dai questionari ed elementi da indagare

Sulla base degli indicatori individuati, sono stati costruiti tre differenti protocolli d'indagine, rispettivamente per *lavoratori studenti*, per *Presidenti dei corsi di laurea* e per *Attori istituzionali*. I nuclei di indagine erano gli stessi, in particolare lo sviluppo del prodotto e del processo del portfolio, la dinamica di accompagnamento, la gestione del percorso e la sua triplice valenza certificativa, orientativa e formativa, con alcune curvature più accentuate sugli aspetti che potessero risultare più rilevanti dalle tre prospettive indagate⁴³⁹. Il focus per i *partecipanti* è stato in particolare sui concetti di comprensione e consapevolezza delle competenze, sulle ricadute formative e professionali, sul recupero di coerenza del proprio percorso e sulle modalità di apprendimento. Gli aspetti più indagati dal *punto di vista dei docenti* sono stati, invece, quelli relativi all'area della valutazione dei portfoli, alla progettazione e valutazione per competenze e alla fattibilità e sostenibilità del processo a livello di corso di laurea. Gli elementi approfonditi con i *testimoni privilegiati* sono stati invece più in riferimento alle innovazioni organizzative, didattiche e tecnologiche necessarie e al possibile ruolo delle università per l'apprendimento permanente e verranno trattati nelle conclusioni al presente lavoro⁴⁴⁰. Per gli *accompagnatori metodologici* si è utilizzato un diverso strumento qualitativo, il *diario riflessivo*, di seguito descritto.

Riprendendo Trincherò⁴⁴¹, si è scelto il metodo di triangolazione delle fonti (o dei dati, o dei soggetti), rilevando il fenomeno di costruzione del portfolio dalle diverse prospettive degli attori coinvolti. Per tutte le aree d'indagine, pur con focus e pesi differenti, sono stati coinvolti i

⁴³⁹ In allegato si trovano i tre protocolli d'intervista

⁴⁴⁰ Le interviste agli attori istituzionali costituiscono, assieme alla letteratura, ai documenti politici nazionali e internazionali e ai dati emersi dalla ricerca empirica, gli elementi su cui si basa la proposta di modello di Centro per l'Apprendimento Permanente.

⁴⁴¹ Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari, p. 12

partecipanti alla ricerca, gli accompagnatori, i Presidenti dei corsi di laurea selezionati e alcuni “attori istituzionali” referenti in Ateneo patavino o su territorio nazionale.

Questi ultimi sono stati contattati attingendo dal bacino della RUIAP – Rete Universitaria delle Università per l’Apprendimento Permanente – in qualità di testimoni privilegiati, in quanto esperti e attori attivi per l’implementazione innovativa di strategie, pratiche e modelli sul tema sia presso i propri Atenei⁴⁴² che in contesto nazionale.

Categorie di soggetti	di	Numerosità e persone coinvolte	Strumento	
Attori istituzionali (4)		<ul style="list-style-type: none"> Prof.ssa Aureliana Alberici, Università di Roma III, Presidente RUIAP Prof. Pasquale Moliterni, Università di Roma Foro Italico, membro del Consiglio Direttivo RUIAP Prof. Mauro Palumbo, Università di Genova, vice Presidente RUIAP Prof. Andrea Stella, delegato alla formazione permanente Università di Padova, membro del Consiglio Direttivo RUIAP 	Intervista strutturata	semi-
Presidenti dei corsi di laurea coinvolti nella ricerca (Presidenti della Commissione di valutazione dei portfoli) (5)		<ul style="list-style-type: none"> Prof. Mario Bolzan, presidente del corso di laurea in <i>Diritto dell’economia e Governo delle amministrazioni</i> – curriculum “Governo delle amministrazioni” Prof. Luigi Castelli, presidente del corso di laurea online in <i>Discipline della ricerca psicologico-sociale</i> Prof. Luciano Galliani – dott.ssa Paula De Waal, presidente ed e-learning manager del corso di laurea online in <i>Scienze della Formazione Professionale</i> Prof. Daniele Marini, presidente del corso di laurea magistrale in <i>Scienze della Formazione continua</i> Prof. Tiziano Tempesta, presidente del corso di laurea in <i>Riassetto del territorio e tutela del paesaggio</i> 	Intervista strutturata	semi-
Lavoratori studenti (15)		Una selezione di partecipanti alla ricerca, lavoratori studenti che hanno costruito il portfolio, selezionati dai 5 corsi di laurea interessati	Intervista strutturata	semi-
Accompagnatori (12)		Accompagnatori adeguatamente formati, che hanno seguito i partecipanti nel processo di costruzione del portfolio	Diario riflessivo	

Tab 5.2 – Attori coinvolti nell’indagine qualitativa

Per quanto riguarda i lavoratori studenti, si è cercato di raggiungere una numerosità quanto più possibile simile di rappresentanti per ogni corso di laurea, considerando naturalmente che i diversi corsi di studio avevano numeri differenti di adesioni al progetto: si è ottenuto di avere un intervistato per il corso di laurea in Riassetto del territorio e tutela del paesaggio, due per Discipline

⁴⁴² Per informazioni più dettagliate rispetto ai Centri e ai servizi appartenenti agli Atenei degli attori istituzionali, si veda il paragrafo 3.6

della ricerca psicologico-sociale, tre per Scienze della Formazione continua e Governo delle amministrazioni e infine sei per Scienze della Formazione Professionale (il gruppo più numeroso). Nel caso degli *accompagnatori* e dei *Presidenti di corsi di laurea*, sono stati *tutti* coinvolti nelle interviste.

In tutti i casi, la scelta delle persone da intervistare non ha seguito naturalmente un criterio probabilistico, ma di rappresentatività sociale; si è proceduto infatti in modo seriale, aggiustando via via il gruppo e modificandolo in base alle dimensioni emergenti. Tenendo presenti le aree da indagare, una lettura delle schede testuali dei portfolio ha indotto il gruppo di ricerca a selezionare alcune persone per le prime interviste e il "campionamento" è stato modificato a seconda delle dimensioni rilevate in itinere "sulla scorta dell'adeguatezza alla teoria emergente e alla contestualità del campo"⁴⁴³. Infatti, si è proceduto secondo un criterio operativo di differenziazione, la cui finalità era di documentare quanto più possibile le percezioni sul processo e le ricadute tra le professionalità dei soggetti (rispetto ai 5 profili professionali coinvolti), privilegiando, tra le persone che si rendessero disponibili all'intervista, coloro che avessero sviluppato una riflessione approfondita su quanto svolto e realizzato.

Le 24 interviste sono state calendarizzate nel terzo anno della ricerca, nel periodo compreso tra febbraio e luglio 2012⁴⁴⁴; la scelta di realizzarle a distanza di 10-12 mesi dalla conclusione del portfolio si motiva per due ragioni:

- la prima è di carattere operativo, dettata dalla necessità di aver ultimato la parte quantitativa dell'indagine per poter rilevare le dimensioni d'interesse della seconda fase e costruire i protocolli d'intervista;
- la seconda è di carattere metodologico, legata alla volontà di rilevare ricadute a medio termine del processo di costruzione del portfolio, come cambiamenti avvenuti a livello personale, professionale, formativo e progettuale nel periodo intercorso, lasciando sedimentare le emozioni legate alla narrazione e stimolando la riflessione e la metariflessione, ripercorrendo le fasi della stesura fino all'(eventuale) esercizio reale successivo di (meta)saperi e (meta)competenze. In tale ricerca, la fase di follow-up era prevista nel piano della fase empirica, tuttavia sarebbe una prassi importante e una buona pratica nei processi di riconoscimento degli apprendimenti esperienziali prevedere monitoraggi a distanza dell'andamento del percorso personalizzato della persona adulta. La presa in carico da parte dell'università dello studente adulto dovrebbe poter prevedere una forma di tutoraggio continuo, un servizio di risposta a dubbi e problemi. Naturalmente, ciò comporterebbe costi piuttosto elevati e non è di facile realizzazione, pertanto

⁴⁴³ Bichi R. (2002), *L'intervista biografica, Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano, p. 80 e segg.

⁴⁴⁴ Nel caso degli attori istituzionali le interviste sono proseguite anche nel periodo successivo, spalmandosi nell'intera annualità e commentando i primi dati emergenti dalle interviste a Presidenti e partecipanti.

potrebbe essere realizzato soltanto nel contesto di una struttura ben avvitata di Ateneo che possa gestire e governare l'intero processo.

Il contatto con i potenziali intervistati è avvenuto tramite email con allegata una sintesi del progetto MOIRC, che docenti e partecipanti già conoscevano bene, e una presentazione sintetica della ricerca di dottorato e delle finalità perseguite nella fase qualitativa. È infatti diritto dell'intervistato, come sottolinea Kanizsa⁴⁴⁵, conoscere in anticipo quale sarà l'utilizzo delle informazioni da lui fornite, in modo che possa regolare la propria comunicazione in base agli scopi previsti.

Le interviste sono state così calendarizzate, a volte anche a seguito di un contatto telefonico preliminare, e hanno avuto ciascuna una *durata compresa tra mezz'ora e un'ora*.

In sede di intervista, la scrivente ha presentato nuovamente il progetto di ricerca e ha ottenuto l'autorizzazione all'utilizzo dei dati testuali derivanti dalla trascrizione delle interviste⁴⁴⁶. Trattandosi di una situazione asimmetrica, si è cercato per quanto possibile, di mettere l'intervistato a proprio agio, alternando pause (soprattutto con i lavoratori studenti) per lasciare spazio di espressione, di rilanci e riformulazioni⁴⁴⁷ quando opportuno. Riprendendo un'espressione rogersiana, Kanizsa⁴⁴⁸ ricorda che l'intervistatore deve essere "autentico", non mostrandosi né troppo entusiasta né disinteressato, con uno stile comunicativo quanto più neutrale possibile, tenendo la centratura sulle tematiche di interesse ed evitando racconti troppo liberi o fuorvianti.

L'intervista qualitativa costituisce una conversazione sollecitata e orientata dall'intervistatore sulla base di una traccia flessibile e non standardizzata di nuclei tematici che si vogliono indagare⁴⁴⁹; le domande sono state formulate, sulla base degli indicatori individuati, in modo chiaro, evitando costruzioni complesse e termini ambigui, in modo diretto, sollecitando l'intervistato a rispondere in prima persona e a riferirsi alla propria esperienza, lasciandogli possibilità di argomentare la risposta. Mentre l'intervista *libera* è totalmente centrata sulla persona e prevede un tema sul quale l'intervistato parla liberamente e quella *strutturata*, al contrario, prevede una scaletta rigida di domande secondo una scaletta prefissata, l'intervista *semi- strutturata* si trova in mezzo a questi due estremi: prevede domande che l'intervistatore porrà nel corso del colloquio, con una formulazione

⁴⁴⁵ Kanizsa S. (1998), *L'intervista nella ricerca educativa* in Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, pp. 36-83

⁴⁴⁶ I partecipanti hanno firmato una liberatoria per l'utilizzo da parte del gruppo di ricerca in forma anonima dei dati aggregati derivanti dalle analisi testuali e per la citazione in forma anonima di piccoli tratti di testo a giustificazione ed esempio delle tesi sostenute in sede di analisi dei dati. Nel caso degli attori istituzionali, sono state rinviate le parti di testo di intervista trascritte e utilizzate nella discussione dei dati qualitativi per una conferma o modifica da parte degli autori stessi.

⁴⁴⁷ Gli interventi più frequenti sono quelli cosiddetti "a specchio", che consistono nel riassumere le parole dell'intervistato o riproporgli le ultime parole pronunciate con tono dubitativo ("mi sembra di aver capito...", "spero di aver ben compreso..."), cercando quindi conferma rispetto a quanto già detto e introducendo elementi di approfondimento.

⁴⁴⁸ Ivi, p. 46

⁴⁴⁹ Gianturco G. (2005), *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini Studio, Milano, p. 90

che può essere adattata a ciascun intervistato e con flessibilità dell'ordine tematico, in base al fluire della conversazione.

Le interviste sono state registrate tramite un registratore che genera file audio mp3, e quindi trascritte e rese disponibili in formato elettronico (*file .doc e .txt*), al fine di utilizzarle per l'analisi dei dati con il supporto del software. Sbobinatura a trascrizione sono avvenute per quanto possibile ravvicinate alla realizzazione dell'intervista, in modo da avere vivo il ricordo dell'intervistato e dei suoi ragionamenti. Tutte le trascrizioni hanno seguito la stessa modalità di passaggio dall'oralità alla scrittura senza ausilio di software, in modo da avere un corpus il più possibile omogeneo di sbobinate⁴⁵⁰; non sono stati trascritti, poiché non rilevanti rispetto agli scopi della ricerca, gli aspetti non verbali della conversazione e le divagazioni totalmente fuori tema.

L'altro strumento utilizzato nella fase empirica qualitativa è il *diario dell'accompagnatore*. Si è infatti costruito uno strumento narrativo utile per gli accompagnatori a tenere traccia di alcuni aspetti significativi del processo e del proprio ruolo. Il focus è stato in particolare sulle criticità e sui punti di forza più significativi individuati da ciascuno sia rispetto allo strumento portfolio che alla procedura, sull'autovalutazione dell'utilità del proprio ruolo rispetto ai partecipanti alla sperimentazione, sugli elementi migliorabili nella propria modalità di accompagnamento, su eventuali ulteriori note e osservazioni.

È stato scelto il diario per lasciare libera espressione alla riflessione e all'attribuzione di un proprio senso al percorso, allo strumento, alle difficoltà incontrate, agli eventi ricorrenti ritenuti significativi da parte degli accompagnatori. Come visto nel capitolo secondo, infatti, l'accompagnatore si configura come un supporto metodologico finalizzato a guidare il candidato nella costruzione del portfolio e nella preparazione del colloquio con la Commissione. Il suo ruolo è infatti quello di chiarire gli obiettivi e i prodotti attesi dal percorso, aiutare la persona a individuare i saperi acquisiti e le competenze esercitate, costituire una "guida" al processo di esplicitazione dei propri saperi e promuovere consapevolezza, progettualità e autovalutazione. Vista l'importanza di questo ruolo, è sembrato importante registrare le opinioni e il punto di vista di chi svolgeva tale ruolo *durante e al termine della costruzione del portfolio* da parte dei partecipanti, mediante uno strumento che permettesse la narrazione libera. Tuttavia, il gruppo di ricerca ha scelto di introdurre alcuni stimoli tematici (sopraccitati) a proposito dei quali ciascun accompagnatore individualmente potesse annotare eventi accaduti, successive riflessioni e motivazioni, problemi incontrati e soluzioni proposte. Nel diario narrativo il risultato vuole essere una rilevazione delle impressioni ad una

⁴⁵⁰ Milani P., Pegoraro E. (2011), *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Carocci, Roma, p. 72

determinata attività con una certa continuità nel tempo⁴⁵¹: il suggerimento dato agli accompagnatori è stato, infatti, quello di rintracciare in itinere gli eventi significativi positivi e negativi e annotarli man mano, proprio per ritrovare quelli ricorrenti e identificare aree di forza e di debolezza di procedura e strumento. Il vantaggio del diario è quello che chi lo compila possa scegliere condizioni, tempi e modi preferiti per la compilazione, scevro da influenze che possa esercitare il ricercatore (come avviene nell'intervista). Non vi sono nemmeno errori di registrazioni, trascrizione e vi è anzi una pre-selezione e una maggiore riflessione sui contenuti da parte di chi scrive (di più di quanto non avverrebbe nel parlato).

La compilazione è avvenuta da parte dei 12 accompagnatori in modo individuale: ciascuno di loro aveva a disposizione il diario riflessivo dall'inizio fino a circa una ventina di giorni dopo la conclusione del percorso (compresa la valutazione da parte delle Commissioni). Le diverse prospettive emergenti sono state incrociate nella fase di codifica e analisi dei dati.

5.2 Codifica, analisi e interpretazione dei dati qualitativi

La fase successiva è stata la codifica dei testi trascritti (o, nel caso di diari, scritti), per un numero totale di 36. Essa consiste nella “lettura e suddivisione dell'intero corpus delle trascrizioni delle interviste in nuclei tematici (segmentazione del testo), considerando e trascrivendo, incasellando nel database [...] le parole chiave, le spiegazioni e le argomentazioni relative a temi ricorrenti rintracciabili nel racconto degli intervistati; dopo la selezione e l'organizzazione del testo in categorie si passa alla generazione di strutture, allontanandosi da una dimensione puramente descrittiva per ricostruire l'impalcatura delle tematiche narrate, principalmente grazie alla mappa circolare delle questioni che l'intervistatore si era prefisso di affrontare nel colloquio d'intervista, unita al complesso delle sue teorie di riferimento”⁴⁵².

La codifica consiste anzitutto nell'assegnare delle etichette (codici) al testo e poi nell'organizzarle attorno a nuclei tematici. Ormai in quasi tutte le discipline che usano dati qualitativi, per l'analisi interpretativa viene utilizzata la *Caqdas - Computer Aided Qualitative Data Analysis Software*, che prevede l'ausilio di software appositamente dedicati.

Sia che si tratti di codifica carta-matita sia che vi sia il supporto del software, l'approccio interpretativo permette di tenere conto del contesto di produzione dei testi e delle dinamiche

⁴⁵¹ Antonietti A., Rota S. (2004), *Raccontare l'apprendimento. Il diario narrativo: come ricostruire e monitorare percorsi formativi*. Raffaello Cortina Editore, Milano

⁴⁵² Milani P., Pegoraro E. (2011), *op. cit.*, p. 75

interagenti. L'analisi del contenuto può ricondursi a diversi approcci che possono riferirsi a metodi induttivi o deduttivi: nel primo caso si tratta della creazione di categorie a partire dal dato testuale stesso, come se fosse il testo stesso a suggerire la denominazione di un codice o di un gruppo di codici; nel secondo caso, invece, le categorie concettuali e interpretative di lettura e codifica dei testi sono decise dal ricercatore e solitamente derivano da nuclei tematici individuati nel protocollo d'intervista e precedentemente derivanti dallo studio della letteratura e da ricerche precedenti.

Una strategia di analisi induttiva importante e fondante è la *Grounded Theory*⁴⁵³, che è appunto una teoria che nasce dall'emergere dei dati della ricerca empirica, costruita ed elaborata dal ricercatore su base induttiva nel corso dello svolgersi dell'indagine. Il ricercatore è immerso nel contesto stesso della ricerca e dialoga con esso, andando in profondità nella comprensione del fenomeno indagato, con l'obiettivo di costruire la realtà sociale dal punto di vista dei partecipanti alla ricerca.

Strauss sottolinea che "la Grounded Theory si basa su un modello concetto-indicatori, che guida la codifica interpretativa di un insieme di indicatori empirici. Questi ultimi sono i dati veri e propri, quali ad esempio comportamenti o eventi osservati o descritti nei documenti, e nelle parole degli intervistati e degli informatori. Questi dati sono gli indicatori del concetto che l'analista fa derivare da loro, prima in maniera provvisoria, e via via con maggiore certezza"⁴⁵⁴. È compito infatti del ricercatore scomporre e ricomporre i dati testuali classificandoli e raggruppandoli per arrivare a formare categorie di concetti sempre più astratti, individuando relazioni tra eventi e quindi formulando relazioni tra concetti che si vanno confermando e precisando nel procedere della ricerca. Non c'è infatti una vera e propria successione temporale e gerarchica tra la raccolta dei dati, la codifica e l'analisi interpretativa, ma si tratta di un processo ricorsivo e integrato.

Le categorie che si vanno definendo non sono infatti definitive, ma vanno interpretate come creazioni dall'analisi *in fieri e in progress*⁴⁵⁵.

Un approccio deduttivo, al contrario, legge e interpreta i dati testuali a partire da categorie concettuali già definite, derivanti da un modello teorico di riferimento. Le dimensioni indagate derivano da uno studio approfondito degli approcci sul tema e costituiscono le "chiavi di lettura" dei testi: i temi rilevanti da far emergere sono quindi definiti a priori a partire dagli interrogativi-guida dell'indagine e la riorganizzazione delle categorie è orientata da un pensiero basato sugli assunti teorici. Come si è visto per la fase quantitativa della presente ricerca, a partire dai concetti previsti dal modello teorico e dalle ipotesi si individuano prima le dimensioni concettuali, poi gli indicatori di un fenomeno: mediante un ragionamento deduttivo i comportamenti o gli eventi che rappresentano un determinato fenomeno vengono stabiliti ex ante e ricercati nei dati.

⁴⁵³ Strauss A. e Corbin J. (1990), *Basic of qualitative research, Grounded Theory procedures and techniques*, Newbury Park, Sage; Strauss A. e Corbin J. (1994), *Grounded Theory Methodology. An Overview*, in Denzin N.K. e Lincoln Y.S. (eds.) (1998), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 273-285.

⁴⁵⁴ Strauss A. (1987), *Qualitative analysis for social scientists*, Cambridge, Univ. Press, Cambridge, p. 25

⁴⁵⁵ Lazarsfeld P.F. (1958), *Evidence and Inference in Social Research, Daedalus*, vol. 87, 4, pp. 89-109

La definizione a priori dei codici viene utilizzata frequentemente in ricerche finalizzate alla validazione mediante replica di un modello interpretativo già tracciato: in tal caso i codici vengono importati (con relative definizioni e collegamenti) da altri progetti.

Per superare i limiti del metodo induttivo, in particolare il rischio di non riuscire a cogliere le teorie implicite e di costruire teorie vuote e frutto più delle aspettative del ricercatore che non di dati emergenti, e di quello deduttivo, che invece corre il pericolo di orientare troppo l'interpretazione, non approfondendo il fenomeno ai fini della comprensione, ma fermandosi a rintracciare indicatori precostituiti, i due momenti vengono spesso alternati e combinati nella codifica dei dati testuali.

Come ricordano Milani e Pegoraro, "la codifica può avvenire a priori, cioè quando lo stesso canovaccio d'intervista viene redatto: la griglia per la raccolta dei dati diviene griglia per l'analisi. Per quanto riguarda l'intervista semi-strutturata bisognerà integrare tali nuclei della griglia al termine del colloquio d'intervista (a posteriori), tenendo conto degli imprevisti e dei nuovi temi provenienti dal racconto inedito dell'intervistato e che inducono a modificare progressivamente i propri schemi di lettura"⁴⁵⁶.

L'integrazione di metodo deduttivo e induttivo prende infatti a riferimento un *frame* teorico e dei concetti sensibilizzanti che orientano la descrizione e l'interpretazione e quindi le etichette terminologiche e le definizioni dei codici.

Nella presente ricerca, si è scelto di procedere proprio in questo modo, partendo da categorie concettuali della letteratura (con riferimento, come si vedrà di seguito, al ruolo dell'accompagnatore, alla valenza formativa della narrazione, alla possibile struttura di un servizio di Ateneo per il riconoscimento degli apprendimenti pregressi, ecc..), ma rimanendo aperti a scovare i significati nascosti celati dal testo delle interviste e dei diari, intrecciando teorie, significati e narrazioni.

I livelli di codifica possono essere di due tipi⁴⁵⁷:

- *codici descrittivi* dei contenuti della citazione, in cui solitamente vengono usate le parole stesse dell'intervistato per esprimere il concetto;
- *codici interpretativi* che invece si riferiscono alle categorie teoriche, per i quali si scelgono perlopiù termini tratti dal patrimonio teorico-empirico della disciplina di riferimento.

"Nell'analisi interpretativa - scrive Vardanega⁴⁵⁸ - sarà la minuziosa codifica delle informazioni desumibili dai testi, e la costante comparazione di documenti, codici, porzioni di testo a portare a stabilire un rapporto di indicazione fra citazioni, codici e concetti. Le informazioni "rilevanti" verranno codificate, prima in maniera descrittiva, e successivamente in maniera interpretativa, raccordando le informazioni a dimensioni concettuali e concetti teorici".

⁴⁵⁶ Milani P., Pegoraro E. (2011), *op. cit.*, p. 75-76

⁴⁵⁷ Strauss A. (1987), *Qualitative analysis for social scientists*, *op. cit.*

⁴⁵⁸ Vardanega A. (2008), *op. cit.*, p. 30

Per facilitare e rendere più rigoroso tale processo, nella presente ricerca si è scelto di utilizzare il software *Atlas.ti*⁴⁵⁹ pensato proprio per facilitare l'analisi del contenuto e offrire al ricercatore una serie di strumenti che facilitano l'analisi qualitativa, senza obiettivi statistici e senza la pretesa di sostituire il ruolo del ricercatore.

Nella figura seguente viene sinteticamente presentato il processo seguito nel lavoro di campo, sul testo e poi sui concetti emergenti.

<i>lavoro</i>	<i>“ACCADEMICO”</i>	<i>“VELOCE”</i>
<i>sul campo</i>	<ul style="list-style-type: none"> — lettura, revisione, correzione ed organizzazione dei materiali prodotti — revisione delle ipotesi e <i>theoretical sampling</i> — trascrizione delle interviste 	<ul style="list-style-type: none"> — [trascrizione]
<i>sul testo</i> <i>(cap. 3)</i>	<ul style="list-style-type: none"> — [analisi tematica] — codifica 	<ul style="list-style-type: none"> — analisi tematica
↕		↕
<i>sui concetti</i> <i>(cap. 4)</i>	<ul style="list-style-type: none"> — revisione della codifica e delle dimensioni concettuali — organizzazione delle informazioni in grafici e tabelle — <i>theory building</i> 	

Fig 5.1 – Processo del lavoro di campo: modalità “accademica” e modalità “veloce”
[Fonte: Vardanega A. (2008)]

Nella colonna “accademica” è riportato il procedimento più rigoroso qui seguito, del quale possono essere pensate e realizzate formule più semplificate nel caso di mancanza di tempo o di analisi che non richiedono un livello di dettaglio elevato.

La prima fase dell’analisi (sul campo) si è svolta mentre la rilevazione era in corso, e si è concretizzata nella lettura, revisione ed organizzazione dei materiali prodotti, tenendo a riferimento le ipotesi di partenza e verificando la coerenza dei casi in esame.

I 36 testi scritti e trascritti (diari e interviste⁴⁶⁰) sono stati archiviati in ordine cronologico, registrando per ognuno alcune informazioni di base, come il nome dell’autore/intervistato, luogo e data di raccolta e salvati in formato .doc e .txt.

La seconda fase dell’analisi si sviluppa a partire dal testo, e consiste nel lavoro di codifica, preceduto o affiancato da un’analisi tematica, ovvero dalla selezione — fra quelli che i testi lasciano “emergere” — dei temi riconducibili agli obiettivi dell’indagine⁴⁶¹.

⁴⁵⁹ www.atlasti.com

⁴⁶⁰ Tutte le interviste sono state condotte dalla scrivente.

La terza e ultima fase invece consiste nella concettualizzazione e riorganizzazione delle categorie intorno a focus tematici che si vanno chiarendo e definendo; spesso le strutture emergenti vengono presentate con tabelle o grafici per rendere più chiara la mappa concettuale. Da qui è possibile pervenire a modellizzazioni degli elementi ed interpretazioni generalizzanti delle informazioni (*theory building*).

Nella presente ricerca, facendo uso di sistemi categoriali presi da precedenti ricerche e studi di letteratura, non si è fatto uso dello strumento *query*, individuando raggruppamenti e relazioni dei concetti emergenti dai testi secondo gli schemi interpretativi e teorici di riferimento.

Un aspetto importante a garanzia del rigore metodologico del processo è stato il *controllo intersoggettivo* esercitato nella fase di codifica; tale lavoro è stato infatti svolto individualmente da due ricercatori⁴⁶², la scrivente e una seconda ricercatrice⁴⁶³, che hanno proceduto in modo autonomo, integrando la procedura *bottom-up* con quella *top-down*: anche la seconda ricercatrice è stata opportunamente formata e informata rispetto alle teorie di riferimento e ha utilizzato nella codifica una griglia riassuntiva dei concetti-chiave di teorie già esistenti.

I due processi di codifica hanno seguito il processo denominato e descritto da Strauss e Corbin⁴⁶⁴.

- *Codifica aperta*: creazione di un sistema di categorie ampio, per dare ai testi una prima attribuzione di senso;
- *codifica assiale*: sviluppo di categorie, trovando relazioni fra le stesse, integrando il metodo induttivo (sviluppo di categorie e concetti, ricerca delle connessioni) con quello deduttivo (verifica dei concetti, delle categorie, delle connessioni);
- *codifica selettiva*: individuazione delle categorie predominanti e concettualizzazione.

Come si accennava nel capitolo quarto, a garanzia della ricerca qualitativa, si è cercato di mantenere un “equilibrio riflessivo”, incrociando dimensioni concrete con dimensioni astratte, dato empirico con dato interpretato, mettendo in discussione i dati emergenti, durante l’analisi, soprattutto attraverso il confronto con il secondo ricercatore: i prodotti delle due autonome codifiche delle trascrizioni delle interviste sono stati poi confrontati e integrati. Si è riscontrata generale corrispondenza nella terminologia usata per i codici emergenti dal testo; la codifica della scrivente è stata integrata e uniformata con la seconda codifica, per procedere poi a raggruppare i codici in super-codici e famiglie che sono stati attinti e adattati da ricerche e studi precedenti (codifica

⁴⁶¹ Vardanega A. (2008), *L’analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti. Fare ricerca sociale con i dati testuali*, Aracne, Roma, p. 36

⁴⁶² Sull’importanza della codifica effettuata da doppio ricercatore nella ricerca qualitativa si vedano: Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries, *Educational Resources Information Center Annual Review Paper*, 29, pp. 75-91; Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness., *American Journal of Occupational Therapy*, 45, pp. 214-222

⁴⁶³ Si ringrazia per l’importante lavoro di codifica svolto la dott.ssa Valeria Friso, dottore di ricerca e assegnista presso il dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell’Università degli Studi di Padova

⁴⁶⁴ Strauss A. e Corbin J. (1990), *Basic of qualitative research, op. cit.*

assiale) ed elaborare network rappresentativi degli aspetti indagati, in coerenza con le domande di ricerca.

La scelta dell'utilizzo dei grafici (e non delle tabelle) si motiva per il fatto che essi appaiono più immediati e di facile lettura e la quantità di dati ne permette l'uso senza essere troppo ridondante. I grafici sono stati generati in Atlas.ti attraverso il *code family manager* e la generazione di output grafici (network) e successivamente rielaborati graficamente con MindJet⁴⁶⁵ per renderli più chiari grazie all'uso di colori e caratteri diversificati.

5.2.1 Analisi e interpretazione dei diari riflessivi

Si è scelto di condurre per prima l'analisi dei *diari riflessivi degli accompagnatori*, visto che sono stati redatti in modo contemporaneo al processo di costruzione del portfolio.

Seguendo il processo sopradescritto, i 12 diari sono stati codificati con il software Atlas.ti; seguendo i focus degli stimoli proposti nei diari, si sono indagati principalmente tre aspetti, cercando di comprendere la prospettiva di chi ha svolto l'accompagnamento rispetto ad essi. Di seguito si riportano le categorie concettuali emerse, rappresentate dal network con etichette di codici emergenti dai testi e/o dalla letteratura e dalla numerosità delle frequenze del concetto (indicate dal numero scritto in rosso) e commentate nella discussione, anche attingendo alle parole reali degli autori dei diari, riportati in carattere più piccolo in forma anonima⁴⁶⁶, e alle citazioni teoriche riportate nei capitoli precedenti.

Il primo aspetto ha riguardato il loro feedback a proposito della *procedura accompagnata di costruzione del portfolio*: l'obiettivo è stato capire quali fossero gli elementi di forza del processo, che potessero costituire fattori da replicare in una possibile modellizzazione (qualora vi fosse convergenza anche da parte degli altri attori chiamati in causa), e quelle che invece hanno costituito delle criticità e che quindi sono da migliorare.

Quasi tutti gli accompagnatori sembrano concordi nel sottolineare l'importanza e la positività di un processo che si sviluppa in modo "graduale" e progressivo.

“Il graduale susseguirsi degli step proposti ha indotto, infatti, i candidati a realizzare progressivi sforzi cognitivi e mnemonici tesi a recuperare le personali esperienze formative. Il loro recupero ordinato ha consentito ai candidati di realizzare non solo una corretta collocazione temporale degli eventi e delle esperienze, ma di focalizzare meglio la

⁴⁶⁵ <http://www.mindjet.com>

⁴⁶⁶ In sede di discussione, si privilegerà il commento di codici con frequenza più elevata, ritenuti – data la loro ricorrenza – maggiormente rilevanti per gli intervistati. Qualora si tratti di elementi particolarmente rilevanti o innovativi, si indicheranno anche i codici con frequenza minima (1 o 2), in particolare se riferiti alle interviste ai Presidenti e agli attori istituzionali, numericamente limitate. Nel caso dei diari, la codifica è stata effettuata creando un documento per ogni quesito-stimolo – non per ogni diario, pertanto non si riporterà, dopo ogni citazione, il riferimento al documento; nel caso delle interviste invece, si segnaleranno tra parentesi il numero di documento e il numero di citazione in quel documento (es. 5:12 significa intervista 5, citazione 12).

personale padronanza di abilità e conoscenze acquisite e/o consolidate attraverso esse. In sostanza, individuo nell'ordine metodologico procedurale il punto di forza che ha favorito l'avviarsi di quel personale e profondo percorso riflessivo necessario alla validazione dei saperi esperienziali”.

Procedere gradualmente nell'analisi delle esperienze e nella sintesi dei saperi, come richiesto dal portfolio, facilita la comprensione dell'obiettivo e la gestione di tempi e sforzi.

“La scansione temporale fissata per le attività conduce gradualmente il compilatore ad affrontare in maniera analitica ed organizzata tutte le fasi del percorso”.

Ed è proprio il procedere *step by step* che facilita un elemento che, come si è visto più volte nel capitolo secondo, diventa fondamentale per il processo di appropriazione dei propri saperi: la

“graduale acquisizione di consapevolezza delle proprie conoscenze e abilità, con passaggio finale dai saperi alle competenze”.

Il valore (auto)formativo della costruzione scritta del portfolio, riprendendo quel che si è già citato di Lichtner, sta proprio nella presa di “consapevolezza” data dalla riflessione nell'azione e dopo l'azione, resa possibile dal processo riflessivo autobiografico e dalla sua potenza trasformativa⁴⁶⁷.

“La padronanza e la consapevolezza di ciò che si sa e che si sa fare emerge dalla capacità di descrizione e di dettaglio di analisi e di narrazione della propria esperienza”.

[I candidati] “hanno avuto modo di fare una riflessione critica sulle loro esperienze pregresse valorizzando le competenze e le risorse individuali già acquisite ed integrando le esperienze in vista di obiettivi futuri”.

Ripensare, descrivere e scrivere quel che si è svolto nel passato e quel che si è appreso, porta – secondo la percezione degli accompagnatori - ad una (ri)scoperta di sé e delle proprie risorse da poter mettere in campo anche per la progettualità futura.

Spesso le persone non sono abituate a sviluppare analisi così in profondità del proprio passato formativo e professionale, quindi necessitano di un supporto nel farlo: coloro che hanno svolto l'accompagnamento confermano l'importanza e la valenza della figura di un esperto che, riprendendo il ragionamento di Maela Paul, abbia l'obiettivo di fungere *da mediazione tra il soggetto e la propria esperienza* supportando in lui lo sviluppo di gradi sempre maggiori di *autonomia*.

Come si vedrà più nel dettaglio rispetto al focus del diario dedicato proprio al ruolo dell'accompagnatore, emerge l'importanza di tale supporto metodologico offerto da una persona

⁴⁶⁷ Lichtner M. (2008), *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*, FrancoAngeli

opportunamente preparata (“relazione con l’accompagnatore”), che ben conosce il processo, il corso di laurea e il referenziale di riferimento e che rilanci rispetto ai problemi incontrati stimolando la riflessione e il confronto tra pari:

“un contatto continuo con tutor ed accompagnatore per la risoluzione di dubbi e per richieste di supporto hanno rappresentato, altresì, un’occasione di confronto e di scambio con le colleghe corsiste”.

Gli accompagnatori rilevano anche alcuni aspetti problematici della procedura, tra cui viene sottolineato come più complesso l'aspetto del "tempo limitato": vista l'entità dell'analisi richiesta dal portfolio sia in termini di tempo effettivo da dedicare a "sminuzzare" l'esperienza agli elementi primi, rintracciarne le attività e i saperi ricorrenti per giungere ad esprimere le competenze che hanno visto la messa in opera ripetuta della combinazione di tali saperi, sia in termini di fatica cognitiva ed emotiva di tale processo introspettivo, il tempo di circa due mesi risulta insufficiente o comunque troppo ristretto.

I vincoli del progetto regionale e in particolare del periodo accademico - la compilazione e valutazione dei portfoli era auspicabile prima della fine del primo semestre, in modo da poter usufruire dell'eventuale riconoscimento crediti a partire dalla dispensa di esami del secondo semestre del primo anno qualora ritenuto opportuno - hanno in effetti compresso i tempi di realizzazione assistita del portfolio.

“Una delle criticità ricorrenti da me riscontrate rispetto alla procedura riguarda soprattutto la variabile tempo. Credo infatti che i candidati abbiano vissuto l’esperienza in un tempo troppo breve e soprattutto in un periodo in concomitanza con la preparazione degli esami. A mio avviso, fornire maggior quantità di tempo ai corsisti per la compilazione del portfolio, possibilmente in un periodo di pausa (ammesso che esista), potrebbe aiutarli, da una parte, a vivere l’esperienza di validazione con più serenità e meno stress e, dall’altra, a favorire la messa in atto di migliori capacità autoriflessive con conseguenti ricadute positive sulla rielaborazione delle proprie esperienze formative”.

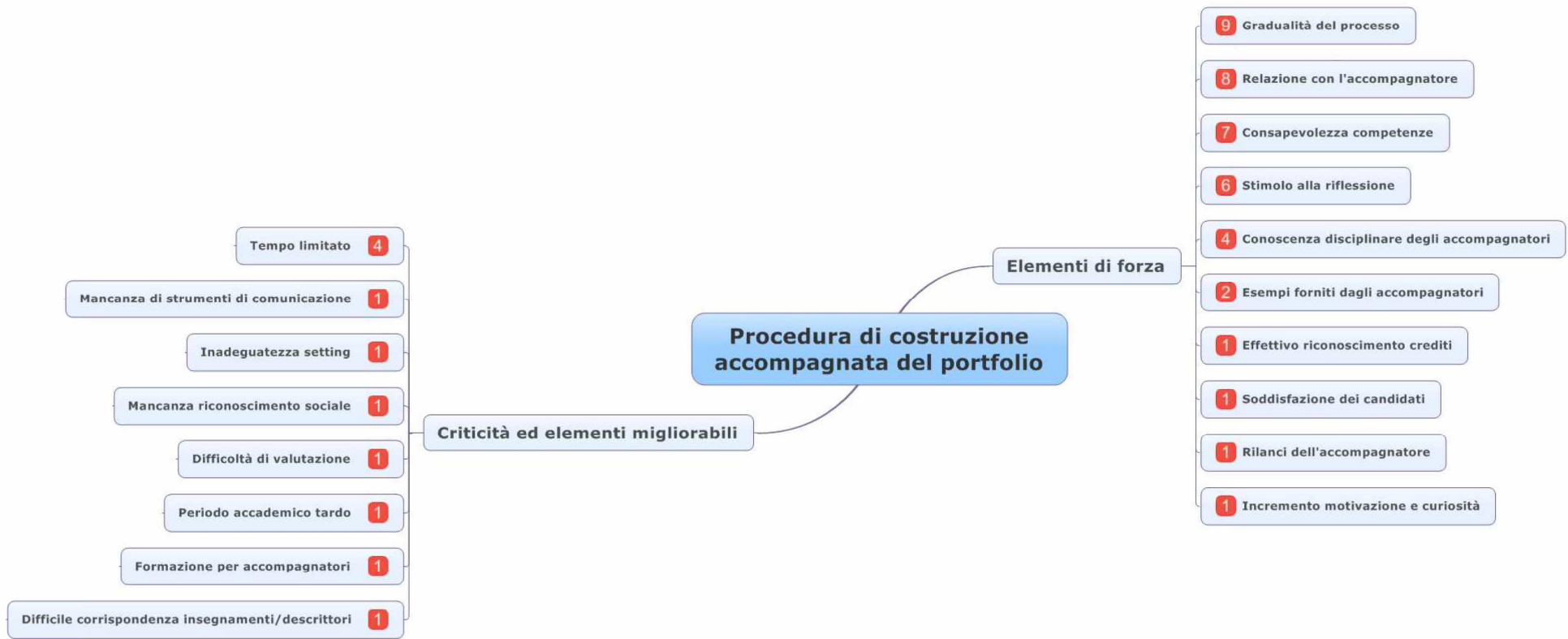


Fig 5.2 – Procedura di costruzione accompagnata del portfolio (Accompagnatori)

Affinché l'operazione riflessiva e di suddetta presa di consapevolezza e comprensione delle competenze siano realmente vissute e quindi portino cambiamenti e progettualità formative e/o professionali, la narrazione non dovrebbe essere troppo compressa, bensì, come avviene anche in contesto francese e inglese, prevedere la durata per esempio di 4 o 5 mesi e collocarsi nel periodo antecedente all'inizio dei corsi del primo anno. Ciò permetterebbe l'ingresso degli adulti nei corsi di studio, in modo personalizzato, dopo aver già svolto un riconoscimento crediti.

Vengono rilevati come aspetti critici di entità minore (nominati ciascuno solo da un accompagnatore), l'"inadeguatezza del setting" e la "mancanza di strumenti di comunicazione", dovuti al fatto che il progetto pilota della presente ricerca non si innestava su un servizio, ma fruiva di spazi e tempi possibili senza strutture di riferimento, problematiche legate alla formazione degli accompagnatori e alla fase valutativa e di "comparazione con i descrittori di Dublino descrittivi dei corsi di studio" - che emergeranno in particolare del punto di vista dei Presidenti - e, infine, un aspetto legato al "riconoscimento sociale" (e professionale) del portfolio, che verrà ulteriormente indagata rispetto alle ricadute professionali nelle interviste ai lavoratori studenti.

Il secondo focus di indagine secondo la prospettiva degli accompagnatori ha riguardato *criticità e punti di forza più significativi individuati da ciascuno rispetto allo strumento portfolio* con riferimento alla sua struttura, alle schede di cui è composto, alla collezione di evidenze, alle caratteristiche della compilazione.

Partendo dalla discussione questa volta degli aspetti critici, si rileva come problema principale di 9 accompagnatori su 12 la "difficoltà terminologica"; appare frequente una certa

“difficoltà da parte dei candidati di comprensione e utilizzo dei termini conoscenze, abilità, qualità e competenze. Non è sufficiente uniformare la sintassi per esprimere conoscenze, abilità e competenze; sarebbe necessario stabilire il dettaglio di descrizione delle stesse poiché in alcuni casi vi è una macrodescrizione dei contenuti e delle attività e in altri una microdescrizione delle nozioni e delle azioni”.

La differenza tra conoscenze, abilità e competenze, su cui si basa il lavoro di descrizione delle esperienze pregresse in coerenza con il concetto di “*acquis*” e con la definizione di competenza di Le Boterf di combinare e mobilitare un insieme di risorse pertinenti per gestire un insieme di situazioni professionali, è tutt’altro che immediata e intuitiva. Non si tratta anzitutto di una distinzione frequente nel linguaggio comune e di immediata comprensione per i non addetti ai lavori e, in secondo luogo, la modalità di rintracciare saperi più volte esercitati in esperienze diverse trovandone la ricorrenza e quindi la replicabilità è un’operazione cognitiva complessa e necessita di essere appresa bene.

[I candidati] “hanno riscontrato difficoltà nell’individuazione degli apprendimenti acquisiti in contesti professionali ed extraprofessionali che potevano essere assunti come significativi e quindi nella selezione delle esperienze effettuate; inoltre, è stato difficile per loro discernere le conoscenze dalle abilità e dalle qualità con il risultato di ripetere le stesse diciture in tutte le righe delle griglie proposte”.

Il ruolo dell’accompagnatore si è rivelato in questo senso determinante nel proporre esempi, spiegare il processo, aiutare a rileggere ed esprimere quanto il candidato avesse scritto autonomamente, confrontarsi con il referenziale formativo e soprattutto professionale (nomenclature Ateco e NUP).

“Sono emersi molti dubbi per l’inserimento del cod. Ateco che spesso non corrispondeva all’esperienza descritta”
e

“ha avuto difficoltà a trovare un codice Nup adatto alla sua esperienza”.

Oltre all’aspetto dell’uso dei termini, anche la modalità espressiva non facilmente ha trovato un equilibrio tra sintesi e dettaglio (“disuniformità di descrizione”), riscontrando

“a volte la tendenza alla dispersione o alla sintesi eccessiva nella descrizione delle competenze e abilità, difficoltà a reperire documentazioni attestanti il percorso scolastico e anche a ricordare il nome della scuola frequentata da piccoli”.

Proporre dei limiti e delle regole di selezione delle esperienze da narrare e delle relative evidenze potrebbe costituire un buon metodo per uniformare un po’ il processo, promuovendo un’unitarietà di interpretazione dello strumento e guidando i candidati adulti verso un’elaborazione sufficientemente dettagliata per la Commissione per comprendere i reali saperi esercitati e quindi posseduti, ma non dispersiva per chi legge e troppo impegnativa per chi scrive.

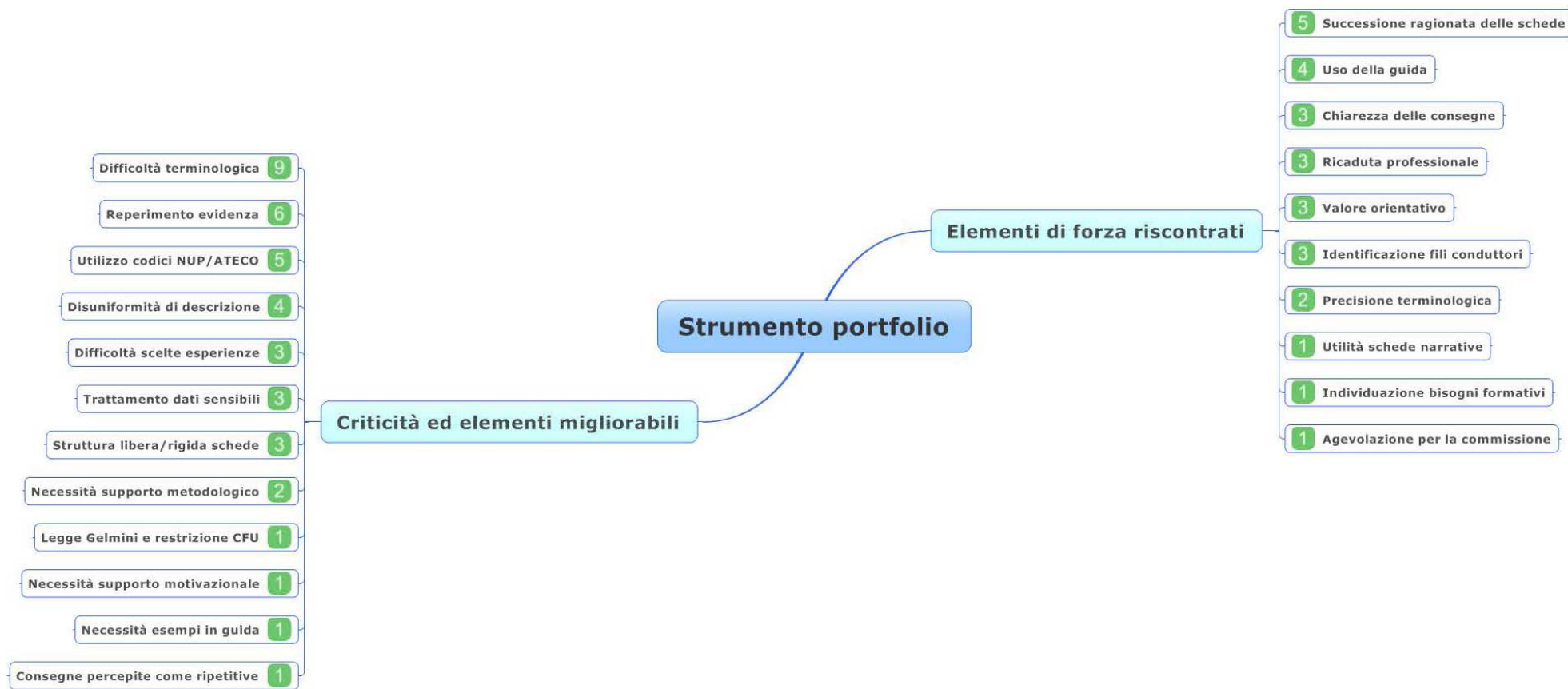


Fig 5.3 – Elementi di forza e criticità dello strumento portfolio (punto di vista degli accompagnatori)

Nel contesto internazionale dei modelli studiati vengono proposti *atelier metodologici* di gruppo finalizzati proprio a formare i lavoratori adulti all'esercizio di espressione di saperi e competenze; anche nell'esperienza del PRIN di Roma Tre, ad esempio, sono stati proposti "un incontro preliminare, di orientamento e informazione, e quattro (di tre ore ciascuno), articolati in quattro tappe progressive, funzionali alla realizzazione del dossier"⁴⁶⁸.

Diventa molto importante che colui che accompagna sia davvero ben formato sullo strumento - fattore che emergerà anche più avanti da altre prospettive - e lo abbia sperimentato più volte in modo da padroneggiarlo nelle sue varie parti, come ricorda un accompagnatore nel suo diario.

"Affermo con tranquillità che non ho riscontrato criticità nello strumento in quanto tale, ma in me nel rapporto con uno strumento nuovo, soprattutto nel passaggio verso la definizione di competenza".

Venendo ora agli aspetti del portfolio riconosciuti come positivi, spiccano la "successione delle schede", in accordo con la gradualità del processo, e la "chiarezza delle consegne" assieme all'"utilità della guida scritta" alla stesura del portfolio. Questi elementi sembrano confermare l'opinione emersa dai questionari in itinere compilati dai lavoratori studenti e descritti nel capitolo precedente, in cui sia la percezione dell'utilità delle schede che della guida presentavano una distribuzione spostata su valori alti.

Compagno, rispetto al portfolio, categorie concettuali quali il "valore orientativo" e l'"identificazione dei fili conduttori", che iniziano a tratteggiare gli aspetti che di più esprimono il processo e quindi il valore pedagogico di riflettere sui propri apprendimenti e recuperarne il senso e la coerenza.

"Lo strumento può risultare a volte complesso e ripetitivo ma, una volta entrati nella logica, permette di concatenare le parti in modo tale da costituire un continuum, consente alla persona di "far luce" sulla sua vita e sulla sua formazione".

Tale aspetto verrà maggiormente approfondito nell'analisi delle interviste ai lavoratori studenti in cui la valenza formativa e orientativa vengono descritte in modo più completo, così come le possibili ricadute professionali:

"Le loro ricostruzioni sono state uno spunto per descrivere, esplicitare i propri percorsi formativi, professionali ed extraprofessionali ed hanno accentuato altresì il forte desiderio di creare le condizioni per un loro futuro inserimento/ricollocazione o avanzamento professionale".

⁴⁶⁸ Daniele L., Lichtner M. (2011), *Il laboratorio biografico per il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti progressi*, in Alberici A., Di Rienzo P. (a cura di), *I saperi dell'esperienza*, Anicia, Roma, p. 140

Uno degli elementi di maggior interesse rispetto alla prospettiva dell'accompagnamento è quello della *figura dell'accompagnatore e delle sue competenze*. Dai *questionari* era emersa l'importanza di questo ruolo di supporto e guida per gli adulti nel costruire il portfolio, confermata tra gli aspetti positivi della procedura.

Nel *diario*, gli accompagnatori si sono autovalutati circa l'utilità del proprio ruolo e sugli elementi migliorabili nella propria modalità di accompagnamento. Trattandosi di aspetti rilevanti e poco codificati nel linguaggio e nelle parole dei testi dei diari (l'espressione libera delle opinioni sul ruolo ha usato termini anche molto diversi), si è scelto di far dialogare il metodo induttivo con quello deduttivo, attingendo da uno studio precedente.

Come si è descritto nel capitolo secondo, la ricerca di Salini D., Ghisla G., Bonini L. (2010), *La formazione di professionista VAE. Profilo di competenza e percorsi formativi per professioniste/i della validazione degli apprendimenti esperienziali*⁴⁶⁹ dell'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale ha offerto un importante contributo nella definizione delle competenze. In modo non prescrittivo, lo studio identifica un profilo aperto di competenza, del quale vengono proposte 7 dimensioni d'azione relative agli ambiti di intervento che costituiscono macrocategorie di competenza, scomponibili in situazioni specifiche e relative attività, attori coinvolti, norme di riferimento, conoscenze e capacità. Tali categorie hanno costituito il profilo oggetto di un percorso formativo modulare chiamato *Diploma di Studi Avanzati (DAS) come specialista della validazione degli apprendimenti esperienziali* che ha appunto l'obiettivo di formare un professionista di validazione in grado di gestire l'intero processo.

Si è scelto di riprendere e adattare queste sette macrocategorie di competenza, dividendole a loro volta in due aree relative, da un lato, agli aspetti relazionali e, dall'altro, a quelli metodologici.

Per quanto riguarda i primi, si sono mutate dallo studio svizzero le categorie di:

- gestione di differenti situazioni comunicative
- consulenza e accompagnamento.

Per quanto concerne gli aspetti metodologici, si è invece fatto uso delle aree concettuali di:

- interazione e collaborazione
- utilizzo, elaborazione e adattamento di documentazione e strumenti
- identificazione di corrispondenze tra risorse, competenze e qualifiche
- organizzazione e gestione.

⁴⁶⁹ Salini D., Ghisla G., Bonini L. (2010), *La formazione di professionista VAE. Profilo di competenza e percorsi formativi per professioniste/i della validazione degli apprendimenti esperienziali*. Rapporto IUFFP, Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale – Dipartimento Ricerca e Sviluppo, Asse: Sistemi della formazione professionale, 2010/3

Non si è utilizzata l'area di elaborazione e gestione di situazioni comunicative perché, nella presente ricerca, l'elemento valutativo è stato compito della Commissione dei docenti e quindi oggetto di maggiore indagine nelle interviste ai Presidenti dei corsi di studio coinvolti.

Trattandosi di un tipo di relazione educativa, si sono letti i testi dei diari con la chiave di lettura della gestione di situazioni comunicative e della consulenza per comprenderne meglio i tratti ed è emerso come rilevante l'aspetto del "supporto emotivo" accanto ad un equilibrio costantemente ricercato ("gestione equilibrata della relazione").

"Lo sforzo, per quanto mi riguarda, è stato non solo quello di approfondire lo strumento e la procedura prendendone progressivamente padronanza, ma anche quello di entrare in relazione con il candidato e guidarlo con cura e discrezione nel recupero dei personali percorsi formativi più significativi".

"Attraverso i feedback continui hanno potuto correggere laddove avevano commesso degli errori, perfezionare laddove c'erano delle imprecisioni o delle mancanze, acquisire un po' alla volta la metodologia e la terminologia esatte, essere rassicurati sulla correttezza del loro modo di procedere e sul prodotto che via via stavano realizzando. È stato, inoltre, possibile cogliere subito eventuali segni di stanchezza o di sconforto e incoraggiare la continuazione del lavoro".

Nel ruolo di accompagnamento, appare fondamentale restituire feedback alle persone circa il loro procedere, senza però prendere il loro posto nella narrazione.

"Superare l'idea che ci si può fare sin dall'inizio dell'atteggiamento del corsista per aiutarlo a capire i motivi delle sue difficoltà; comunicare in modo efficace eventuali carenze senza creare allarmismo e/o reazioni di difesa; condurre ad una riflessione attiva e ad una progressiva autonomia evitando aiuti eccessivi".

Si conferma l'importanza incontrata in letteratura di creare una relazione intersoggettiva⁴⁷⁰, più o meno direttiva, che lasci alla persona il ruolo attivo di presa di consapevolezza e progettazione, senza giudicarla o orientarla eccessivamente, evitando erronee degenerazioni in assistenzialismo o dipendenza.

Questa centratura sulla *soggettività* della persona accompagnata è il vero senso del processo affinché esso possa avere ricadute vere e attendibili: lo "stimolo alla riflessione", "stimolo alla narrazione" e "stimolo allo sviluppo di meta-competenze" dovrebbero portare ad un'autoanalisi che faccia emergere quel che ciascun lavoratore studente sa e sa fare davvero, in modo che, da un lato, la Commissione possa riconoscergli in modo equo insegnamenti e quindi crediti ritenuti opportuni, e, dall'altro, lui stesso possa avere una fotografia reale di se stesso e quindi possa attivare strategie di apprendimento, scelte universitarie, scelte professionali veramente soddisfacenti e incisive sul proprio futuro.

⁴⁷⁰ Beauvais M. (2008), "Accompagner, c'est juger" in *Education permanente* n. 175, pp. 123 - 135

“L'impatto iniziale è stato emotivamente molto forte perché questo percorso è stato coinvolgente su più fronti: per il valore da me attribuito all'esperienza, per i contenuti umani messi in gioco dall'esperienza stessa, per il senso di responsabilità avvertito nell'essere parte di un progetto in cui "altri" avevano messo e stavano ancora mettendo in gioco tantissimi sforzi. Il mio desiderio era di entrare in punta di piedi nel percorso formativo di persone che ho subito considerato con moltissima stima.

L'aspirazione di essere all'altezza del compito assegnatomi e nel contempo di non tradire il bisogno di sobrietà dei corsisti mi ha portato a ricercare il filo su cui far correre le giuste indicazioni, il giusto grado di empatia, il giusto punto di sprone, il giusto equilibrio tra il dimostrare sicurezza e il saper "accompagnare" fianco a fianco”.

In modo del tutto connesso alle competenze relazionali, emergono spunti interessanti anche rispetto alle necessarie competenze metodologiche di chi guida la stesura del portfolio, lette attraverso le chiavi interpretative della sopraccitata ricerca svizzera.

L'accompagnatore deve sapersi organizzare in modo da dedicare tempo ai candidati, gestendo modalità “in presenza” e “a distanza”, in cui offrire un “supporto alla compilazione” e un “supporto terminologico”.

“Indubbiamente il supporto dell'accompagnatore è fondamentale, ipotesi confermata dal frequente ricorso dei candidati all'aiuto scritto e/o orale dell'accompagnatore e dalla generale soddisfazione manifestata ed espressa. In modo particolare ho riscontrato efficace il porre domande per entrare nel merito, per stimolare la narrazione, per scendere nel dettaglio, per comprendere ciò che le persone intendono dire ed esprimere e il fare esempi, a volte anche personali, per aiutare il candidato a capire il significato dei termini e a utilizzarli correttamente (conoscenze, abilità, competenze, attività, ..)”.

Come si accennava, è stato veramente importante spiegare bene le differenze tra esprimere una conoscenza, un'abilità e una competenza, poiché

“si trattava di persone che non avevano alcuna conoscenza precedente del lessico specifico utilizzato. Sono stata sicuramente più di aiuto per alcune persone piuttosto che per altre che, con alcuni spunti e puntualizzazioni, riuscivano a procedere in modo molto autonomo”.

È molto importante per gli accompagnatori padroneggiare bene il portfolio, avendolo magari provato su di sé (“autocompilazione del portfolio”), in modo da conoscerne le parti più ostiche, saper “fornire esempi”, saper gestire il tempo, calibrando l'impegno richiesto dalle schede.

Essendo la figura di raccordo tra candidati e Commissione, pur non avendo ruoli valutativi nella presente ricerca, è stato ritenuto importante dai protagonisti dell'accompagnamento conoscere approfonditamente i descrittori di Dublino dei corsi di studio in oggetto, in modo da poter

indirizzare le persone nella propria autovalutazione richiesta dal portfolio (“comprensione e interpretazione descrittori di Dublino”).

Emerge come elemento problematico – come accadrà anche dal punto di vista dei Presidenti – la

“genericità dei descrittori di Dublino per il confronto tra l’esperienza del candidato (molto specifica) e i risultati di apprendimento attesi dal corso di laurea (troppo generali)”.

La soluzione ideale sarebbe quella di poter disporre dei risultati di apprendimento espressi per ogni insegnamento di tutti i Corsi coinvolti; così facendo, il livello macro dei descrittori sarebbe completato e integrato dal livello micro di analisi dei saperi attesi al termine di ogni attività curricolare. Tale processo agevolerebbe di molto le persone nella compilazione, ma anche la comparazione con il referenziale da parte delle Commissioni, che hanno dovuto inferire di volta in volta conoscenze e abilità correlando i descrittori ai programmi degli insegnamenti, ma richiederebbe un impegno e un coinvolgimento a priori maggiore del personale docente.

Ne deriva, ed è un altro codice emerso, la convenienza che l’accompagnatore possieda alcune “conoscenze disciplinari”, oltre che metodologiche, per poter porre le giuste domande stimolo all’esplicitazione e indirizzare quindi l’analisi verso elementi utili al raggiungimento del profilo in uscita (o meglio, di parti di esso).

In questo senso, può risultare utile un mutuo apprendimento tra accompagnatori, confrontandosi su problematiche di metodo e mettendosi in relazione tra loro valorizzando le expertise disciplinari e, se necessario, ricorrendo ad esperti.

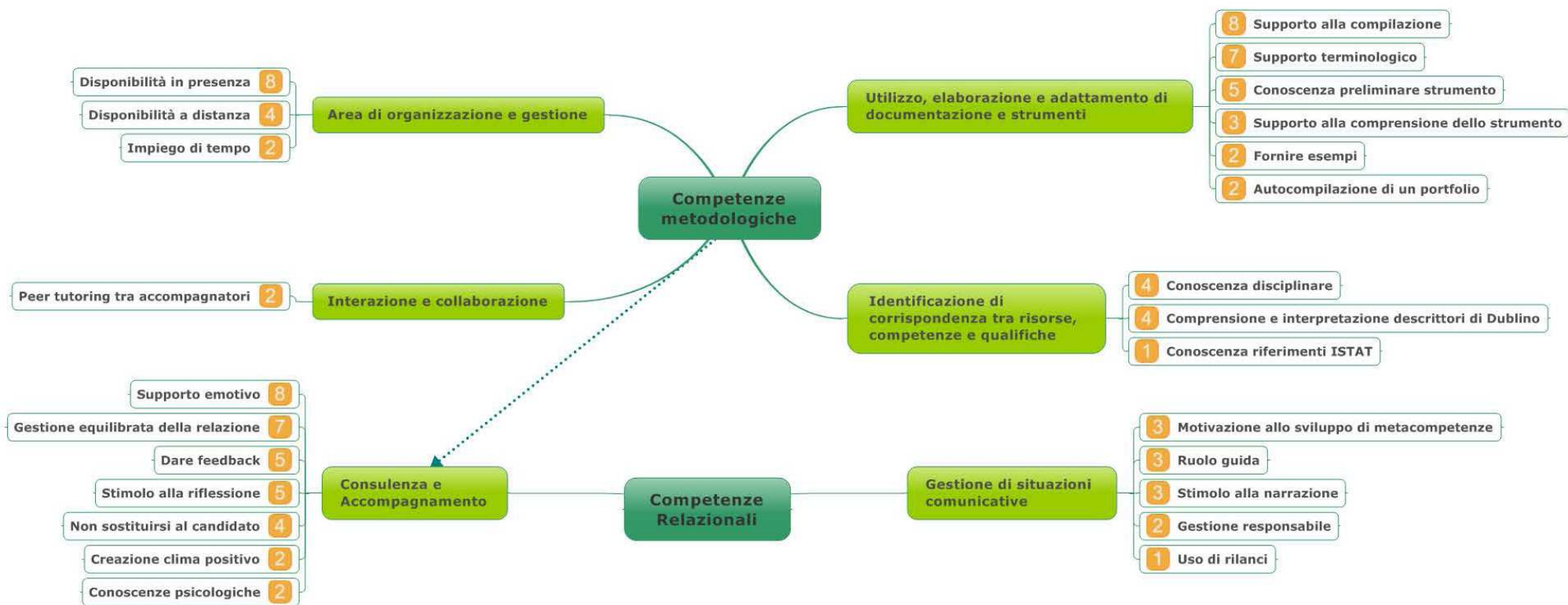


Fig 5.4 – Competenze dell’accompagnatore (punto di vista degli accompagnatori)

Nell'ambito di una recente ricerca PRIN coordinata da Alberici⁴⁷¹ uno dei quesiti del questionario somministrato ai Presidi di tutte le Facoltà italiane ha tracciato alcune competenze possedute dal personale di riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi: *conoscenza dei riferimenti normativi, capacità di gestire un colloquio individuale, capacità di gestire incontri di gruppo, analisi delle competenze/conoscenze richieste in uscita al corso di studi richiesto, analisi dell'apprendimento sviluppato nell'attività lavorativa, facilitazione dei rapporti tra l'individuo e l'Università, capacità di relazionarsi con referenti del mercato del lavoro*. Come si nota, si conferma che il ruolo dell'accompagnatore necessita di conoscere dettagliatamente l'articolazione del processo, di saper gestire una relazione educativa più paritaria supportando nei processi introspettivi e di sapersi relazionare con le istituzioni formative (e professionali) di riferimento.

In generale, sembra pertanto emergere che l'obiettivo di un accompagnatore sia molto legato a un sostegno all'analisi, problematizzando le abitudini cognitive degli adulti che svolgono il percorso di riconoscimento ed esplicitazione degli apprendimenti pregressi, quello che Mortari definisce "rendere liquida ogni cristallizzazione simbolica"⁴⁷². Per chi lavora è istintivo limitarsi a denominare la propria professione, senza esplicitarne il contenuto, le mansioni, le attività e le conseguenti conoscenze e capacità che vengono in esse acquisite e mobilitate. Senza generare eccessivi sconvolgimenti, ecco che l'accompagnatore appare offrire spunti di problematizzazione della pratica; prendendo spunto dal paradigma ecologico, Mortari propone alcuni elementi per il formatore riflessivo, che risultano utili e interessanti anche per l'accompagnatore. Primo fra tutti, l'adozione di un *approccio sistemico*, che accompagni la persona nella lettura della propria esperienza formativa, personale e professionale ritrovandone i fili conduttori e la dimensione di coerenza; in secondo luogo, è importante avere il *senso del limite*, inteso come conoscenza del fatto che ogni descrizione, analisi e approfondimento rimangono parziali e fortemente contestualizzati e che possono essere soggetti ad integrazioni, revisioni e arricchimenti. La terza caratteristica consiste nella *valorizzazione della narrazione*, poiché attraverso il pensiero narrativo si attua la comprensione dell'esperienza vissuta, e il quarto è invece la costante ricerca del metodo, per esplorare nuove piste d'indagine, uscendo dalle zone di conforto e dalle abitudini d'azione; in riferimento alla pratica di accompagnamento, ciò significa supportare nell'analisi professionale, andando a identificare elementi portanti, innovativi e saperi comuni di diverse esperienze e facilitando una postura riflessiva sui saperi teorici e pratici. Le ultime azioni del formatore riflessivo – che qui sono trasposte e adattate all'accompagnatore – sono l'adozione di un' "epistemologia della contingenza", connesso con la realtà senza la pretesa di una generalizzazione universale, e

⁴⁷¹ Lichtner M. (2011), *Convalida degli apprendimenti in una prospettiva di lifelong learning. I risultati del questionario* in Alberici A., Di Rienzo P. (a cura di) (2011), *I saperi dell'esperienza*, Anicia, Roma, p. 106

⁴⁷² Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, p. 80

dell'organizzazione di azioni di *scaffolding*, monitorando il processo tra momenti di tensione e momenti di stacco, fornendo supporto emotivo qualora necessario, creando un clima di fiducia reciproca in cui sia possibile portare avanti una riflessione serena.

Ogni processo di accompagnamento è individualizzato e richiede una consulenza ad hoc: sebbene vi possano essere dei momenti collettivi, il riconoscimento degli apprendimenti pregressi rimane, sia dal punto di vista autovalutativo che eterovalutativo, un percorso personale.

5.2.2 Analisi e interpretazione delle interviste semi-strutturate condotte ai Presidenti dei corsi di laurea

Per triangolare le informazioni raccolte da un'altra prospettiva, si è proceduto quindi con l'analisi delle *interviste semi-strutturate condotte ai Presidenti* dei 5 corsi di laurea coinvolti nella ricerca⁴⁷³. Analogamente a quanto svolto con gli accompagnatori, si è posto il focus sulla *procedura* e sullo *strumento* del portfolio, raccogliendo informazioni circa la visione accademica del percorso, procedendo induttivamente dai testi, utilizzando i nuclei tematici già emersi dai diari sopra analizzati.

In questo caso si è scelto di accorpate in un unico network le dimensioni di riflessione *sulla procedura e sul portfolio*, approfondendo criticità e aspetti migliorabili, il ruolo dell'accompagnatore e gli aspetti valutativi.

Dal network a pagina seguente emerge subito come l'elemento di "valutazione" sia la principale fonte di interesse per i Presidenti: il loro ruolo nel processo, pur essendo stati informati sull'andamento della stesura dei portfoli da parte dei lavoratori studenti, è stato maggiormente incentrato nella fase finale, in cui la Commissione di tre docenti da loro presieduta ha avuto l'incarico di valutare gli elaborati e procedere in direzione di un opportuno riconoscimento di crediti.

Volendo iniziare il ragionamento proprio da qui, il codice con maggiori quotazioni (menzionato più volte da ciascun Presidente) è relativo alla "progettazione per competenze".

“Secondo me, in generale, il corpo docente non è ancora culturalmente attrezzato per affrontare questo compito, perché in realtà, questo strumento non costringe solo gli studenti che fanno il portfolio, a ragionare e a

⁴⁷³ Si ringraziano i proff. Mario Bolzan, Luigi Castelli, Luciano Galliani – Paula De Waal, Daniele Marini e Tiziano Tempesta per la disponibilità a rilasciare l'intervista e ad analizzare e problematizzare il percorso svolto.

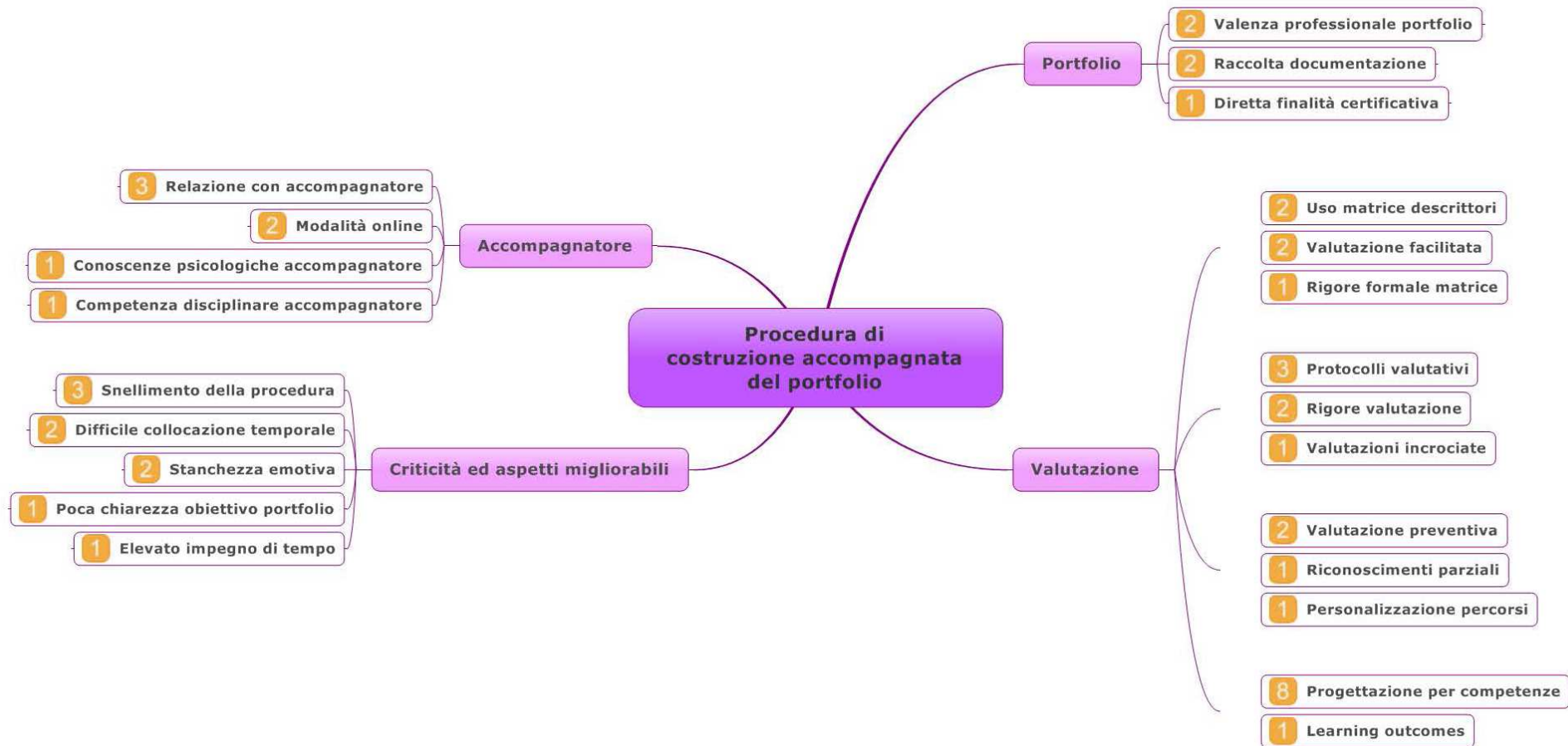


Fig 5.5 - Procedura di costruzione accompagnata del portfolio (punto di vista dei Presidenti dei corsi di laurea)

sistematizzare le loro esperienze in quest'attività riflessiva, ma costringe anche i docenti a rivisitare a loro volta le proprie competenze in funzione di cosa emerge dallo strumento del portfolio" (4:7).

Come emerge dalle parole di questo docente, lo spiazzamento e la rottura degli schemi tradizionali accademici provocata dalla metodologia del portfolio non coinvolge solo gli accompagnatori e i lavoratori studenti, ma richiede un ripensamento delle modalità di progettazione ed erogazione della didattica. Come si accennava nel capitolo primo, riprendendo le parole di Galliani, siamo dinanzi ad una "non più rinviabile *innovazione della didattica d'aula (lezioni frontali), in un ricorso sistematico alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e in una specifica offerta formativa e di consulenza per l'apprendimento permanente dei "lavoratori studenti"*"⁴⁷⁴.

Nel paragrafo 3.2, si è accennato alla tematica della progettazione per competenze, richiamando la teoria dell'*allineamento costruttivo*⁴⁷⁵ di John Biggs e la metodologia proposta da Tuning con l'utilizzo dei descrittori di Dublino per esprimere le competenze del corso di studio, ma anche con la declinazione di specifici *learning outcomes* che esprimano un risultato misurabile di una esperienza di apprendimento, in modo da verificare a quale estensione/livello/standard una competenza è stata formata o accresciuta. La generale resistenza e la scarsa propensione a progettare, fare didattica e valutare in base ai risultati di apprendimento è riscontrata anche da uno dei Presidenti intervistati.

"Chiaro che per noi è qualcosa in più da fare e di cui non vediamo il senso della ragione, ma perché partiamo dal presupposto che non si tratta di descrittori, cioè non è una cosa che noi dobbiamo aggiungere al corso, servono a strutturare il corso, è diverso. [...] Bisogna partire da quelle lì, non aggiungere...non sono un'appendice...questo non lo abbiamo assolutamente capito"(5:13).

Si riscontra la necessità di diffondere maggiormente una cultura delle competenze, superando la diffidenza dello spostare la progettazione e la centratura dai contenuti ai risultati attesi, promuovendo una maggiore connessione con il mondo del lavoro. Sempre di più, infatti, le imprese e le organizzazioni non richiedono solo capacità professionali specifiche dell'area di business, ma anche e soprattutto competenze trasversali legate ad abilità comunicative e di *problem solving*, autonomia di giudizio e di presa di decisioni, capacità di auto-apprendimento. Difficile però appare la corrispondenza tra discipline, loro insegnamento e competenze (espresse dai descrittori di Dublino): la formazione di tali competenze all'università è a discrezione del singolo docente e delle metodologie didattiche che utilizza e quindi, nel caso del riconoscimento degli apprendimenti

⁴⁷⁴ Galliani L. (2012), *FUORI CORSO UNIVERSITARI : NON BASTANO LE TASSE, Cambiare la didattica, usare le tecnologie, introdurre l'apprendimento permanente*. Documento diffuso dalla SIRD, Società Italiana di Ricerca Didattica, p.2

⁴⁷⁵ Biggs J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Buckingham, Society for Research into Higher Education & OU Press, UK

pregressi, riconoscerle in crediti formativi diventa difficile se non ricorrendo a quelli liberi o a scelta, spesso molto limitati.

“Il problema è che probabilmente l’università non è ancora strutturata per percorsi di questo genere. L’impressione che ho io è che, quando facciamo l’esame, andiamo molto a contenuti, cioè l’autonomia di giudizio richiesta è molto poca (anche perché questi sono i descrittori generali) [...] Inoltre certi elementi, più che nell’esame, dovrebbero nascere durante il corso, se ci fosse la possibilità di un’interazione (quindi necessariamente di un’università fatta anche in maniera diversa secondo me) [...] C’è poca impostazione da laboratorio, che forse sarebbe più necessario. E forse questo dipende anche dal fatto che comprimendo troppo i corsi di laurea alla fin fine finiamo per privilegiare più che l’aspetto formativo l’aspetto informativo” (5:10).

Citando Luzzato e Stella, si può affermare che “il porre al centro del progetto formativo non l’insegnamento del professore bensì l’apprendimento dello studente – opzione centrale nel processo di Bologna – rappresenta infatti una rivoluzione copernicana, e in questi casi si sono sempre incontrate resistenze di chi permane in una mentalità tolemaica”⁴⁷⁶.

“Vedo molti più aspetti negativi non tanto nello strumento [portfolio], ma quanto sull’impatto diciamo così nella didattica, nel senso che, per come la vedo io, [...] non mi pare di cogliere nel corpo docente una sensibilità e un essere attrezzati a utilizzare questo strumento come uno strumento “didattico” perché purtroppo la grande maggioranza del corpo docente ragiona ancora con schemi, diciamo così, tradizionali; si ragiona a canne d’organo, cioè ognuno è competente per le sue parti. Poca comunicazione, poca trasversalità, poca attenzione e creare le competenze trasversali degli studenti e molto invece finalizzati al contenuto specifico, a far sì che “tu sappia la mia materia e i contenuti della mia materia” (4:5).

Nelle parole di questo docente, si trova conferma del necessario “svecchiamento” della didattica universitaria, in direzione di una maggiore comunicazione tra docenti, in un progetto comune per ogni corso di laurea orientato al profilo in uscita e alle sue competenze.

Lo strumento proposto è stato la “matrice di incrocio tra descrittori di Dublino e attività didattiche” del corso di laurea, nella quale ciascun docente ha ragionato su quali fossero i descrittori interessati da ogni insegnamento, per arrivare a descrivere come le singole attività didattiche concorrono a sviluppare i descrittori attesi al termine del corso di laurea. Nelle interviste ai 5 Presidenti, l’uso della matrice è menzionato, sicuramente riconosciuto nel suo valore di “rigore formale” del processo, ma essa non appare uno strumento sufficiente per garantire una valutazione rigorosa, ma

⁴⁷⁶ Luzzatto G, Stella A. (2010), *L'intreccio tra riforma didattica e Processo di Bologna*. In Finocchietti C., Giacobazzi D., Palla P.G. (a cura di) (pp. 13-28). *Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*, Universitas Quaderni 25, Roma p. 27, rinvenibile a <http://cimea.it/default.aspx?IDC=2169>

necessità di essere accompagnato da una programmazione individuale per risultati di apprendimento.

Il processo di valutazione del portfolio è stato infatti realizzato da una Commissione di tre docenti, non dell'intero corso di laurea; ciò ha richiesto che tutti gli insegnamenti fossero il più possibile formalizzati e i risultati di apprendimento espressi in modo chiaro, in modo che tale Commissione, guidata dal Presidente del corso, potesse effettuare riconoscimenti di crediti riferiti a tutte le attività didattiche. Qualora vi siano delle necessità specifiche in termini di peculiarità dell'insegnamento e quindi di richieste particolari per poter procedere a una convalida totale o parziale, un docente intervistato suggerisce che si creino

“ protocolli per ogni insegnamento, per ogni docente, per esempio quali sono i titoli validi, quali sono quelli che generano diritto e quelli che vanno interpretati” (3:21).

Ciò permetterebbe di dare alla Commissione una certa autonomia, nel rispetto delle caratteristiche dei singoli insegnamenti e delle necessità espresse dai docenti; nel caso di situazioni particolarmente dubbiose, vi è la possibilità per i commissari – che sarebbe consigliabile potessero rappresentare aree disciplinari diverse e integrate – di interpellare il singolo professore referente dell'insegnamento oggetto di possibile e incerto riconoscimento.

Sembra esserci accordo sul fatto che lo studente, in possesso dei risultati attesi del corso di laurea, provi già autonomamente ad indicare nel portfolio le competenze per le quali chiede il riconoscimento, segnalando le evidenze che ha allegato ad esse correlate. Questo passaggio, al di là dell'aspetto formativo per il lavoratore studente – trattato prossimamente nel capitolo – costituisce un primo orientamento per la Commissione per la lettura del portfolio e va in direzione dell'*intersoggettività* della valutazione. Come descritto nel capitolo primo citando Castoldi⁴⁷⁷, il polo intersoggettivo riguarda il tentativo di prendere in considerazione tutte le prospettive coinvolte nell'analisi e nello sviluppo delle competenze, pur rimanendo naturalmente uno sguardo privilegiato quello del docente responsabile del processo di apprendimento e del suo riconoscimento. Un terzo interlocutore della valutazione, che si trova presente nel modello francese, è il professionista del mestiere correlato al corso di studio, che potrebbe essere coinvolto nella messa a regime del modello proprio per garantire una certa riconoscibilità delle competenze descritte e dimostrate e quindi una spendibilità non solo accademica (per il proseguimento degli studi), ma anche professionale, per uno sviluppo di carriera.

Nell'ambito del ragionamento legato agli aspetti valutativi del portfolio e quindi al ruolo dei docenti, si è chiesto ai Presidenti di abbozzare alcune considerazioni relative a *come si potrebbe*

⁴⁷⁷ Castoldi M. (2009) *Valutare le competenze*, Carocci, Roma, p. 139

configurare un servizio dedicato al riconoscimento e alla convalida degli apprendimenti pregressi, nella prospettiva più volte accennata che esso si possa costituire come Centro per l'Apprendimento Permanente (CAP) di Ateneo.

Come si vedrà più approfonditamente nelle conclusioni con un'ipotesi di modellizzazione del servizio, appare molto importante un opportuno "coinvolgimento dei docenti" nella comprensione del processo, come esprime questo docente:

"secondo me bisogna andare per fasi e prevedere senza dubbio un maggiore coinvolgimento del corpo docente" (1:5)

mediante una "formazione" specifica al ruolo dei valutatori e una "formalizzazione" di tali attività. Partendo dai docenti più sensibili e interessati al progetto, si potrebbero identificare ad esempio per ogni corso di studio

"quelle 3-4 figure di riferimento nel corpo docente che siano in grado di gestire delle macro-aree tematiche – spesso coincidono coi settori scientifico/disciplinari – e non dev'essere il luminare dell'ambito specifico ma avere delle competenze generali in una macro area, 1-2-3 settori scientifico/disciplinari, e che possa curare il contatto con la persona da coinvolgere, anche in un incontro a tre con l'accompagnatore, lo studente e il docente" (2:17).

Queste persone incaricate dovrebbero poter avere un ruolo riconosciuto dai colleghi e dalle segreterie e divenire dei veri e propri referenti in tema di riconoscimento degli apprendimenti pregressi, analogamente a come già esistono i referenti, per esempio, per l'orientamento. Sarebbe opportuno, sostiene un altro Presidente, prevedere

"un gettone per i docenti che fanno da referenti di dipartimento per questo tipo di servizi. Come avviene per le scuole superiori in cui i professori che si occupano dell'orientamento o di altri progetti hanno una quota, magari irrisoria, anche simbolica, di riconoscimento del lavoro fatto" (4:13).

A detta dei Presidenti, è importante che i docenti responsabili di valutare i portfolio si coordinino e siano in contatto con gli accompagnatori; è necessario che anche costoro abbiano un'opportuna

"formazione dal punto di vista della presa in carico dello studente, dell'accompagnamento [...], su quella specifica fetta di sua competenza che è l'interazione, la creazione del portfolio" (2:30).

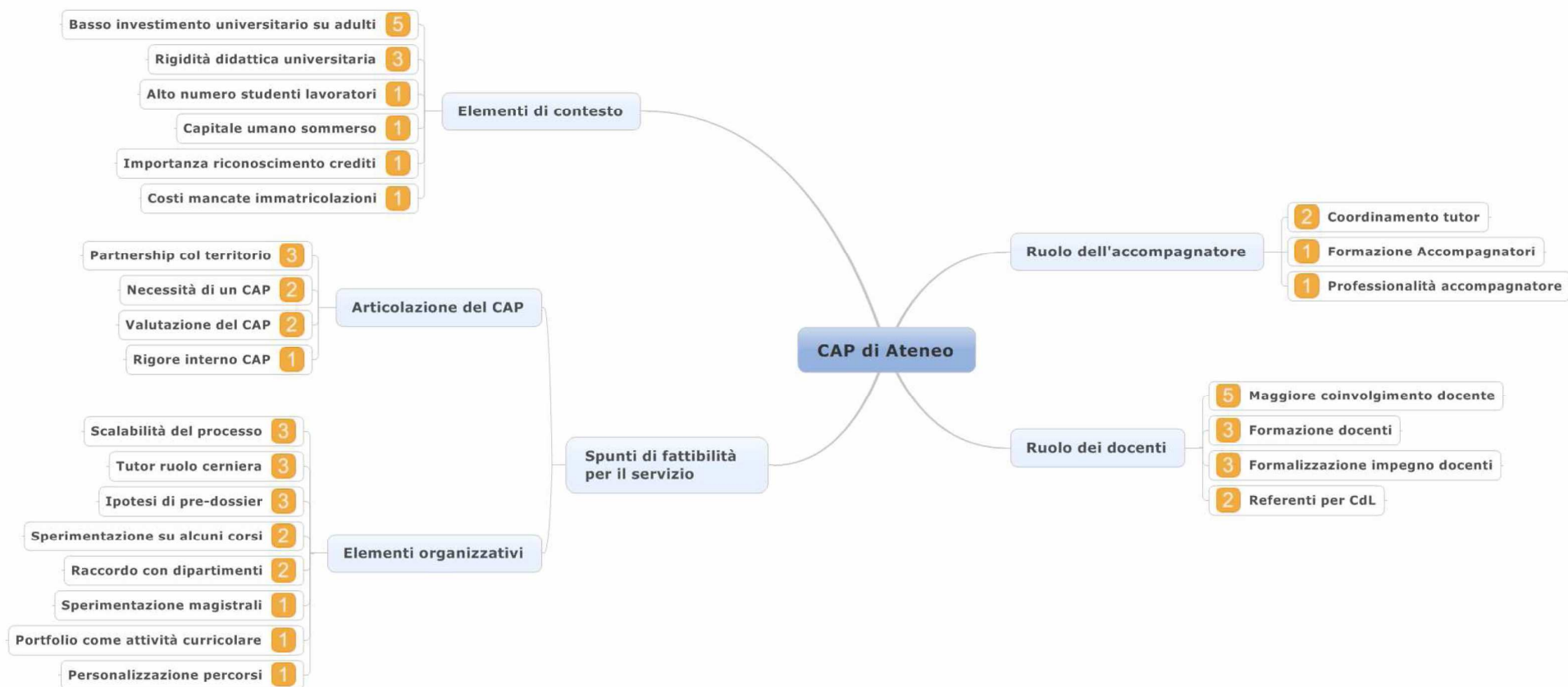


Fig 5.6 – Ipotesi di strutturazione del CAP di Ateneo (punto di vista dei Presidenti dei corsi di laurea)

L'aspetto di coordinamento tra la struttura di corso di laurea, i relativi Dipartimenti o Scuole di appartenenza e questo ipotetico CAP di Ateneo ("raccordo con dipartimenti") necessita di figure gestionali, che potrebbero essere gli accompagnatori stessi o altre figure di raccordo ("tutor ruolo cerniera"), che si facciano carico degli aspetti gestionali, amministrativi e di governo nelle attività in tutte le sue fasi.

Come visibile dal network a pagina precedente alla voce denominata "articolazione del CAP", tale servizio appare come imprescindibile perché possano esistere sistemi di convalida:

"ci devono essere delle competenze di governo del problema, cioè deve essere a livello centrale ovviamente dando indicazioni, linee" (1:9).

I Presidenti sono anche concordi nel ritenere che sia opportuno un sistema di "valutazione" di tale servizio. C'è chi ipotizza modalità di valutazione interna in riferimento a come i docenti svolgono il ruolo di valutatori per i diversi settori scientifico-disciplinari, al grado di formazione degli accompagnatori, alle assunzioni di responsabilità formale e legale degli attori coinvolti; c'è chi invece sottolinea la necessità di un'agenzia esterna – ANVUR – che monitori il processo e stabilisca degli indicatori di successo delle procedure di riconoscimento crediti e includa questi aspetti negli indicatori di performance dei corsi di laurea.

Rispetto ad altri aspetti organizzativi, si ragiona sulla necessità di creare processi snelli e "scalabili", in modo da poter allargare il numero dei corsi di laurea in cui svolgere le attività di riconoscimento crediti. Si potrebbe ipotizzare di allargare la sperimentazione, almeno in una prima fase, coinvolgendo per esempio le "lauree magistrali" e, come si accennava in precedenza, anticipando i tempi di realizzazione:

"valutazione preventiva, e quindi prima dell'estate (prima della pre-immatricolazione) c'è un primo passaggio; questo non vieta che uno possa chiederlo anche dopo essersi immatricolato, lo può sempre fare anche dopo, però dargli la possibilità dell'anche prima se è un'informazione rilevante per la decisione di iscriversi" (2:24).

Ciò conferma quello che nel modello francese si chiama fase di ammissibilità ("ipotesi di pre-dossier"), che coincide appunto in un momento preventivo di individuazione generale della fattibilità di un inserimento personalizzato nel percorso di studi dell'adulto che si propone all'università, in modo da impiegare risorse nella seconda fase più approfondita di accompagnamento e stesura del portfolio solo per i candidati ritenuti idonei in fase prevalutativa.

Un ulteriore aspetto interessante che emerge da parte di un Presidente è la possibilità di formalizzare la costruzione del portfolio come

“un’attività curricolare; questo stimola lo studente a far bene perché è inserito in un contesto dove c’è un patto formativo, sa che lo fa per imparare” (3:10).

Predisponendo un’ “attività curricolare” di costruzione del portfolio, potrebbe essere ulteriormente potenziato l’aspetto formativo del portfolio, valorizzando i descrittori di Dublino relativi alle competenze trasversali – che si è visto essere poco mappate e conseguite negli insegnamenti “tradizionali” – come le abilità di riflessione, giudizio, comunicazione. Accanto quindi alla dimensione certificativa derivante dall’eventuale attribuzione di crediti per competenze dimostrate comparabili al referenziale, vi potrebbe così essere un diverso riconoscimento di crediti (per esempio pari a 3 o 4 CFU) per l’attività svolta, che potrebbe legittimare una riflessione più approfondita e lunga e potrebbe essere abbinata alla tesi di laurea (come avviene nei percorsi di studio anglosassoni, in cui il portfolio costituisce anche uno strumento per tenere traccia degli apprendimenti formali). Quest’ipotesi richiederebbe un’accurata gestione del processo e dei due piani di apprendimento formale e non formale/informale, prevedendo che per gli studenti “tradizionali” il processo sia focalizzato quasi solo sull’evoluzione delle competenze apprese in contesto formale e quindi con evidenze legate a prodotti realizzati nel percorso di studi.

Purtroppo gli stessi Presidenti constatano che ad oggi gli elementi di contesto non sono particolarmente favorevoli, l’università non appare orientata e predisposta ad accogliere gli adulti che, paradossalmente, appaiono quasi un “peso” da gestire, poiché portatori di esigenze molto diverse (“basso investimento universitario su adulti”) contro una maggioranza di studenti più giovani che possono dedicarsi full time allo studio:

“immaginando degli studenti lavoratori, quindi degli studenti di rientro, che si trovano in un corso di studi in cui sono delle mosche bianche, in cui si ritrovano a studiare in mezzo a centinaia di studenti diciottenni, e quindi con esigenze diverse e soprattutto con dei tempi molto diversi, qui si rischia di perderli e di bruciarli, l’abbandono diventa elevato perché uno non si sente a casa e si accorge che lui va passo di lumaca mentre gli altri...perché sono persone con esigenze diverse” (2:31).

Nella consapevolezza della necessità di un cambiamento vero, non solo burocratico-amministrativo per costruire processi di convalida degli apprendimenti esperienziali, analogamente a quanto svolto dagli accompagnatori, anche i Presidenti hanno tratteggiato alcuni aspetti di criticità del portfolio per poterlo migliorare e riutilizzare in futuro.

Esso sembra uno strumento idoneo per la funzione che deve svolgere di orientare e guidare il processo che porta alla certificazione, tuttavia necessita di un certo “snellimento”, come dichiara un docente:

“sugli strumenti, a me sembrano un po’ troppo densi e quindi troppo impegnativi, probabilmente andrebbero un po’ ridimensionati se queste pratiche dovessero diventare normali, diciamo così” (3:5)

e, come già sottolineato dagli accompagnatori, di una diversa “collocazione temporale” nell’anno accademico:

“siamo arrivati a chiusura, se non ricordo male, a febbraio però sostanzialmente s’è sovrapposto a tutto il primo semestre e quindi è stata un’attività temporalmente sovrapposta al primo semestre di lezioni, con alcune incertezze che gli studenti avevano circa la possibilità che venissero riconosciuti dei corsi che stavano frequentando o che erano comunque attivi in quel semestre” (2:10).

Vista la stanchezza che può derivare dalla compilazione del portfolio e il possibile conflitto tra l’emozione e l’oggettività derivante dall’andare a scavare nel proprio passato e ritrovare successi e insuccessi, la “relazione con l’accompagnatore” viene confermata come molto importante, eventualmente anche con il supporto delle tecnologie:

“senza un supporto non è proponibile, è ingiusto proporre questa cosa senza un supporto, deve essere “custodita” perché molti sono competenti ma non lo sanno comunicare, non l’hanno mai fatto, non sanno scrivere” (3:12).

Un ulteriore aspetto critico rilevato dai professori è la capacità di lettura, da parte delle imprese, del portfolio; anche le organizzazioni, oltre all’università, necessitano di essere accompagnate in tale percorso di familiarizzazione con il portfolio:

“anche le aziende infatti non sono attrezzate e pronte, soprattutto in questa realtà del nord-est, ad accogliere questo tipo di strumenti, quindi si assiste proprio ad una mancanza di riconoscimento di questo sistema” (4:11).

Come già detto, il portfolio in Italia non ha ancora la diffusione che ha in altri Paesi europei e la resistenza all’uso deriva anche dalla scarsa conoscenza dello strumento e delle sue funzionalità. Si può ritenere con Rossi che il “vantaggio del portfolio stia nella conservazione dei materiali, nella scrittura degli elementi che descrivono le modalità e le motivazioni con cui gli artefatti sono stati prodotti, nella documentazione del percorso. La documentazione ha senso se poi viene periodicamente consultata. Il portfolio ha senso se poi sui materiali si riflette periodicamente”⁴⁷⁸. La vera svolta del portfolio è infatti quella di costituirsi come uno strumento per definizione indefinito, sempre aggiornabile e modificabile, utile per la gestione della formazione continua e per lo sviluppo

⁴⁷⁸ Rossi P.G.(2005), *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci editore, Roma, p. 108

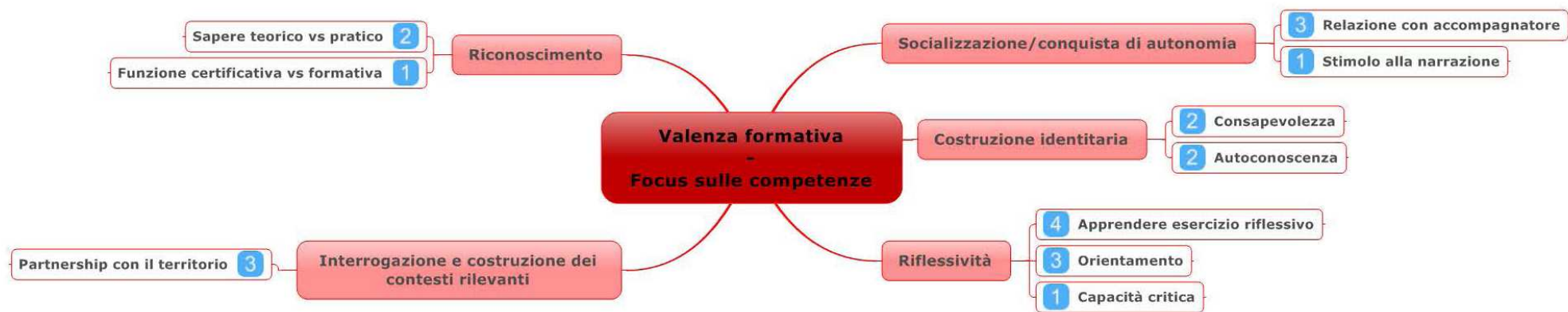


Fig 5.7 - Valenza formativa dello strumento portfolio (punto di vista dei Presidenti dei corsi di laurea)

dei processi che Rossi⁴⁷⁹ ricorda di collezione, selezione, riflessione/connessione, direzione e presentazione pubblica.

Come sottolinea uno di Presidenti intervistati:

“Finora noi utilizziamo lo strumento del curriculum, ma questo strumento, questo portfolio è funzionale; innanzitutto è più trasversale, ed è più funzionale ai sistemi di avanzamento che poi fanno selezione ecc.. [...] la selezione del personale è un problema importante, bisogna che l’università incontri questi temi, non può rinviarli di tanto, senno c’è una forte discrasia tra uno che si forma, magari molto bene, nell’università e poi va nel mondo del lavoro” (1:6).

Come visibile nella figura 5.7 a pagina precedente, il portfolio sembra assumere o almeno poter assumere un ruolo di *connessione tra la dimensione teorica e quella pratica*, tra istruzione/ pensiero e professionalità/operatività, che potrebbe fare di esso proprio un valido modo di gestire le transizioni vitali⁴⁸⁰, lavorative e non, di adulti che scelgono di rimettersi in gioco. Le traiettorie di lavoro, formazione e vita degli adulti sono sempre diverse e l’“imprenditorialità di se stessi” segue vie diversificate, di gestione e risposta al cambiamento: ecco quindi che l’analisi del sé e dei propri vissuti costituisce il punto primo per un’ipotesi di sviluppo e per la gestione dell’acquisizione di saperi in contesti formali, non formali e informali.

Per fare ciò, è necessario apprendere un esercizio di *riflessività* che porta ad un “processo di espressione e di strutturazione [che] è in sé una ‘formazione’ che viene effettuata in base al ritmo proprio di ciascuno”⁴⁸¹: proprio lo sforzo di ritorno su se stesso, verbalizzazione, formalizzazione, organizzazione delle proprie competenze in vista di renderle comprensibili a persone estranee alla situazione concreta costituisce un elemento complesso, che viene sopportato dall’accompagnatore. Come più volte ricordato, il processo va in direzione di una progressiva *autonomia* della persona in modo che possa imparare a prendere coscienza dei propri saperi, a riconoscerli, a nominarli, ad argomentarli:

“Direi innanzitutto che per questi studenti lavoratori è un percorso importante, li aiuta a capire se e che in misura quello che hanno fatto dopo il diploma può essere in qualche modo tradotto in una formazione universitaria, cioè è una modalità di prendere coscienza di come quello che hanno fatto, magari seguendo percorsi d’interesse personale, può tradursi in ciò che viene richiesto nell’università” (5:2).

L’apprendimento di quest’attività di pensiero in azione e dopo l’azione⁴⁸², e di identificazione e messa in discussione delle prospettive di significato che risultano distorte⁴⁸³ appare essere una

⁴⁷⁹ Ivi, p. 74-75

⁴⁸⁰ Maslow A. (1971), *Verso una psicologia dell’essere*, Astrolabio, Roma

⁴⁸¹ Feutrie M. (2004), Une autre évaluation, une autre validation pour l’expérience, *Education Permanente*, 158, 1, pp. 99-114

⁴⁸² Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York

⁴⁸³ Mezirow J. (1991), *Transformative Dimension of Adult learning*, John Wiley & sons

metacompetenza fondamentale nel modo di lavorare odierno e che quindi può avere ricadute non solo nel rientrare in università con un percorso personalizzato, ma anche nella modalità di lavoro:

“oggi quello che viene chiesto, soprattutto nel rapporto con il mondo al di fuori dell’università è [invece] questa capacità di sviluppare delle “competenze trasversali” [appunto] che aiutino a orientarti nel mondo esterno, orientarti inteso nel senso di affrontare i problemi, risolverli, sviluppare anche un pensiero laterale che non è solo “devo affrontare questo problema, la procedura è questa”; si tratta di sperimentare percorsi che vanno anche al di fuori del tuo schema cognitivo, cioè inventarsi cose altre, cose diverse che possono andare bene, ti aiuta a vedere i problemi, le questioni in modo complesso”(4:6).

Riflessività e conquista di autonomia sono due delle categorie utilizzate per interpretare i codici emergenti rispetto alla *valenza formativa del processo e del prodotto portfolio*: integrando un approccio induttivo con quello deduttivo, si è fatto riferimento al modello che Paul⁴⁸⁴ delinea in riferimento al concetto di accompagnamento e che è stato rielaborato in relazione all’intero processo di costruzione del portfolio (compreso l’accompagnamento). Le stesse categorie verranno utilizzate nell’analisi e nell’interpretazione dei codici emergenti dalle interviste ai lavoratori studenti.

Alla categoria di *costruzione identitaria* della persona per acquisizione di un valore professionale, personale, familiare, sociale, possono essere ascritte le dimensioni individuate dai Presidenti di “consapevolezza” e “autoconoscenza”:

“Io direi proprio che ha una valenza formativa, perché [lo studente] rivede e rilegge tutto quello che ha fatto nella chiave del corso di laurea, alla luce del fatto di passare ad un livello d’istruzione superiore, nell’ottica di riuscire a mettere, se vogliamo, un po’ a sistema queste cose che, per conto suo, ha seguito”(5:4).

Un lavoro personale di attribuzione di senso al passato e ai saperi in esso maturati restituisce alle persone potere d’azione, responsabilità e capacità di analisi e di presa di decisione e le legittima di fronte ad un *riconoscimento* esterno, in primis dell’accompagnatore che li guida nel percorso, per poi arrivare ad una legittimazione in campo professionale e/o formativo dei saperi e delle competenze descritte e comprovate nel portfolio.

Un ultimo aspetto che si vuole richiamare del modello di riferimento è la *problematizzazione, interrogazione e costruzione dei contesti rilevanti*: come si accennava, la costruzione del reale da parte degli adulti offre loro la possibilità di ritrovare un quadro di coerenza, un *fil rouge* che percorra ogni loro esperienza formativa, professionale o personale; dalla sintesi dei propri saperi può partire una progettazione e una successiva azione di cambiamento e la costruzione di un

⁴⁸⁴ Adattamento da Paul M. (2011), *L’accompagnamento. Una specifica postura professionale* in Biasin C, *L’accompagnamento, op. cit.*, pp. 145-159. Per la spiegazione più precisa delle categorie, si veda il capitolo 2.

dialogo tra la dimensione formativa e quella professionale, che solitamente si presentano come situazioni distanti.

“La situazione problematica è legata al fatto che in Italia il pensare si trova separato dal fare: nei diversi livelli di apprendimento nel corso della vita, l’istruzione e la formazione si sono sganciate, privilegiando la prima il pensiero e lo studio e la seconda l’operatività e la professionalità [...] potrebbe aiutare a sviluppare una sensibilità anche in azienda rispetto a questi temi, in modo che lo sviluppo del dialogo e di un avvicinamento sia promosso non solo dall’università ma anche dalle imprese stesse” (4:10).

Come si vedrà in modo più approfondito analizzando la prospettiva dei lavoratori studenti, tale ricomposizione dei saperi ha una forte valenza orientativa: realizzare in entrata all’università un “bilancio” di ciò che si sa e si sa fare può aiutare ad ottimizzare le proprie risorse rispetto a scelte più consapevoli, intraprendendo il percorso accademico con responsabilità. Apprendere un esercizio riflessivo e problematizzante alimenta una modalità di pensiero critico che può essere esercitato in tutte le situazioni in cui gli adulti si troveranno ad intervenire come studenti o come professionisti. Formenti⁴⁸⁵, riprendendo delle ricerche inglesi, ricorda alcune caratteristiche dell’adulto che rientra agli studi:

- desiderio di (ri)costruire un senso di sé più positivo e autentico, scoprendo risorse nuove ed elementi che possono condurre a diventare qualcun altro;
- possibilità di dar prova di un’identità forte e desiderosa di dimostrare le proprie capacità;
- esistenza di cambiamenti e transizioni biografiche in atto che portano la necessità o la volontà di cambiamenti personali e/o professionali, per i quali il titolo universitario possa rappresentare un’opportunità;
- possibilità di costruire relazioni significative importanti con docenti e pari che condividono la stessa scelta, con i quali lo scambio possa essere fruttuoso e costituire fonte di ispirazioni e conferme, maggiormente rispetto a quello che può essere lo scambio con colleghi provenienti da mondi e contesti diversi.

Dal punto di vista dell’istituzione, la creazione di un servizio di riconoscimento degli apprendimenti pregressi permetterebbe una presa in carico fin dal principio dei lavoratori studenti, creando un sistema di gestione di quest’utenza, che, come si vedeva per le pratiche di *work based learning*, costituisca una vera e propria modalità didattica per gli adulti:

“l’idea che certi passaggi preliminari possano essere fatti prima di un’immatricolazione, renderebbe questo tipo di centro in un certo qual modo compenetrabile col servizio orientamento [...] se l’accompagnamento s’interrompe con la chiusura del portfolio, il rischio è che questo si perda...perché, ad esempio, sono persone difficilissime da raggiungere, comunicare con loro, verificare perché le cose vanno lentamente...in una situazione online; spesso su certi esami ci

⁴⁸⁵ Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica*, Guerini Editore, p. 71

sono problemi, gli studenti attivano forum, chiedono possibili soluzioni a situazioni problematiche, il rischio è di perdere lo studente lavoratore innestato in un corso di laurea in presenza che non ha punti di riferimento, e sarebbe ancora peggio del fatto che non fosse mai entrato” (2:3).

Come si vedrà nelle conclusioni, non è naturalmente pensabile di istituire, nell’università italiana, una modalità di servizio integrato degli adulti in breve tempo, sradicando tradizioni e convinzioni educative e culturali di lontana origine. Tuttavia, iniziando con un servizio di convalida, si può poi pensare e nuove e ulteriori implementazioni, per esempio - come segnala un intervistato - con l’integrazione delle modalità online, per “prendersi cura” delle persone adulte, prevenendo eventuali abbandoni e cercando magari di costruire partnership con le loro organizzazioni di appartenenza.

5.2.3 Analisi e interpretazione delle interviste semi-strutturate condotte ai lavoratori studenti

L’analisi e l’interpretazione dei dati qualitativi concernenti gli adulti partecipanti al percorso è stata svolta per ultima, integrando gli elementi teorici trattati nei capitoli precedenti, le considerazioni e i nodi concettuali già emergenti dai questionari e dalle analisi di dati qualitativi precedentemente elaborati.

Sono stati infatti utilizzati codici già emersi nelle precedenti codifiche, integrando con le categorie nuove emergenti dai testi: la presentazione dei network evidenzierà di volta in volta la presenza e la numerosità dei codici, sottolineandone con il colore giallo la novità rispetto alle analisi precedenti, in relazione a quattro nuclei concettuali:

- il ruolo dell’accompagnatore e le sue competenze;
- la procedura e lo strumento portfolio: elementi di forza e di criticità;
- la valenza non solo certificativa, ma anche formativa e orientativa del percorso/processo, le ricadute formative, professionali e le modalità di apprendimento del percorso/processo;
- l’ipotesi di un CAP, la sua descrizione e possibile articolazione.

Per quanto riguarda anzitutto il ruolo dell’accompagnatore, attingendo e triangolando la prospettiva generata dagli accompagnatori della ricerca e dai Presidenti, l’analisi ha integrato una prospettiva deduttiva - con le categorie dello studio coordinato da Deli Salini - e induttiva, a partire dai codici già presenti con l’aggiunta di quelli emergenti dai testi dei lavoratori studenti.

Nove persone sottolineano come l’*accompagnatore* costituisca un punto di forza del processo.

La ripartizione tra “competenze relazionali” e “competenze metodologiche” è assolutamente confermata: se queste categorie erano state in precedenza create per raggruppare e ordinare le altre

emergenti nel network, stavolta esse in alcuni casi hanno coinciso con la definizione attribuita spontaneamente dalle persone:

“da soli sarebbe difficile, è uno strumento un po' particolare e non è così semplice da capire; hai bisogno di quel supporto, devi sapere che se c'è bisogno c'è qualcuno, anche se non gli chiedi molto. Ti tranquillizza sapere che non sei solo; [l'accompagnatore] deve avere quindi una *competenza metodologica* e relazionale, noti proprio come si relaziona con te, come si relaziona il tutor con chi fa il portfolio” (6:26).

C'è anche chi parla di “conoscenze metodologiche”, con riferimento specifico, come sottolineato già dagli accompagnatori, all'aspetto lessicale e terminologico:

“è stato più utile per l'aspetto metodologico, per capire appunto bene come compilare materialmente i vari schemi. Poi anche per la terminologia, perché importante era capire anche cosa si voleva intendere con certi termini” (10:19).

Nella categoria relativa all'utilizzo, elaborazione e adattamento di documentazione e strumenti vengono menzionati frequentemente, infatti, gli aspetti di supporto alla compilazione e alla comprensione dello strumento, orientando verso una dimensione più narrativa nelle prime schede e più sintetica nella seconda parte dello strumento:

“credo che l'accompagnatore sia stato essenziale e determinante. Infatti se non avessi ricevuto delle istruzioni precise e puntuali da parte sua credo che non sarei riuscita a compilarlo in maniera completa. Infatti, durante tutto il tempo necessario per redigerlo – ci ho impiegato quasi tre mesi – sono dovuta più volte ricorrere al suo intervento, al suo aiuto; strada facendo, proprio a piccoli passi, continuavo a scrivere e a confrontarmi perché altrimenti non era così semplice compilarlo, anzi, era molto difficile. Quindi è estremamente essenziale la presenza dell'accompagnatore, del tutor, in questo caso” (13:30).

I lavoratori studenti confermano quanto detto in letteratura, che il ruolo dell'esperto è tale da *non sostituirsi mai alla persona*, bensì, tenendo fisso l'obiettivo del processo, supportarla nella ripresa del diritto di parola, promuovendo un ritorno a se stesso e alla propria esperienza per rintracciare traiettorie ed elementi comuni, consolidando linee narrative⁴⁸⁶:

“Ritengo quella dell'accompagnatore sia e debba essere una presenza discreta, nel senso che l'accompagnatore deve sì accompagnare, ma non deve passare davanti a chi lo deve compilare” (15:22).

L'aspetto metodologico di organizzazione e gestione è ritenuto altrettanto importante, in relazione in particolare alla “disponibilità” manifestata dagli accompagnatori, alla scansione temporale, alla necessità di effettuare incontri individuali:

⁴⁸⁶ Savickas M (2011), *Dare nuova forma alla storia del career counseling* in K.Maree (a cura di), *Dar forma alle storie. Guida al counseling narrativo*, Giunti O.S.

“[serve] a volte capire la differenza tra competenze e abilità. Il tutor deve per forza seguire il soggetto, è utile che ci siano appuntamenti regolari perché, ad esempio per chi lavora, aiuta a darti i tempi [...] Così hai degli step prefissati” (1:22).

Riguardo all’aspetto di interazione e collaborazione, è stato sottolineato un concetto meno presente dal punto di vista degli accompagnatori, ma citato dai Presidenti, ovvero la “formazione degli accompagnatori”: data la centralità del ruolo di supporto, tali persone non possono “improvvisarsi” ma, al contrario, devono conoscere bene il processo e le regole, gli elementi costitutivi, le possibili risposte alle criticità:

“mi diceva, ad esempio, cosa valorizzare e mi dava un rimando esterno; secondo me è una buona risorsa, ci deve essere, non si improvvisa tale però, deve avere delle competenze specifiche” (3:39).

Per alcuni, come già sottolineato da un accompagnatore, è importante che egli abbia anche alcune conoscenze disciplinari che gli permettano di guidare e orientare il processo, procedendo in direzione di un’identificazione di corrispondenze tra risorse, competenze e qualifiche.

Predominanti, anche in termini di frequenze, appaiono i codici relativi alle competenze relazionali, sia per l’area di gestione di differenti situazioni comunicative che di consulenza e accompagnamento. Per quanto riguarda la prima, il “ruolo di guida”, come si accennava, viene descritto dai lavoratori studenti come il più rilevante.

“L’accompagnatore è stato proprio utile per il metodo, assolutamente non ha sforzato: essendo [il portfolio] così schematico, l’obiettivo è molto chiaro dal mio punto di vista, però hai bisogno proprio di essere un po’ incanalato, nel senso che non riesci a comprendere bene come riconoscere la competenza... perché non ti sei mai messo allo specchio in questo senso, quindi hai bisogno che ti venga spiegato più volte, che ti faccia degli esempi: è a questo che serve il contatto diretto con la mail – è anche veloce direi, molto veloce, nel senso che era possibile anche il sabato e la domenica – si considera il problema del lavoratore che ha tempi particolari, determinati giorni disponibili e il tutor era presente, il famoso corso online che puoi fare proprio per questo”(13:37).

La sua funzione è di “facilitatore”, cercando di evitare il rischio che il candidato si senta dipendente nel procedere con la propria autoanalisi.

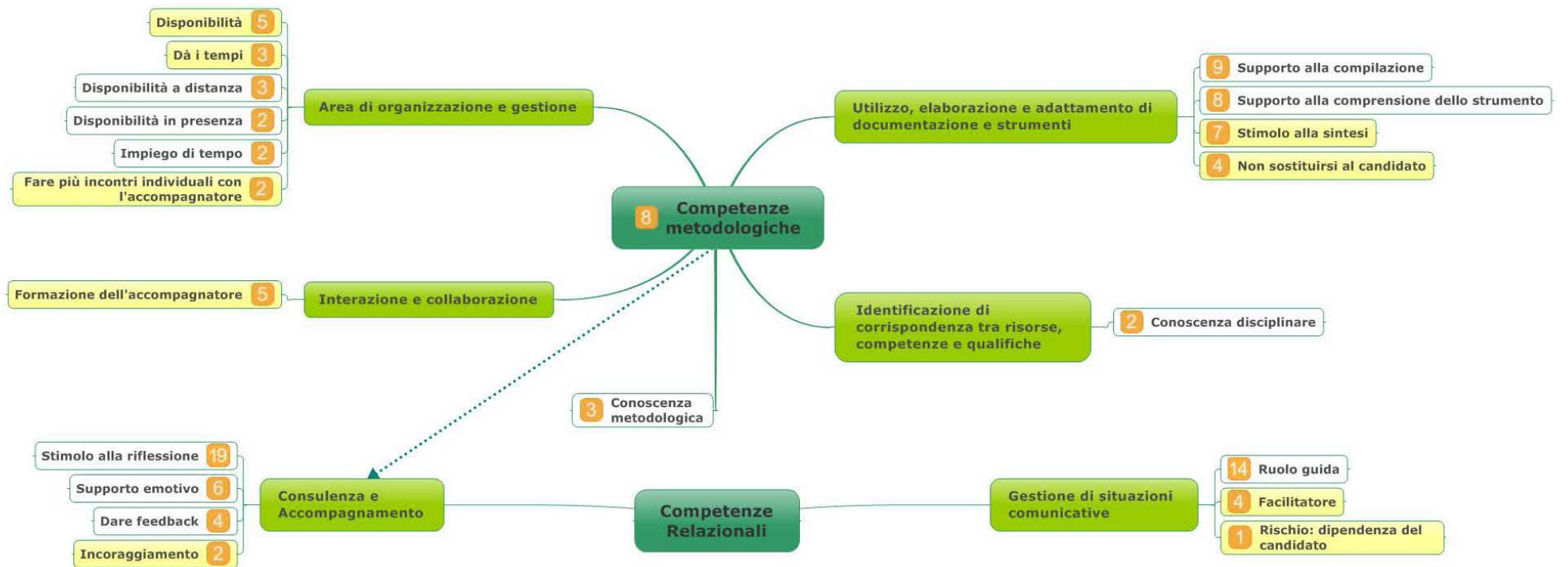


Fig 5.8 - Competenze dell'accompagnatore (punto di vista dei lavoratori studenti)

Si tratta – venendo all’area di consulenza e accompagnamento – di una presenza costante che interviene all’occorrenza, dando “feedback” sull’operato, fornendo opportuno “supporto emotivo” quando necessario:

“è utile il suo ruolo, ti dava una sensazione di calma; non ti sentivi il fiato sul collo, ti guidava senza mai dirti “non va bene”, però ti portava a riflettere” (6:23),

e soprattutto “stimolo alla riflessione”:

“inizialmente avevo difficoltà ad orientarmi a capire che cosa mi si stava chiedendo; il portfolio ha richiesto una visione più complessiva. Narrando la storia della mia vita ero partito dal lavoro ed è stato lì che il tutor mi ha aiutato; è stato piacevole; via mail, mi diceva di essere più chiaro. [L’accompagnatore] leggeva e mi dava modo di ripensare” (2:18).

L’accompagnamento si conferma essere una relazione asimmetrica caratterizzata da un obiettivo e da una processualità e direzionalità che, tenendo conto delle condizioni del contesto, procede, mediante continui richiami e rinforzi, verso una scoperta da parte della persona, un’esplorazione, una presa di coscienza di sé e della sua possibile collocazione nella realtà.

Venendo ora ad un’analisi della *procedura* e dello *strumento portfolio* dal punto di vista di chi lo ha sperimentato in prima persona, se ne tratteggiano alcuni elementi di forza e di criticità, partendo, ancora una volta, da quanto già emerso nei dati precedenti.

Ci si concentrerà, con il network in figura 5.9 sugli aspetti positivi e negativi sottolineati, non trattando per il momento gli elementi positivi relativi alla valenza formativa e pedagogica del processo, che verranno approfonditi separatamente. Anche rispetto al ruolo dell’accompagnatore, precedentemente analizzato, ci si è limitati a riportare come la sua presenza sia ritenuta un elemento di forza dell’intero processo, vista la necessità di un supporto metodologico.

Come in precedenza, nella rappresentazione grafica si ritrovano alcuni codici nuovi emergenti dai testi (segnati con il colore giallo) e altri che si riferiscono a concetti ricorrenti anche nei precedenti network, per i quali si è attinto a quelli relativi alla procedura e allo strumento portfolio dalla prospettiva degli accompagnatori e dei Presidenti intervistati.

Gli elementi che appaiono più problematici sono legati ad alcuni aspetti strutturali del portfolio e alla scansione temporale della stesura.

Per quanto concerne i primi, i lavoratori studenti hanno riscontrato problemi soprattutto nel “reperimento delle evidenze” – come ampiamente sottolineato dagli accompagnatori – proprio per la difficoltà di rintracciare documenti di vecchia data e archivarli in modo logico e correlato all’attività di descrizione e riflessione sulle competenze:

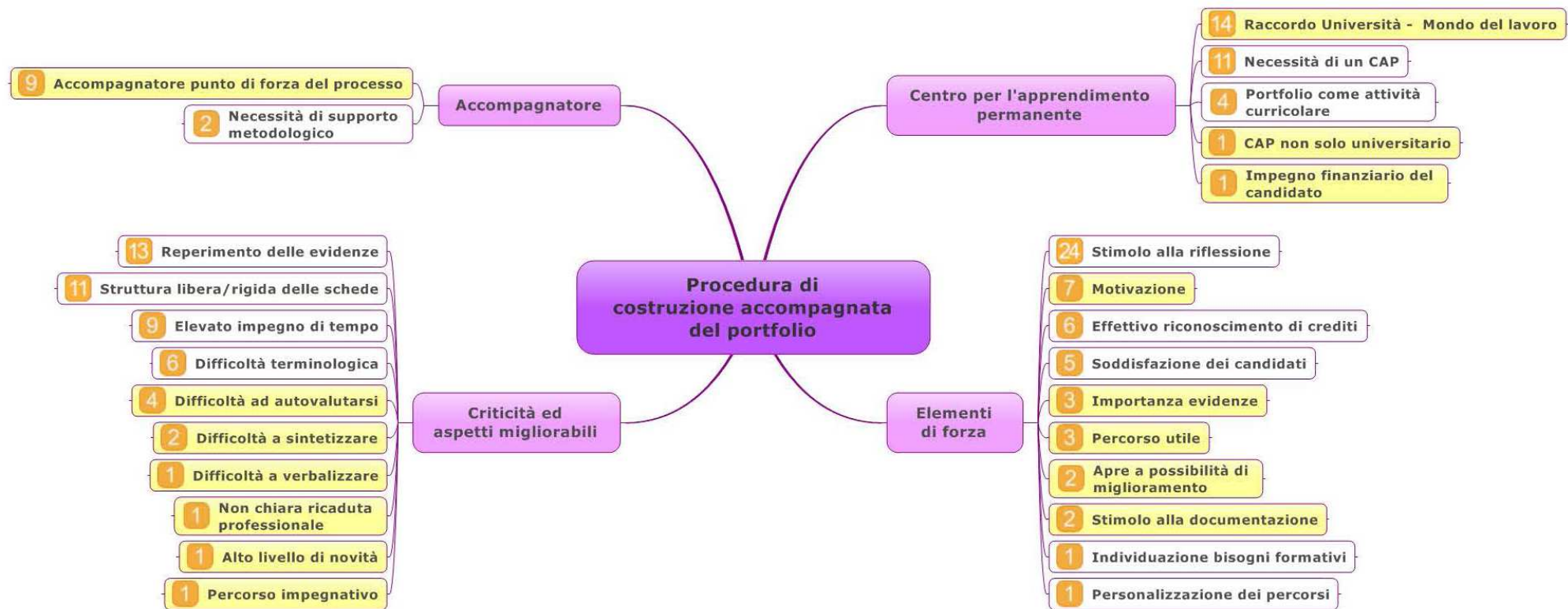


Fig 5.9 - Procedura di costruzione accompagnata del portfolio (punto di vista dei lavoratori studenti)

“la documentazione è stata forse la parte più difficile, perché andare a recuperare tutte le evidenze non è stato semplice, soprattutto dovevo certificare, dovevo dare evidenza di alcune competenze che avevo raggiunte nell’esperienza lavorativa; l’unico strumento che avevo erano le lettere d’incarico che mi venivano date. La fortuna è stata che nell’ente dove lavoravo le lettere d’incarico erano ben precise e quindi su questo sono riuscito a trovare delle evidenze”(14:8).

Per una persona il reperimento documentale è stato particolarmente difficile:

“è stato pesantissimo ricostruire proprio il vissuto stesso, per la ricerca dei vari attestati e delle varie documentazioni; non è sicuramente una cosa facile e, almeno per me, è stata molto molto impegnativa.”(9:1)

ma c’è anche chi – magari più abituato a raccogliere i propri documenti – ha dichiarato che si è trattato di un’attività non particolarmente impegnativa:

“La documentazione l’ho tutta, per cui non è stato difficile anche se, come nel caso del diploma di conservatorio, quello di teoria e solfeggio, è stata l’occasione di andarlo a ritirare... Era una delle cose in sospeso che volevo fare...” (11:10).

Inoltre, come era già emerso dai questionari, sebbene le varie schede di cui è composto, siano ritenute piuttosto utili e chiare, vi sono delle perplessità su alcune di esse e sulla “combinazione tra schede narrative più libere e schede di analisi più strutturata”:

“alcune schede sono un po’ più difficoltose, sicuramente più pesanti e più noiose, sono quelle relative alle proprie capacità e competenze, sembrava che fossero un po’ ripetitive; sicuramente più leggere e più interessanti e, per come sono fatta io, penso che mi siano venute anche più di getto sono le parti della narrazione (la parte narrativa sicuramente per il mio modo di essere, evidentemente), mi sono riuscite un po’ più facili” (9:2).

Le schede narrative sembrano essere più piacevoli da compilare, poiché per le persone vi è la possibilità di esprimersi, narrando la propria storia e quindi di trasformare l’esperienza in linguaggio e in materiale simbolico e rispondere alla necessità umana di attribuire un significato a un accadimento esperienziale⁴⁸⁷:

“la parte narrativa è stata utile dal punto di vista emotivo, per la ricostruzione di quel filo rosso di cui parlavamo prima; quella è stata la prima parte ed è utile che sia stata la prima parte, secondo me, perché ti fa entrare in qualche modo a livello emotivo dentro a quello che poi svolgerai in modo più strutturato... Secondo me, senza quella parte lì diventa più difficile, perché lì nascono le motivazioni, nasce la riflessione sulla spinta interna che hai nel fare le cose che stai facendo. Invece la seconda parte, quella più strutturata, è comunque difficile da iniziare, da entrare nella logica, però poi si va” (11:19).

Si conferma, inoltre, la problematica già individuata in merito all’aspetto lessicale e terminologico:

⁴⁸⁷ Demetrio D. (2008), *La scrittura clinica*, Raffaello Cortina, Milano

“secondo me proprio perché il portfolio è molto strutturato, era molto faticoso rimanere sui termini, sugli aggettivi. Però questa difficoltà, questa fatica nella compilazione e quindi nella struttura, è proprio servita per fare un lavoro di pulizia”(8:20).

Visto che il “problema lessicale” accomuna la compilazione di tutti i portfoli, per questo aspetto potrebbero essere utili in fase iniziale degli incontri collettivi, i sopraccitati *ateliers*, che forniscano esempi e linee guida per la stesura e creino condizioni laboratoriali in cui gli adulti possano sperimentare e confrontarsi tra pari, cui poi seguano ovviamente opportuni feedback individuali personalizzati rispetto a ciascun singolo portfolio.

La “variabile tempo”, incontrata già nelle altre prospettive, presenta una considerevole criticità:

“specifico che la fatica è stata determinata dalle tempistiche. Quando tu puoi studiare solo sabato e domenica, la fatica è dettata dalla tempistica” (4:14).

Come proposto nell’analisi dei diari degli accompagnatori, sarebbe importante dilatare un po’ i tempi e anticipare il processo nel periodo precedente all’inizio dell’anno accademico.

Un ultimo aspetto citato più frequentemente (4 frequenze) come critico, è quello relativo all’ “autovalutazione”, di cui le persone riconoscono la problematicità, pur descrivendola successivamente anche come connotazione positiva del processo.

“Quella è stata la parte più complicata, ricordo la scheda come quella più intrusiva e complicata. Dove posizionare questa conoscenza, a che livello.....è veramente stato complicato, anche fisicamente” (4:11).

Per dare un’immagine riassuntiva degli elementi critici individuati nella metodologia di processo e prodotto del portfolio può essere utile la *tag cloud*⁴⁸⁸ riportata di seguito, in cui sono stati riassunti gli aggettivi di connotazione negativa attribuiti dai lavoratori studenti nell’apposito quesito nell’intervista.

⁴⁸⁸ Si tratta di una rappresentazione visiva delle etichette utilizzate dai soggetti con la peculiarità di attribuire un font più grande alle parole più citate rispetto al quesito: “*Se dovesse abbinare al percorso di costruzione del portfolio un aggettivo di connotazione positiva e uno di connotazione negativa, quali userebbe?*” con centratura sull’aspetto negativo.

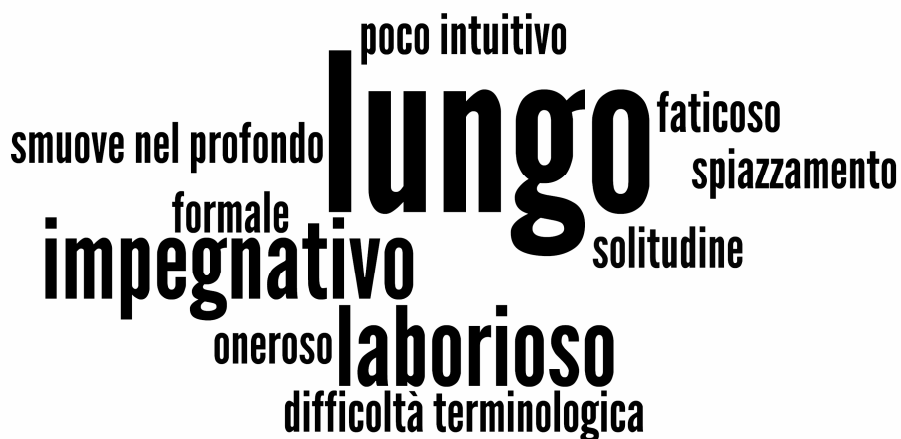


Fig 5.10 – Tag cloud degli elementi critici del processo e prodotto di costruzione del portfolio

Si confermano gli aspetti analizzati attraverso la codifica dei testi, la problematicità della lunghezza temporale dello strumento, del grado di laboriosità e impegno richiesto. La stesura del portfolio viene interpretata come un processo faticoso e poco intuitivo poiché ritenuto formale da compilare e oneroso, anche per la difficoltà terminologica. Un ulteriore aspetto sottolineato è quello emotivo, di percorso solitario che conduce ad uno spiazzamento, generato proprio da una presa visione di sé così limpida e netta, che smuove nel profondo.

Si potrebbe pertanto, in un'ottica di ripensamento del portfolio per renderlo più fruibile e sostenibile, proporre una *maggiore integrazione degli aspetti riflessivi liberi con le schede più strutturate*: come avviene nei modelli anglosassoni trattati nel capitolo terzo, un'ipotesi migliorativa potrebbe essere quella di raggruppare nelle schede relative al percorso formativo, professionale ed extra-professionale, le voci di descrizione presenti, lasciando alle persone un po' più libertà nella narrazione delle esperienze. Per esempio, ai fini di tracciare conoscenze e abilità acquisite e mobilitate in un'esperienza professionale, potrebbero essere riportati degli esempi o degli incidenti critici che diano dimostrazione (con opportune evidenze) del tipo di mansione e attività svolte, senza fornire l'elenco dettagliato e completo di tutte le attività svolte in quella professione. Analogamente, nella descrizione dei percorsi formativi, la declinazione di tutte le materie e discipline seguite potrebbe essere sintetizzata in macro-aree disciplinari ed apprendimenti ad esse connessi.

Un'ulteriore semplificazione, che non comprometterebbe la valenza metodologica dello strumento, potrebbe essere quella di *selezionare le esperienze da descrivere*, soprattutto per adulti che hanno un'esperienza professionale pluriventennale. Dal momento che è risultato piuttosto impegnativo e stancante descriverle tutte in dettaglio, potrebbe essere realizzata una scelta in base a quelle più pertinenti rispetto al corso di studi per il quale viene richiesto il riconoscimento crediti.

Analogamente, per il reperimento di evidenze un *criterio selettivo* di carattere quantitativo (quante evidenze per ogni esperienza) e uno di carattere tipologico (selezionando evidenze di tipo contenutistico, come progetti, relazioni mandati, ecc..., e di tipo amministrativo, come contratti, buste paga, ecc...) possono agevolare nel gestire l'archivio dei documenti allegati in modo equilibrato e possono facilitare la Commissione nella consultazione di un numero non esagerato di materiali.

Inoltre, l'analisi delle *esperienze extra-professionali*, pur importante per individuare competenze trasversali o dell'area organizzativo-gestionale, *può essere ridotta* (per esempio ad un massimo di un paio), escludendo attività ludiche o sportive scarsamente rilevanti.

Da ultimo, il senso di affaticamento e stanchezza sottolineato dai lavoratori studenti si lega al processo di esplicitazione di conoscenze e abilità per ogni esperienza professionale per poterle poi riportare nella scheda "dai saperi alle competenze", arrivando a definire la messa in pratica di tali saperi e la loro traduzione in competenze, e infine paragonare – nella scheda successiva – con i descrittori di Dublino. In tal modo, le stesse parole e definizioni vengono riportate tre volte in schede differenti; per semplificare, si potrebbe pensare a snellire il processo di un passaggio, pur mantenendo il ragionamento logico di derivazione leboterfiana: ad esempio, si potrebbe *proporre il confronto con i risultati di apprendimento all'interno della scheda di descrizione delle competenze*, fornendo dal principio della compilazione del portfolio la lista completa dei descrittori dei corsi di laurea o, meglio, dei singoli insegnamento che lo compongono.

La dimensione emotiva di fatica e spiazzamento potrebbero infine trovare una valida risposta nella promozione di *canali di dialogo continuo con l'accompagnatore e con i pari*, istituendo, come si accennava, incontri anche collettivi di esercizio e scambio.

Venendo ora agli elementi positivi del processo e portfolio, uno di quelli che spicca con maggiore chiarezza dal network 5.10 e che verrà approfondito nel network seguente, è sicuramente lo "stimolo alla riflessione": questo codice compare nei testi addirittura per 24 volte.

Come narra un partecipante:

"ripercorro la mia vita: cosa mi ha dato, cosa mi ha lasciato, questo è stato qualcosa di tangibile e bello, sembrava quasi un puzzle dove mettere le tessere e alla fine compariva la tua foto" (9:13).

I tasselli che si ritrovano e si esplicitano, rendendoli quindi più oggettivi e vedendoli con maggiore distanza, costituiscono quello che ciascuno è diventato, i suoi saperi, le sue risorse, le sue esigenze, i suoi desideri, le sue carte da giocare per il futuro. Un'attività di riscoperta, se ben guidata e orientata, costituisce un importante elemento di "motivazione" per le persone poiché risveglia nell'individuo la *comprensione* di se stesso e di se stesso in rapporto al contesto, dei saperi vecchi e

nuovi acquisiti, e da ultimo delle possibilità offerte dalle istituzioni, in questo caso formative, del territorio:

“può aiutare gli adulti ad avvicinarsi al mondo accademico e vedere valorizzate le proprie esperienze professionali; è motivante e riduce lo scollamento tra questi due mondi. Dovrebbe proprio esserci una cultura rispetto a questo” (3:3).

La dimensione di dialogo e avvicinamento tra università e organizzazioni del lavoro passa sicuramente anche attraverso processi di reciproco “riconoscimento” degli apprendimenti intercorsi dall’una o dall’altra parte; per chi rientra all’università mediante percorsi personalizzati di questo tipo, vi è l’occasione di ripensare la propria professionalità in ottica riflessiva, integrando quanto emerge dalla pratica con nuovi saperi teorici di cui è portatrice l’istanza accademica.

“È incoraggiante per un lavoratore, perché sopporta molte fatiche [...], il portfolio mi ha motivato e aiutato nei momenti difficili. La mia non è una critica all’università, però è stato bello vedere riconosciute le proprie competenze. Di solito abbiamo più libri da leggere, più testo; però poi c’è una parte altra che è consistente e che, rispetto a chi non l’ha vissuta, dà una marcia in più. È stato illuminante anche riuscire a studiare vedendolo in un’ottica professionale e quindi applicare quanto studiavo nel mio lavoro” (3:34).

Naturalmente l’aspetto certificativo affianca quello pedagogico-formativo della metodologia del portfolio, quasi fossero due facce della stessa medaglia, che difficilmente potrebbero esistere separatamente:

“Certo che poi se ti riconoscono i crediti, come nel mio caso, lo studente ha uno stimolo molto forte, cioè io l’ho fatto volentieri anche per quel motivo, per me erano due esami in meno” (8:36).

È infatti grazie ad un lavoro approfondito di riflessione, analisi e comprensione che è possibile produrre un portfolio che raggiunga un livello di approfondimento, spiegazione e giustificazione delle competenze tali da poter essere riconosciute ad un livello universitario. Il riconoscimento esterno passa attraverso un momento di riconoscimento interno importante, in cui ogni persona prova “soddisfazione” nel leggere, nonostante gli alti e bassi, quel che ha realizzato nella propria vita.

“E poi è una soddisfazione perché i risultati si producono, arricchiscono comunque la competenza e il sapere, e ...sicuramente arricchiscono la persona, magari non sempre si hanno riscontri dall’esterno, però sicuramente arricchiscono personalmente”(12:41).

“C’è proprio un bisogno di analizzare la persona perché, magari, o per timidezza o per altre questioni, non emerge come dovrebbe. Invece un percorso di riflessione così importante fa emergere, proprio perché è scritto, degli aspetti che a voce non si riuscirebbe a dire” (9:39).

Provando anche in questo caso, ad offrire una visione di sintesi degli aspetti positivi individuati nella metodologia di processo e prodotto del portfolio, si riportano nella *tag cloud*⁴⁸⁹ gli elementi emergenti.

La valorizzazione della persona passa proprio attraverso quest'opportunità di riscoperta mediante una riflessione costruttiva su di sé, che viene giudicata come un percorso prima di tutto utile. Come ci ricorda Knowles⁴⁹⁰, l'adulto apprende quel che può avere delle ricadute reali e operative nella propria vita, in tal caso di (ri)entro in un percorso accademico e di arricchimento personale. Il portfolio porta apertura, ampliamento di visione, è un percorso definito come stimolante e analitico, ricco ed addirittura entusiasmante.



Fig 5.11 - Tag cloud degli elementi positivi del processo e prodotto di costruzione del portfolio

Come spiegato nell'individuazione degli indicatori di questa seconda parte qualitativa della ricerca, appare quanto mai importante, in ambito educativo, approfondire le possibili ricadute della metodologia sulle modalità di apprendere e sugli aspetti formativi e professionali dei partecipanti che esprimono le dimensioni di consapevolezza e comprensione delle competenze da parte dei singoli.

Il network in figura 5.12 approfondisce proprio tali aspetti ed è costruito, anche in questo caso, integrando la prospettiva induttiva, che raccoglie le categorie emergenti dal testo, recuperando quelle emerse nei precedenti network e aggiungendo quelle nuove (sempre indicate in colore giallo), e la prospettiva induttiva, che attinge dall'adattamento alla teoria di Paul in relazione all'intero processo di costruzione del portfolio. L'attribuzione delle categorie ai concetti di tale

⁴⁸⁹ A differenza della precedente immagine, in questo caso rispetto al quesito: “Se dovesse abbinare al percorso di costruzione del portfolio un aggettivo di connotazione positiva e uno di connotazione negativa, quali userebbe?” la centratura è sull'aspetto positivo.

⁴⁹⁰ Knowles M. (1996), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano

ricerca non va interpretata in modo rigido, bensì offre una possibile lettura⁴⁹¹ del quadro che i testi offrono, rispetto alle tre aree di interesse, ovvero le ricadute sulle strategie di apprendimento, sul percorso professionale e sul percorso formativo.

La Commissione Europea nella *Proposta di raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale* del 2012⁴⁹² dichiara che “in un'epoca di invecchiamento demografico e di contrazione della forza lavoro la convalida dell'apprendimento informale e non formale può inoltre aiutare l'Europa a riportare coloro che più si sono allontanati dal mercato del lavoro a contatto con nuove opportunità formative e lavorative e ad attingere a tutto il capitale umano per combattere la disoccupazione e aumentare la produttività e la competitività. La convalida può aiutare in particolare i giovani disoccupati alla ricerca del primo impiego o con poca esperienza professionale a dimostrare le proprie competenze e a creare un valore di mercato per le competenze e le abilità acquisite in contesti diversi”.

La convalida viene quindi a configurarsi come un'opportunità di (ri)posizionamento formativo e/o professionale e di (ri)acquisizione di un potere dialogo con il contesto anche in condizioni di transizione, che – come ricorda Alberici⁴⁹³ – possono essere molteplici:

- *transizioni alla realtà lavorativa*, in particolare nel passaggio dalla scuola o università al mondo del lavoro;
- *transizioni intra-lavorative o tra lavoro e non lavoro*, caratterizzate da crisi transitorie, passaggi e cambiamenti, aggiornamenti, riqualificazioni, formazione continua;
- *transizioni vitali*, dovute ad esempio a maternità o migrazioni che richiedono quindi cambiamenti significativi da molti punti di vista.

Lifelong learning e *lifelong guidance* assumono quindi una sempre più crescente centralità che chiama in causa l'università e che richiede modalità di accesso e di gestione specifiche della popolazione adulta.

⁴⁹¹ Alcuni codici possono essere ricondotti a più di una categoria. La scelta di attribuzione ad una di esse in particolare va interpretata in modo flessibile e dialettico, come riportato nella discussione.

⁴⁹² Commissione Europea (2012), *Proposta di raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, 2012/0234, p. 3

⁴⁹³ Alberici A. (2007), *Una nuova sfida per il futuro: da adulti all'università* in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano, p. 21

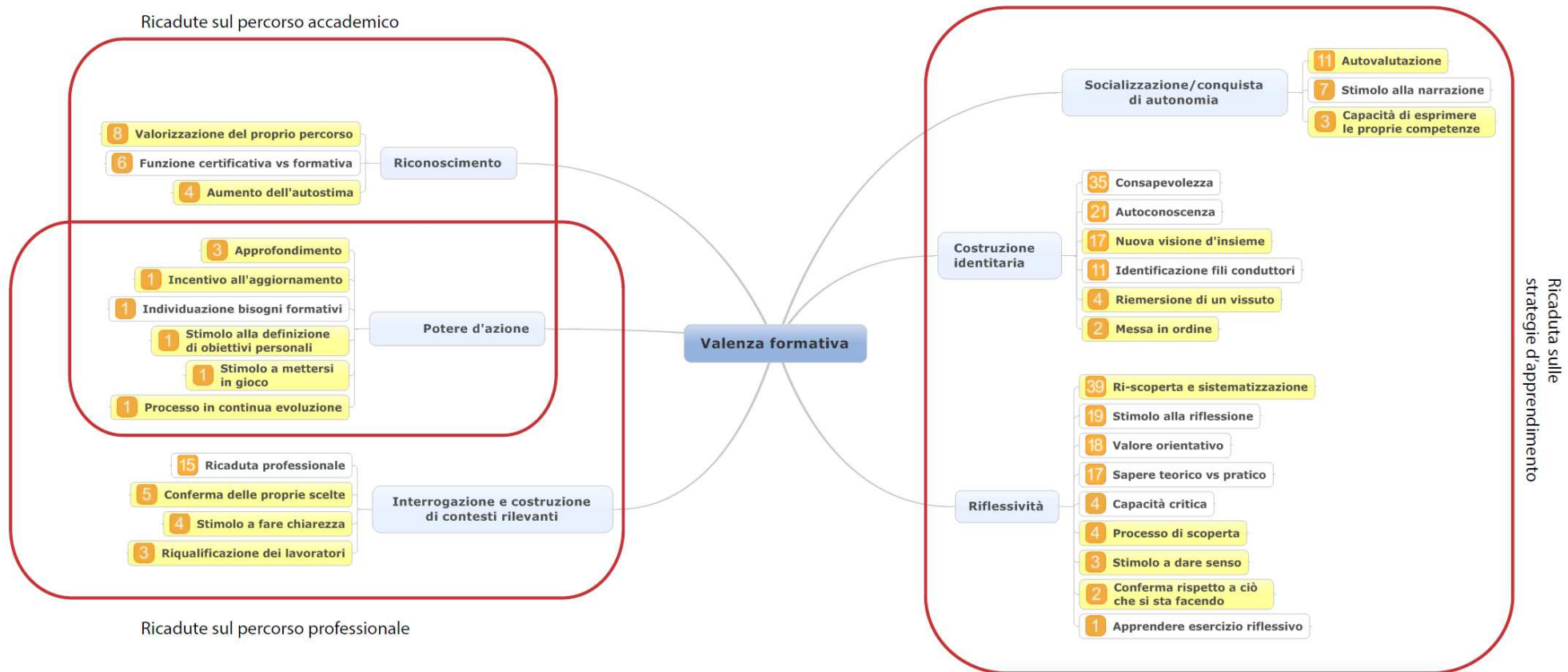


Fig 5.12 - Valenza formativa e ricadute del processo e prodotto di costruzione del portfolio (punto di vista dei lavoratori studenti)

L'Autrice ricorda che “con la definizione di orientamento biografico-formativo-progettuale prende vita la concezione di un processo formativo che, nello specifico dell'orientamento rispetto al lavoro e all'occupabilità, adotta come modello di riferimento quello delle competenze. Modello in cui assumono una funzione predominante tre dimensioni reciprocamente intersecatesi, ossia l'autonomia, la responsabilità, e la soggettività che sono condizioni imprescindibili e qualità peculiari del patrimonio di competenze dei soggetti”⁴⁹⁴.

Tali condizioni imprescindibili passano attraverso una presa di coscienza da parte di ognuno del proprio passato e quindi delle proprie risorse; come compariva nelle analisi delle interviste ai Presidenti, emergono con frequenze molto elevate i codici di “consapevolezza” e “autoconoscenza”, che sono state ricondotte alla categoria di *costruzione identitaria*.

Citando Alheit, vi è in ogni storia personale una grande parte di “vita non vissuta”, ossia di possibilità inesprese e non scelte che possono venire a galla proprio attraverso momenti riflessivi e introspettivi per arrivare alla conoscenza delle strutture biografiche che possono modificare le strutture pregresse⁴⁹⁵. Questa parte latente, che per l'adulto può costituire risorsa per rientrare in formazione o modificare la direzione professionale, si scopre proprio a partire dalla “consapevolezza” e “autoconoscenza”, che permettono di costruire una “nuova visione d'insieme”, costituita di habitus mentali usuali e nuove chiavi di lettura:

“sto mettendo in discussione qualcosa, non lo guardo più come prima, ma cerco di vederne altri aspetti che non balzano subito all'occhio, ma che magari possono essere pensati in modo diverso [...] Sento maggiore consapevolezza delle mie capacità. Viene meno la concretezza e si aggiunge un'astrazione che mi aiuta a decidere anche altro” (7:15);

“ho potuto ricostruire me stesso. Noi non siamo abituati a raccontare noi stessi, questo percorso mi ha costretto a riflettere su di me. Sono stata contenta di vedere cosa ho fatto, come e con chi. Mi ha dato gioia lavorare a questo portfolio, l'impegno è passato in secondo piano” (5:15).

Dalla narrazione emerge questo sguardo d'insieme, questa dimensione di eterogeneità e coerenza nella storia formativa e professionale e si possono rintracciare i “fili conduttori” che caratterizzano la propria biografia⁴⁹⁶. Come scrive Surian, “l'esercizio autobiografico è mosso in primo luogo dalla tensione a dar il significato al proprio presente ricostruendone il passato, attivando nuovi sguardi sul futuro. Un esercizio che incoraggia il narratore ad assumersi la responsabilità di essere attore del proprio sé, non soltanto rievocando le esperienze significative, ma anche cercando

⁴⁹⁴ Ivi, p. 23

⁴⁹⁵ Alheit P. (2009). Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. In K. Illeris (Ed), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (pp. 116-128). Routledge, London

⁴⁹⁶ La biografia in questo percorso ha visto, come più volte ribadito, una centratura sugli aspetti formativi e professionali, visto l'obiettivo anche certificativo, meno sugli aspetti personali.

attivamente di collegarle e di attribuirvi coerenza”⁴⁹⁷. Ecco quanto emerge dalle parole dei lavoratori studenti.

“Lo sforzo che mi è costato per raccogliere, selezionare, valutare e anche creare collegamenti tra tipologie di percorso e conoscenze e abilità acquisite, ha permesso uno sguardo più completo di quello che è stato il mio percorso precedente. Diciamo che potrebbe essere definito come un essere costretto ad esprimere sia un concetto di giudizio, di valore di ogni esperienza di contesto e anche di progetto, che di programma. Il portfolio è stata anche l’occasione per riflettere sul percorso di studi che io ho fin qua intrapreso” (13:3).

“L’esperienza del portfolio mi ha permesso di ricostruire la mia vita ed esperienza non solo professionale ma anche personale e quindi, come dire, mi ha permesso di dare uno sguardo sul mio vissuto (io avevo al momento 30 anni di esperienza); era la mia vita vissuta, il fatto di doverla schematizzare e ricostruire mi ha permesso di fare quest’analisi che, probabilmente, nella vita di ciascuno non si farebbe mai se non ci trovassimo in situazioni di questo genere” (5:7).

“E rispetto al filo rosso direi proprio che c’è; proprio l’altro giorno mi sono resa conto e ho detto: “quando frequentavo la scuola materna in quella specifica, ho passato un’infanzia un po’ difficile rispetto ad aspetti [...che] andavano poi ad influire sulle relazioni con i pari”; per me ha significato molto riuscire attraverso il mio percorso ad integrare queste parti e adesso mi occupo dei bambini che sono in difficoltà. Ha significato per me questo e quindi sì, c’è un filo rosso” (11:3).

La ragione di alcune scelte presenti si ritrova spesso nel passato, ma la connessione tra gli eventi e le relazioni non sono così immediate, necessitano di un ampio esercizio di *riflessività*. Si tratta di una categoria chiave, emersa più volte nelle analisi precedenti, declinata dai partecipanti con alcuni codici ricorrenti anche dalle prospettive degli accompagnatori e dei Presidenti, ma anche con tratti nuovi e originali.

Il codice più nuovo e in assoluto più frequente (39 frequenze) è quello della “ri-scoperta e sistematizzazione”:

“m’ha permesso proprio di andare a ricostruire il mio percorso, ma più che altro il senso di alcune scelte che ho fatto anche in età più giovane, delle quali non capivo o intuivo bene la motivazione” (8:4).

“Ho lavorato su tutte le conoscenze che avevo sviluppato durante la vita personale e professionale e che non sapevo di avere. Se potessi dare un consiglio, io lo farei compilare a qualsiasi persona, magari non appena uscita dalla scuola, ma ad un certo punto della vita diventa quasi necessario” (3:46).

Spesso il processo del portfolio, come già appariva dai questionari, stimola l’aumento delle capacità di identificazione e autovalutazione delle competenze, il che non vuol dire sempre trovare competenze di cui le persone sono totalmente ignare, ma ricostruirne l’origine, il legame con altre

⁴⁹⁷ Surian A. (2011), *L’autobiografia ragionata e i percorsi di bilancio di competenze* in Serbati A., Surian A. (a cura di), *Bilancio e portfolio delle competenze. Percorsi in ambito cooperativo*, Cleup, p. 63

competenze, i possibili dispieghi. Dalle interviste emerge frequentemente che vi fosse già una certa consapevolezza iniziale del percorso svolto fino a quel momento, anche perché, a differenza di come avviene nei modelli di convalida degli apprendimenti pregressi che sono già a regime, nella presente ricerca empirica il percorso di realizzazione del portfolio è avvenuto dopo l'iscrizione al corso di laurea scelto, quindi vi era già stato un momento valutativo antecedente. Ecco perché si è usato il termine "ri-scoperta", proprio per sottolineare il fatto che vi fosse una base di consapevolezza, almeno per alcune competenze, che il portfolio ha alimentato offrendo, attraverso l'azione narrativa, una ricostruzione di senso.

"Nel mio caso specifico posso senz'altro parlare di un saper apprendere legato a un saper fare, come ti dicevo prima, che ha senz'altro messo in luce capacità operative e pratiche di me stessa, perché appunto nella pratica ho riscontrato poi quella che era la mia formazione, sono riuscita e coglierle, a metterle in luce, a metterle in evidenza, e quindi credo che sia essenziale questo"(13:21).

"Oltre ad aver chiarito cosa so fare, mi ha anche identificato i gap professionali. Avevo molta esperienza, ma avevo bisogno di sistematizzare in un approccio teorico le mie competenze e conoscenze, anche acquisite attraverso il corso di laurea; è emerso il bisogno di integrare teoria e pratica, soprattutto quando nelle schede ho incrociato questi elementi" (5:18).

Un altro elemento sottolineato da questa citazione e di rilievo è quello di "integrazione di saperi teorici e pratici", recuperando i processi di sviluppo delle identità adulte identificati da Formenti e Fabbri⁴⁹⁸. Il primo consiste proprio nella *riflessione* sulla propria prassi e *ricomposizione del sapere pratico con quello teorico*; il secondo nella *meta-cognizione* di processi e strategie attivate e attivabili; il terzo è la *connessione*, i legami tra le azioni, ritrovati nei sopraccitati fili conduttori.

Ricompone il sapere pratico con quello teorico significa integrarli e rileggere l'uno in chiave dell'altro.

"Sì, mi ha permesso di avere un atteggiamento mentale diverso nei vari corsi di studi, perché un pensiero che poteva essere "questo esame bisogna farlo perché è previsto", guardandolo da un altro punto di vista diventava "questo esame può dare l'abilità o la competenza di fare questo". Siccome l'atteggiamento mentale è importante quando si studia, nel senso che non si studia per superar l'esame, il fatto di sapere che si possono acquisire delle abilità, delle competenze, proprio dal punto di vista scientifico, come l'analisi che avevamo fatto, permette di partecipare in modo più positivo e anche più consapevole nell'ottica di raggiungere gli obiettivi previsti nel percorso di studi"(12:33).

L'acquisizione di questa abitudine di apprendimento può permettere di capitalizzare meglio i nuovi saperi derivanti dalla frequenza universitaria, proprio perché riconducibili ai contesti professionali di appartenenza; viceversa, lo spessore dell'esperienza pratica permette di avere un bacino cui

⁴⁹⁸ Fabbri D., Formenti L. (1991), *Carte d'identità. Per una psicologia culturale dell'individuo*. Franco Angeli, Milano

attingere per comprendere alcuni elementi e metodologie fondamentali da un punto di vista teorico. L'apprendimento dall'esperienza non appare quindi come sostitutivo di quello teorico, che l'istituzione accademica offre, bensì elemento integrativo, anche nell'ottica dell'avvicinamento della ricerca universitaria ai problemi reali delle organizzazioni di cui i lavoratori studenti sono portatori.

L'elemento già citato di "stimolo alla riflessione" costituisce il cuore di tale integrazione e la chiave dell'apprendimento dall'esperienza:

"il quesito ti guida nella riflessione, il portfolio ti guida nel tuo percorso, e strutturato così è stato molto utile. Le domande hanno guidato la riflessione, altrimenti è difficile... e lo è anche sistematizzare le risposte"(6:16).

Citando ancora Alheit, sottolineiamo che la biograficità può far sperimentare i contesti come plasmabili e riprogettabili, decifrando nuovi significati latenti nella vita individuale, e attingendo a risorse nuove utili per il ritorno all'azione. Emerge e si conferma un "valore orientativo" della metodologia del processo e prodotto portfolio, che offre nuovi spunti d'azione e nuove direzioni da poter intraprendere.

"Io volevo avere conoscenze e competenze in più, e questo mi ha aiutato a capire come posso completarle con quello che apprenderò; mi ha aiutato a concentrarmi su alcuni aspetti piuttosto che altri, mettendo nero su bianco, a capire cosa migliorare. Questo strumento è un bello strumento anche come lente d'ingrandimento sulle cose, effettivamente, scorporando le competenze, è utile"(1:10).

"Questo strumento ci ha dato la conoscenza scientifica del metodo, cioè quello che normalmente si fa, perché lo si fa, perché lo si vuole [...] quindi il punto da cui partire, guardando le cose in modo più razionale. Quindi mi ha insegnato a formalizzare prima, quindi a pianificare e a mettere insieme aspetti diversi in base all'obiettivo che volevo raggiungere, che poteva essere per esempio specializzarmi in un'attività che era difficile, che richiedeva una particolare interconnessione di vari elementi" (12:40).

Si conferma, quindi, che lo strumento del portfolio ha in sé una valenza valutativa/certificativa, ma anche orientativa, "in quanto offre, a chi si sta formando, elementi per cogliere il modo personale di operare e i target e gli obiettivi raggiunti e da raggiungere. [...] La valenza orientativa è favorita sia dal ruolo attivo del soggetto in apprendimento nella redazione del portfolio, sia dalla struttura del portfolio stesso che deve supportare lo studente nella riflessione sul processo"⁴⁹⁹.

Il processo di costruzione del portfolio, come già accennato, ha mosso nei partecipanti "le motivazioni intrinseche – non solo estrinseche – che possono orientare un adulto a intraprendere

⁴⁹⁹ Rossi P.G., Giannandrea L. (2006), *Che cos'è l'e-Portfolio*, Carocci editore, Roma, p. 12

un'esperienza formativa, individuandola come possibile supporto ai cambiamenti, voluti o subiti, che si trova ad affrontare»⁵⁰⁰.

La compenetrabilità della funzione orientativa con quella certificativa – possibile, come detto, anticipando il processo di convalida prima dell'immatricolazione ad un corso di laurea – permetterebbe agli adulti di fare scelte più consapevoli anche nella scelta del percorso, individuando quello in cui l'esperienza pregressa possa essere maggiormente valorizzata ed evitando quindi, per quanto possibile, insoddisfazioni e abbandoni.

Come più volte accennato, l'intero processo e la relazione con l'accompagnatore vanno in direzione di una progressiva *conquista di autonomia* da parte degli adulti, categoria individuata da Paul assieme all'elemento di *socializzazione* del proprio vissuto e delle proprie competenze.

Tra i codici emergenti si trova una crescita della capacità "autovalutativa":

"ha contribuito a rivedere con occhio critico tutto quello che è stato il mio percorso; percorso che ha richiesto via via un modo rinnovato di apprendere, non semplicemente come acquisizione di conoscenze, ma direi come utilizzo di abilità, cioè capacità di elaborare con criteri diversi le informazioni. Non solo, ma ha provveduto anche ad aiutarmi a tirare fuori la capacità di organizzarmi, di autogestirmi, soprattutto di autovalutarmi" (13:20).

Imparare ad autovalutarsi significa imparare a posizionarsi rispetto ad un referenziale di riferimento, sia esso di natura formativa o professionale. Saper esprimere le proprie competenze richiede un esercizio di esplicitazione, la denominazione in parole del sapere che emerge dal vissuto esperienziale⁵⁰¹. Le schede del portfolio e la figura dell'accompagnatore costituiscono uno *stimolo alla narrazione*.

"Quindi c'è stata la narrazione iniziale che è stata proprio di getto, dove è stato scritto man mano ciò che mi veniva in mente; proprio andare a definire, a scrivere alcune cose particolari, mi ha permesso di riprenderle in mano, di rileggerle, rifocalizzarle. Infatti alcune cose solo dette, rimangono parole e non si sa se un domani si riuscirà a ricordarle perché legate a quel momento, invece scriverle significa poterle poi riprendere e rileggere"(14:16).

La scrittura favorisce una sorta di oggettivazione degli apprendimenti intercorsi e richiede, per essere efficace, impegno da parte della persona e un supporto e una guida costante, per capire come procedere alla narrazione e superare i momenti di impasse:

"hai bisogno proprio di essere un po' incanalato, nel senso che non riesci a comprendere bene la riflessione sulla competenza, perché non ti sei mai messo allo specchio in questo senso, quindi hai bisogno che ti venga spiegato più volte, che ti faccia degli esempi"(13:37).

⁵⁰⁰ Loiodice I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano, p. 77

⁵⁰¹ Jedlowsky P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano

Riprendendo Paul e Clavier⁵⁰², si sottolinea che la soggettività della persona e l'oggettività del referenziale vengono mediate nell'intersoggettività della relazione di accompagnamento: la narrazione è dialogica e sviluppa connessioni interne ed esterne tra i significati, come l'apprendimento e la competenza sono contestuali e sociali.

Rispetto a queste tre categorie descritte di riflessività, costruzione identitaria e socializzazione/conquista di autonomia appare quindi confermato che *le metodologie di processo e di prodotto per la costruzione del portfolio sviluppano comprensione e consapevolezza più ampie delle proprie competenze e hanno pertanto dato l'opportunità ai lavoratori studenti adulti partecipanti al progetto di ricerca di rientrare in percorsi accademici ottenendo dei crediti universitari certificati.*

Più volte viene sottolineato da lavoratori studenti, da accompagnatori e da Presidenti la dimensione di consapevolezza e di ricostruzione degli apprendimenti intercorsi che ha permesso la costruzione accompagnata del portfolio: una riflessione approfondita e un'analisi dettagliata e documentata delle attività, dei saperi e quindi delle competenze portano ad un'esplicitazione equiparabile con i risultati di apprendimento del corso di studio. Un esercizio riflessivo più sommario e meno accurato con difficoltà porterebbe ad un prodotto che una Commissione possa certificare in termini di crediti formativi universitari e sicuramente non garantirebbe il valore orientativo rispetto alla progettualità futura che invece si è visto sviluppare da parte dei candidati.

Fermandosi brevemente proprio sull'aspetto legato all'esercizio riflessivo, si vuole tracciare un'osservazione sulle possibili ricadute che l'intraprendere questo percorso può avere proprio sulle strategie di apprendimento delle persone. Dalle dichiarazioni dei partecipanti, ricorre infatti lo sviluppo di un maggiore dialogo con il contesto di appartenenza, in termini di rilettura della pratica con nuove chiavi interpretative derivanti dalla riflessione sulla prassi e dagli spunti teorici, di integrazione dei saperi provenienti da contesti formali, non formali e informali e di connessione e sistematizzazione degli apprendimenti.

Ragionando sul modello olistico di apprendimento nel luogo di lavoro proposto da Illeris⁵⁰³, si trova conferma rispetto agli elementi concettuali emersi dai testi.

L'apprendimento esperienziale nasce dal dialogo tra elementi tecnico-organizzativi dell'ambiente (come il contenuto e la divisione del lavoro, le opportunità di sviluppo di autonomia, le relazioni), elementi socio-culturali (i gruppi, i processi, le norme, le tradizioni, i valori, gli elementi della

⁵⁰² Paul M., Clavier L. (2007), Le statut de la parole en Validation des acquis de l'expérience, *Recherches en Education*, n.2-Janvier 2007, Centre de recherche en éducation de Nantes, pp. 68-80

⁵⁰³ Illeris, K. & Associates. (2004), *Learning in Working Life*, Roskilde UniversityPress, Copenhagen; Illeris K. (2009) *A comprehensive understanding of human learning* in Illeris K. (ed), *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge, London, pp. 7-10

comunità) e l'interazione tra la persona e il contesto inteso in tutte le sue dimensioni (ognuno si pone nei confronti del contesto in base a quelli che sono i propri background culturali, esperienziali, formativi, le proprie prospettive e situazioni di vita).

Questi aspetti, che costituiscono *il triangolo dell'ambiente di lavoro* - con la base verso il basso -, sono incrociati con *il triangolo dell'apprendimento*, secondo cui ogni processo di apprendimento include sempre tre dimensioni: la dimensione di contenuto (conoscenza, comprensione, abilità, attitudini), la dimensione incentivante (emozioni, motivazione, volizione) e la dimensione sociale di interazione, comunicazione, cooperazione con gli altri. Ciascuno dei due triangoli ha un focus centrale, costruito nel primo caso dalla *pratica professionale*, intesa come attività, prodotti, evidenze, posizioni, relazioni sociali e gerarchiche, e nel secondo caso dall'*identità della persona*, in cui converge quanto viene appreso, andando ad integrarsi con i tratti identitari personali e in particolare con l'identità professionale.

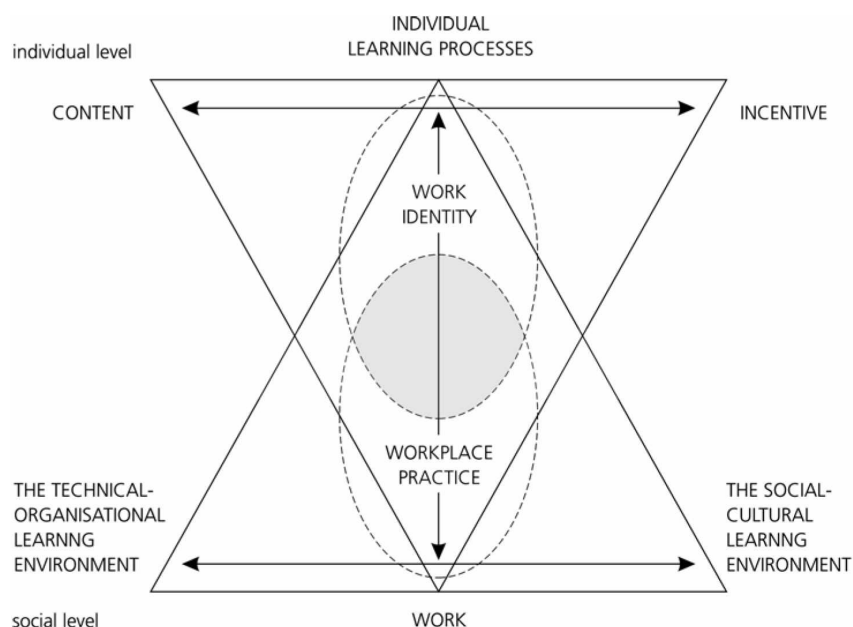


Fig 5.13 – Apprendimento nella vita professionale
[Fonte: Illeris K. and Associates (2004), p. 69]

È nell'interazione tra la pratica professionale e l'identità che, secondo Illeris, si generano l'apprendimento e lo sviluppo di competenze, secondo la concezione olistica e dinamica di competenze adottata nei capitoli precedenti.

Il portfolio è stato pensato proprio per seguire il processo di analisi della pratica professionale (nelle prime schede) per arrivare a descrivere l'identità (con focus sull'aspetto professionale), ovvero come i saperi si siano tradotti in competenze, bagaglio della professionalità degli adulti. Il portfolio promuove così una riflessione “dopo l'azione” che, attraverso lo scambio con l'accompagnatore e con i docenti, si configura come non solo individuale, ma anche sociale, poiché l'apprendimento stesso è un fenomeno sociale.

In questo senso la metodologia di processo e prodotto del portfolio può influire sulle strategie dell'apprendimento, promuovendo un modo riflessivo di pensiero e di integrazione circolare tra teoria e prassi.

Procedendo nell'analisi dei testi e continuando ad indagare sulle connessioni tra saperi di diverse "provenienze", è interessante considerare la categoria di *interrogazione e costruzione di contesti rilevanti* per capire quella che può essere la "ricaduta professionale"⁵⁰⁴ rispetto alla costruzione del portfolio. Sono in molti a citare i possibili utilizzi, le integrazioni, i raccordi di questo strumento con il mondo del lavoro, tuttavia questo rimane, come già appariva dai questionari, un aspetto problematico.

Una prima ricaduta è stata legata alla diffusione dello strumento, dovuta al fatto che i partecipanti alla ricerca empirica ne abbiano fatto cenno con i colleghi o capi, contribuendo a diffondere questa modalità che è assieme valutativa e formativa.

"Ne ho parlato anche con il mio capo e la mia [organizzazione], ho iniziato a parlare di quello che facevo, questo ha avuto ricadute nel lavoro, ho parlato a lui e alle mie colleghe del portfolio e le persone si sono molto interessate" (3:22).

Chi è del mestiere dichiara di averlo utilizzato o di poterlo utilizzare nella propria attività professionale con adulti e ragazzi, opportunamente adattato a situazioni di insegnamento e formazione continua specifiche.

Si sottolinea inoltre come ricaduta lo sviluppo di appropriatezza terminologica e adeguamento al lessico europeo in tema di conoscenze, abilità, competenze, qualifiche, ecc.:

"sì, come ti dicevo, sicuramente anche per avere la nitidezza dell'uso del termine, ad esempio, abilità – adesso so esattamente a cosa mi riferisco se parlo di abilità – mi è servito molto, diciamo, che nell'utilizzo lavorativo mi è servito molto." (4:10)

Particolarmente appropriato appare anche per la trasferibilità delle competenze specifiche e di quelle trasversali:

"per quanto riguarda le mie scelte professionali credo che la compilazione del portfolio abbia messo in chiara evidenza l'importanza della trasferibilità delle conoscenze nei vari ambiti professionali" (13:23).

⁵⁰⁴ Il concetto di *ricaduta*, applicato in particolare in contesto di formazione aziendale, è ben descritto ed argomentato da Franco Bochicchio. Si conviene con l'Autore che il processo di trasformazione dei risultati di apprendimento in cambiamenti concretamente osservabili non è immediato (e nel nostro caso, viceversa!), bensì avviene attraverso una rielaborazione critica e un impegno specifici. Le ricadute, in particolare in ambito professionale, richiedono il concorso congiunto di vari fattori quali l'individuo, l'apprendimento e chi lo ha generato/accompagnato e il contesto sociale e la sua disponibilità ad accogliere i cambiamenti derivanti dalle ricadute. Cfr. Bochicchio F., Grassi F. (a cura di) (2009), *Le ricadute della formazione. Significati, approcci, esperienze*, CO.IN.FO, Amaltea Edizioni

L'esercizio in contesti plurimi e quella che Jørgensen⁵⁰⁵ definisce l'applicabilità della conoscenza professionale in relazione alle richieste di una situazione spesso incerta e imprevedibile, governando e orientando i requisiti personali, sono caratteristiche della competenza di un professionista riflessivo, di cui è importante avere consapevolezza.

Molti possono essere gli strumenti narrativi che stimolano riflessione e consapevolezza, promuovendo una discesa analitica in profondità nelle esperienze precedenti, tra cui il portfolio qui proposto, che appare essere uno "stimolo adeguato per fare chiarezza":

"il portfolio, con queste sue piccole domandine insidiose, ti dà la possibilità di soffermarti e pensare a questi aspetti, che normalmente tralasci" (15:16).

Gli aspetti più problematici che i lavoratori studenti rintracciano, così come i Presidenti, sono legati ad un retaggio ancora piuttosto forte di gap, "scollamento" culturale tra il sistema istruzione e il sistema lavoro:

"può aiutare gli adulti ad avvicinarsi al mondo accademico e vedere valorizzate le proprie esperienze professionali; è motivante e riduce lo scollamento tra questi due mondi. [...] lo spirito dell'apprendimento permanente è in continuo cammino, dovrebbe proprio esseri una cultura rispetto a questo"(3:4).

Il portfolio può, come emerge dalle parole di un partecipante, provare a ridurre questa distanza, *da un lato valorizzando l'esperienza e attribuendole valore di apprendimento a livello accademico, e dall'altro istituendo standard e regole precise per dichiarare e dimostrare tale esperienza*. Esso quindi può avere una funzione biunivoca di valutazione autentica del processo di apprendimento e della riflessione su di esso in vista di una *certificazione formativa universitaria* (in termini di crediti) o in vista di una possibile *certificazione o riconoscimento professionale*.

Si introduce così la questione del *riconoscimento*, altra categoria deduttiva, con cui si è voluto interpretare quelle induttive del testo, in particolare la "valorizzazione del proprio percorso" e l'"aumento dell'autostima":

"che ci sia uno strumento di questo tipo che comunque ti dà modo di valorizzare anche la persona, perché è proprio un valorizzare...[...] Tu sei una persona non sei un numero" (9:38)

"è stato proprio un momento in cui mi ha dato la forza di credere in quello che sono io e quello che io so fare" (14:6)

⁵⁰⁵ Jørgensen, P. S. (1999): *Hvad er Kompetence? Uddannelse*, 9, pp. 4-13. [What is Competence?]. Traduzione dall'inglese di chi scrive.

“la documentazione è importante, per me e per un terzo interlocutore per dimostrare che io possiedo questo tipo di competenza. Il portfolio non è solo uno strumento per riconoscere i CFU, altrimenti sarebbe solo burocratico, ma contiene anche l'aspetto pedagogico” (7:11).

Ritorna ancora una volta l'intreccio tra valenza formativa e valenza certificativa, tra percorso introduttivo al mondo accademico e di raccordo col mondo professionale e modalità di accesso personalizzato con dispensa di insegnamenti o parti di essi:

“la persona può combinare le due cose, nel senso che ha la preparazione teorica e, accanto a questa, ha anche un percorso formativo professionale che le consente, secondo me, di arrivare a un risultato sicuramente migliore di quello che ha solamente con una preparazione teorica” (15:29).

Il riconoscimento accademico di crediti è stato il fine primario (e, per così dire, dal punto di vista formale, l'unico) del processo di compilazione e valutazione del portfolio, tuttavia qualcuno introduce il tema, oggi ampiamente discusso e dibattuto, della certificazione a fini professionali:

“diventa fondamentale anche per il cittadino dire a quel punto “io ho la competenza certificata di saper fare quest'attività specifica”. Poi la utilizzi nel mondo del lavoro o nel mondo universitario, scolastico o quant'altro, la utilizzi per qualsiasi altra attività, però diventa veramente utile poter “certificare questa competenza”” (14:36).

Pur non essendo ciò oggetto del presente lavoro, si vuole ricordare che la certificazione è oggetto di discussione nei tavoli tra le parti sociali a fini di (re)inserimento o crescita professionali, può divenire un elemento chiave nelle politiche attive del lavoro, nella gestione degli apprendistati, nell'accreditamento organismi, comprese le competenze possedute dagli operatori.

Vi è la necessità, in questi casi, di utilizzare i repertori di riferimento, organizzati per profili professionali e per competenze, creando per quanto possibile un *sistema unico e integrato di certificazione di responsabilità pubblica* – pur magari con compartecipazioni di privati per gli aspetti procedurali –, che integri il sistema d'istruzione e istruzione superiore, di formazione professionale e di certificazione dell'apprendimento non formale ai fini lavorativi.

L'uso di strumenti rigorosi e scientifici si deve quindi accompagnare con impegni e azioni politico-istituzionali, perché vi possano essere reali ricadute professionali e accademiche.

In entrambi i casi, sia lo scopo formativo o professionale, si può rilevare come importante e decisiva per le persone una categoria che Paul definisce *potere d'azione*, che può essere la chiave per gestire situazioni di progresso e sviluppo, qualora le condizioni lo consentano. Il potere d'azione può tradursi ad esempio in un incentivo all'“aggiornamento”, o nella “definizione di obiettivi personali”:

“in qualche modo stimola l'aggiornamento da parte del lavoratore attraverso l'università, e questo è molto positivo. Io credo che coloro che si iscrivono all'università o hanno molto tempo o sono stimolati per crescere personalmente e professionalmente” (2:2)

“Cadeva giusto, come ti accennavo, in un periodo in cui uscivo da dieci anni di esperienza [in un'organizzazione] e ne cominciavo un'altra [attività], e mi ha dato proprio una mano a definire i miei obiettivi personali” (14:2).

Potenzialmente, l'attività di un portfolio, qualsiasi sia l'interlocutore che lo possa leggere, è illimitata nel tempo e può garantire alla persona di avere su di sé la chiarezza necessaria per orientarsi nelle scelte e per prendere decisioni:

“non è mai [esperienza] conclusa, è sempre un divenire, è sempre un qualcosa che ha bisogno di essere riveduto, corretto, perché non è mai statica, è sempre in continua evoluzione” (15:10).

Esso potrebbe configurarsi come uno *strumento per la strategia di apprendimento*, un luogo fisico e riflessivo di connessione tra gli apprendimenti acquisiti in contesti formali, non formali e informali. Apprendere un esercizio riflessivo e problematizzante alimenta una modalità di pensiero critico che può essere esercitato in tutte le situazioni in cui gli adulti si troveranno ad intervenire come studenti o come professionisti.

Rendere trasparenti le risorse possedute dal soggetto aiuta a rendere permeabili tra loro i sistemi educativo-formativi e del mercato del lavoro: l'individuo è l'unico in grado di ricomporre e ricostruire il proprio percorso professionale e le istituzioni educative e formative sono chiamate ad agevolare tale ricostruzione, sostenendo la valorizzazione del vissuto del soggetto.

Nelle conclusioni e prospettive per il futuro si evidenzieranno alcuni elementi e si delineeranno alcune proposte per l'effettiva costruzione e articolazione di un sistema di riconoscimento, convalida e certificazione degli apprendimenti pregressi.

Capitolo 6

Conclusioni e prospettive future

Il presente lavoro di ricerca ha riguardato lo studio e la sperimentazione di teorie, modelli, pratiche di riconoscimento e certificazione delle competenze nel dialogo, difficile ma ormai necessario, tra apprendimento avvenuto in contesti formali, non formali e informali.

Se infatti, è ormai accettato da tutti gli attori in causa che le persone apprendano in tutti i contesti della propria vita, non è semplice, per ragioni metodologiche e per ragioni culturali e istituzionali, arrivare a creare processi e sistemi che possano rendere effettiva, rigorosa e sostenibile questa dinamica.

Si tratta di una sfida europea, per la quale la Commissione e il Consiglio d'Europa da anni si esprimono con toni favorevoli e indicazioni operative che orientino le azioni degli Stati membri, rispettando la loro autonomia; si tratta di una sfida nazionale italiana, che con la recente Legge 92 dà risposta attesa ad un numero elevato di adulti che decidono di rientrare in università con prospettive di accrescimento culturale, crescita professionale, ricollocazione lavorativa, in un momento storico in cui i saperi e la capacità di utilizzarli e capitalizzarli in situazioni di cambiamento diventa indispensabile.

In questa prospettiva di abbattimento delle barriere tra sapere teorico e sapere pratico e di contaminazione di apprendimenti e contesti, l'istituzione accademica si trova davanti ad uno snodo complesso che richiama un problema concettuale e un problema organizzativo.

Dal punto di vista concettuale, non si parla più di conoscenze, quantomeno non solo, bensì di abilità e competenze. Il concetto stesso di *competenza* è di per sé complesso e controverso nella sua interpretazione accademica: esso richiama infatti ad una dimensione, per così dire, "in potenza" e ad una dimensione "in atto"⁵⁰⁶. Le competenze in atto sono quelle azioni che si compiono in un dato contesto, perlopiù professionale, e che contribuiscono alla performance di una persona; le competenze in potenza sono tutte le risorse che il soggetto possiede (con riferimento alla definizione di competenza di Le Boterf) che è in grado di combinare e mobilitare all'occorrenza nelle diverse situazioni. Come si è visto nel capitolo primo, ripercorrendo gli apporti teorici di Dewey, Schön, Mezirow e Kolb, la *riflessione* sulle esperienze che avvengono in contesti ogni volta diversi genera apprendimento continuo che va ad integrare le risorse già esistenti e costituisce la determinante per la crescita umana e professionale di ciascuno.

⁵⁰⁶ Ghiani G. (2008), Competenza, metacompetenza e struttura dell'azione, *Professionalità*, 101, pp. 100-108

Il concetto di competenza rimanda infatti ad una serie di conoscenze specialistiche necessarie, ma non più sufficienti per governare le situazioni di lavoro e di socialità odierne: al di là di ogni retorica, è anacronistico pensare che solo possedere dei saperi consenta di lavorare bene stando al passo con i tempi. Le competenze specialistiche necessitano di essere “orientate e finalizzate da metacompetenze progressivamente affinate da una pratica che fa circolo virtuoso con la teoria. Le metacompetenze necessitano di una disciplina che porta il soggetto ad esercitare il rigore metodico della riflessione al pari dell’autocontrollo emotivo che è via primaria per una armoniosa ed equilibrata capacità di governare la complessa fluidità degli eventi con la determinazione lucida della saggezza pratica”⁵⁰⁷.

L’Università si trova quindi a prendere atto dei cambiamenti dei modi e delle forme di apprendimento e applicazione delle conoscenze e delle competenze ed è chiamata a contribuire significativamente a svilupparle e innovarle attraverso la formazione di *persone competenti*.

E veniamo pertanto al punto di vista organizzativo, per il quale farsi carico di formare capacità critiche, di adattamento, di visione analitica e sintetica dei fenomeni, di dialogo e comunicazione, di riflessione e problematizzazione, di presa di decisione e responsabilità richiede un nuovo modo di pensare ed erogare la didattica universitaria.

Ronsisvalle scrive che “le università dovrebbero diventare parte integrante di un sistema di apprendimento regionale lungo l’arco della vita; accanto all’offerta tradizionale, dovrebbero fornire opportunità di apprendimento continuo per tutti e analisi dei bisogni formativi di tutti i soggetti che operano nel territorio, ricerca di nuove forme di insegnamento e di apprendimento, ambienti di studio adatti per nuove professioni e una formazione flessibile come quella che deriva da un uso massiccio delle nuove tecnologie.”⁵⁰⁸

Si riscontra, però, che, rispetto al *ruolo dell’Università* nella società odierna, l’opinione pubblica vede generalmente nell’istituzione accademica un’entità piuttosto isolata dal contesto, con poche relazioni con gli enti pubblici e privati del territorio e reti informali e formali per la ricerca spesso deboli e non sviluppate. Certo, vi è una condizione economica sempre più stringente per gli Atenei, tuttavia sembra permanere anche una resistenza culturale che Maccarini vede trasformarsi in quella che si potrebbe chiamare “carenza di capitale sociale”⁵⁰⁹: la vera sfida della *dimensione sociale* dell’Università diventa quindi quella proprio dello sviluppo di relazioni e reti significative all’interno delle quali i soggetti individuali e collettivi, in primis studenti e docenti, possano trovare risorse e riferimenti per il loro agire.

⁵⁰⁷ Ivi, p. 106

⁵⁰⁸ Ronsisvalle G. (2010), *Accrescere l’occupabilità e le opportunità di apprendimento permanente* In Finocchietti C., Giacobazzi D., Palla P.G. (a cura di) (pp. 99-102). *Lo Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore*, Universitas Quaderni 25, Roma, rinvenibile a <http://cimea.it/default.aspx?IDC=2169>.

⁵⁰⁹ Maccarini A. (2009), *Educazione e capitale sociale in sociologia: un programma di ricerca alla prova* in Scanagatta S., Maccarini A., *L’educazione come capitale sociale*, Franco Angeli, Milano, pp. 12-50

Federici⁵¹⁰ richiama alcuni nodi chiave cui le istituzioni accademiche sono chiamate a rispondere, in un'ottica di innovazione dell'offerta didattica, a partire dai bisogni delle persone e delle organizzazioni: formazione per competenze, formazione sul posto di lavoro (*Work Based Learning*), riconoscimento degli apprendimenti/competenze comunque svolti, innovazione didattica, innovazione digitale, utilità e qualità della formazione, accreditamento degli attori del sistema, orientamento/assistenza permanente allo sviluppo professionale delle persone e delle organizzazioni, necessità di servizi e strutture dedicate all'apprendimento permanente, internazionalizzazione, trasferimento scientifico tecnologico per l'occupazione e attivazione di *Spin Off*.

Si tratta certamente di sfide complesse, che richiedono strategie lungimiranti, investimenti delle risorse disponibili (per quanto limitate), una visione più dinamica dell'università in cui l'apprendimento permanente e le strategie di apertura ad un pubblico adulto si configurano come un significativo elemento di progresso e di innovazione, dando risposta a bisogni nuovi di un'utenza nuova, più matura, portatrice di saperi e di nuovi legami con il mondo delle imprese e delle organizzazioni.

La *centralità dello studente*, elemento portante del processo di Bologna, deve necessariamente tenere conto che il concetto stesso di "studente", così come quello di "frequenza" (già trattato nel capitolo terzo) sono mutati e diversificati e ciò richiama l'urgenza di innovare il sistema di istruzione superiore, anche per limitare l'effetto negativo in termini di esclusione sociale dell'attuale crisi sulla partecipazione all'istruzione superiore e sulle prospettive dei laureati.

Non permettere un accesso flessibile e mirato a chi non possiede la possibilità in termini di denaro o di tempo (in quanto impiegato in attività lavorativa a tempo pieno) di iscriversi all'università risulta anche una questione di *giustizia sociale*: se l'università chiude i battenti a qualsiasi forma "altra" di conseguimento del titolo, esclude dal sapere una fetta significativa di popolazione che include lavoratori interessati ad aggiornare le proprie competenze per essere più competitivi. Per dirla con Ronsisvalle⁵¹¹ "poiché il rischio dell'esclusione sociale ha iniziato a investire anche i livelli più alti delle professioni, e il fenomeno è destinato purtroppo ad aumentare, le università dovranno approntare sistemi di aggiornamento per i laureati di primo, secondo e terzo livello. L'università rappresenta, infatti, il luogo privilegiato per motivare e accrescere le capacità di innovare e creare: troppo spesso, però, la formazione universitaria è basata quasi esclusivamente sull'acquisizione di

⁵¹⁰ Federici G. (2012), *La dimensione sociale dell'università: l'apprendimento permanente*, Comunicazione tenuta al CONVEGNO MIUR – RUIAP, Roma, CNR, 3 luglio 2012 "L'università nel sistema per l'apprendimento permanente", reperibile presso <http://www.ruiap.it/SiteCollectionDocuments/2012-07-03Federici.pdf>

⁵¹¹ Ronsisvalle G. (2010)., *Accrescere l'occupabilità e le opportunità di apprendimento permanente*, op. cit. Il prof. Ronsisvalle è stato autore, già nel 2007, del primo documento di "Linee guida per un Regolamento di Ateneo sull'Accreditamento dell'Apprendimento Progresso", consultato per la stesura delle presenti conclusioni.

conoscenze più che sullo sviluppo di reali competenze che consentano l'aggiornamento continuo durante l'attività professionale”.

Galliani⁵¹² sottolinea che purtroppo l'Italia ha maturato e continua a mantenere un *ritardo culturale della didattica* sia nel “ridisegno dei percorsi formativi” orientati non solo a conoscenze di base, ma anche a competenze per l'occupabilità e l'integrazione sociale e professionale dei laureati, sia nel passaggio sopraccitato di centralità dall'insegnamento all'apprendimento. Il frazionamento del sapere in molti, troppi, settori scientifico-disciplinari e l'illusione che il sapere possa essere insegnato e trasmesso, anziché co-costruito e scoperto socialmente costituiscono, secondo l'Autore, i corni problematici della questione didattica universitaria, per i quali avanza una proposta costituita da tre elementi innovativi.

Il primo riguarda *l'organizzazione di strutture e l'erogazione di servizi di supporto in grado di rendere effettivo il diritto allo studio universitario*: come si è descritto nel capitolo secondo, vi possono essere molteplici pratiche di accompagnamento come, nel caso del processo di riconoscimento e certificazione delle competenze pregresse, un accompagnamento metodologico che supporta le persone nell'elaborazione del portfolio finalizzato all'accreditamento e che si costituisce come un *counselling* educativo e formativo. La presa in carico della persona, nel modello proposto, prevede infatti l'esercizio di una funzione guida all'inserimento personalizzato nel percorso di studi, con una duplice funzione metodologica, ma anche orientativa, per rendere consapevole e responsabile la scelta del corso di studio.

Il secondo aspetto proposto da Galliani concerne la *costruzione di una offerta formativa caratterizzata da percorsi curriculari diversificati per rispondere alle nuove esigenze formative di utenti giovani e adulti*; una progettazione modulare dei corsi, una sinergia degli insegnamenti e delle discipline per la condivisione dei risultati di apprendimento finali del corso di studi, correlati alla professionalità uscente, una modalità laboratoriale interattiva e partecipativa⁵¹³, una dimensione interdisciplinare delle unità formative sono alcuni elementi che possono costituire le strategie di innovazione dell'offerta didattica e di attrattiva per un pubblico diversificato e quindi un'università delle competenze.

Il terzo aspetto riguarda *l'ottimizzazione dei processi di insegnamento per favorire e sviluppare i processi di apprendimento* con un aspetto specifico *relativo all'apprendimento permanente*. Per gli adulti lavoratori studenti è possibile pensare formule di apprendimento specifiche, *work based*,

⁵¹² Galliani L. (2007), Le nuove forme della didattica in un'università cambiata, *Generazioni* 7/2006, pp. 105-116, successiva rielaborazione in Galliani L. (2011), *Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata* in Galliani L. (a cura di), *IL DOCENTE UNIVERSITARIO. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 2 e 3 dicembre 2010, pp. 511-522

⁵¹³ Galliani parla di “esperienze formative”, le cui parole-chiave sono progetto, trasformazione, cambiamento e in cui il ruolo del docente non è più quello di trasferire/ spiegare conoscenze, ma piuttosto quello di aiutare a scegliere il metodo corretto per risolvere problemi, proponendo anche le vie operative per “far pratica” e utilizzando media/ambienti tecnologici reali/virtuali in grado di creare contesti amichevoli ed emotivamente coinvolgenti” (ivi, pp.515-516).

online, totalmente dedicate ad hoc a loro, quasi si tratti di percorsi paralleli a quelli tradizionali riservati agli studenti più giovani.

In questa sede si vuole proporre e sostenere maggiormente l'idea di *percorsi misti*, ibridi, che integrino forme di insegnamento tradizionali e nuove, paradigmi diversi di apprendimento, didattica in presenza e a distanza, e che evitino un totale sdoppiamento dei binari formativi. I motivi di tale proposta sono essenzialmente due: il primo riprende il problema dell'*inclusione sociale*, come si accennava, nell'ottica che l'innovazione possa essere per tutti, giovani e adulti, senza marginalizzare l'una o l'altra categoria, ma tentando di integrare e migliorare l'offerta esistente; il secondo motivo è di carattere più pragmatico e fa riferimento alle reali possibilità degli Atenei. Il periodo attuale è di forte contingenza finanziaria, di grande impegno già richiesto ai docenti per il nuovo sistema di accreditamento ANVUR, di recente dipartimentazione che ha portato alla scomparsa delle Facoltà e all'accorpamento dei dipartimenti, quindi di cambiamenti e pressioni non indifferenti. Nell'ottica dello sviluppo e del miglioramento, forse questo può essere un momento propizio per proporre agli Atenei, nel loro rinnovamento, di pensare a strategie di sviluppo dell'apprendimento permanente e alle possibili linee di applicabilità, ma ciò va contestualizzato in un modo che sia *fattibile e sostenibile*, implementando e integrando l'esistente.

Ciò significa sottolineare agli Atenei la necessità di farsi carico dell'adulto in senso ampio e diffuso, non riservando loro soltanto pochi corsi di studio con caratteristiche che si predispongano ad accogliere lavoratori studenti, ma proponendo un'azione di sistema di riconoscimento degli apprendimenti pregressi, accompagnamento e orientamento che apra ad un'idea diversa e diffusa di apprendimento permanente all'università, come terza missione accademica.

Continua Galliani⁵¹⁴: “Separare ancora i luoghi della formazione e gli ambienti di apprendimento – invece di *integrare aula, campo e rete* – può semplificare la progettazione e l'organizzazione di corsi ed eventi, ma è un artificio rivelatosi spesso inefficace con adulti, abituati ad esercitare la loro competenza professionale nella complessità delle situazioni, in cui le pratiche e l'esperienza non sono vie sicure di soluzione di problemi, allorché vengono scisse dalle conoscenze scientifiche, dalle teorie, dagli approcci sistematici o dalla discussione collaborativa con le équipes di lavoro e dalla valutazione condivisa dei risultati.”

L'elemento di innovazione e di apertura all'adulto comincia anzitutto dal riconoscere i saperi di cui è portatore e quindi dai sistemi di riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi. L'importanza di questi processi è stata sottolineata molte volte in ambito europeo ed è ormai prassi consolidata in Paesi come la Francia e la Gran Bretagna (si veda il capitolo terzo). Nel principio generale di riconoscimento dell'esperienza si trovano un largo spettro di procedure e di modi di fare, in corrispondenza di un altrettanto ampio raggio di persone che si presentano a richiedere l'uso

⁵¹⁴ Ivi, p. 517

di questi dispositivi: alcuni desiderano chiarire quel che sanno fare per poter rientrare nel mercato del lavoro da cui sono usciti, venendosi a trovare in condizioni di difficoltà anche seria, altri sono più consapevoli delle proprie abilità e cercano una certificazione di quel che sanno per accedere a particolari programmi formativi o impieghi di livello superiore. Si costituisce così una nuova comunità conoscente in cui l'università partecipa all'apertura di nuovi orizzonti di senso capaci di orientare l'azione, crea nuovi spazi non addestrativi, ma di pensiero, agisce come soggetto di cambiamento perché attraverso il suo agire formativo promuove la ridefinizione dei rapporti organizzativi e personali con il mondo, con il sapere, con se stessi.

Il ruolo dell'università si concretizza quindi da un lato nel *facilitare il circolo tra formazione teorica e dato esperienziale*, in una riflessione consapevole continua, e dall'altro nell'aiutare gli studenti a responsabilizzarsi circa il proprio futuro formativo e professionale.

In questa ricerca si è voluto proporre un quadro teorico di giustificazione pedagogica e metodologica a pratiche virtuose di valorizzazione del sapere esperienziale in accademia che a macchia di leopardo si trovano anche in contesto italiano e che necessitano di una sistematizzazione unificata.

Si rendono infatti necessarie, su territorio nazionale, *linee guida* che regolamentino il processo e il sistema di riconoscimento e certificazione, promuovendo sistemi rigorosi di analisi, riflessione, valutazione dell'esperienza delle persone, che diano dei criteri di sviluppo e monitoraggio del processo e di valutazione finale ai fini del (ri)entro in percorsi formativi accademici.

Il ruolo formativo delle università per il pubblico adulto si dovrebbe sviluppare, mediante metodologie narrative, proprio in direzione di una valorizzazione delle istanze fondanti dell'età adulta: l'esperienza, la motivazione e la capacità progettuale⁵¹⁵. Il concetto di formazione, pur mantenendo una valenza educativa e legata al sistema di istruzione, si connota sempre più come dimensione orientativa e autorealizzativa che, oltre ai saperi disciplinari, si correda – per dirla con le parole di Loiodice – “di complessi alfabeti (di teorie e di pratiche) più legati al *modo* in cui si apprende, ai tempi, ai luoghi e alle forme di apprendimento-formazione, *orientando* tali processi verso finalità educative di emancipazione, di cittadinanza attiva e di partecipazione sociale”⁵¹⁶.

Come si è visto nella parte empirica dell'indagine, i processi di riconoscimento degli apprendimenti progressi non hanno uno scopo solamente certificativo, ma le dimensioni di consapevolezza e comprensione delle proprie competenze individuali da parte di ogni persona che intraprende il percorso diventano *conditio sine qua non* per pervenire alla certificazione stessa.

⁵¹⁵ Loiodice I. (2007), *Formazione e orientamento degli adulti: il ruolo dell'università* in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano, pp. 136-145

⁵¹⁶ Ivi, p. 136

I lavoratori studenti protagonisti della nostra ricerca sottolineano in modo chiaro la valenza formativa della metodologia di processo e di prodotto del portfolio: le dimensioni di identificazione, autovalutazione, documentazione e confronto con il referenziale denotano incrementi significativi nei questionari pre e post costruzione del portfolio. L'utilità prima del portfolio è naturalmente l'ottenere un riconoscimento di crediti formativi sulla base delle competenze precedentemente maturate, immediatamente seguita dall'utilità percepita nel prendere maggiore consapevolezza delle proprie competenze; esso viene ritenuto un valido strumento per tenere traccia dell'evoluzione delle competenze e identificare i bisogni di apprendimento.

Nell'analisi qualitativa, ciò è confermato e approfondito anche dagli accompagnatori e Presidenti dei corsi di laurea coinvolti: i concetti di consapevolezza, autoconoscenza, ri-scoperta e sistematizzazione, stimolo alla riflessione, valore orientativo sono i più ricorrenti e la loro valenza appare essere duplice. Da un lato, infatti, sviluppare un processo autoconoscitivo approfondito e rigoroso, con i feedback continui dell'accompagnatore, ha delle ricadute sul proseguimento del percorso formativo e professionale, in termini di presa di decisioni, scelte responsabili, valorizzazione di se stessi; dall'altro le ricadute sembrano rilevanti rispetto anche alla strategia di apprendimento, poiché è attraverso il riconoscimento di se stessi e delle proprie risorse, delle possibili combinazioni, dell'integrazione tra saperi teorici e pratici che le competenze vengono verbalizzate e rese esplicite. Il processo di analisi ha una forte valenza formativa, perché il prendere in esame la propria storia incrementa le abilità analitiche e la capacità di decostruire le affermazioni acritiche⁵¹⁷, stabilendo relazioni tra gli eventi. Ed è proprio dal prodotto che scaturisce da tale processo che la Commissione riesce a procedere ad una comparazione con i risultati di apprendimento attesi al termine del corso di studi; il livello di specificità della descrizione, le evidenze portate a supporto, il ragionamento autovalutativo del candidato, il costante supporto dell'accompagnatore diventano garanzie di veridicità e precisione delle competenze descritte. In un'attività immediata o sommaria di descrizione delle proprie attività professionali, non vi può essere un livello di approfondimento tale da giustificare un riconoscimento crediti, dato che per le persone si tratta di un'attività inusuale di analisi, che difficilmente esercitano spontaneamente, ma che apprendono nel percorso.

Certo, il processo di accreditamento sarebbe possibile anche senza questa dinamica riflessiva e autoconoscitiva, procedendo per anni di anzianità o livelli di inquadramento contrattuale, come è avvenuto in passato, con il rischio però di riconoscere competenze supposte e non reali, livellando le differenze di impegno e di reale sapere di persone anche molto diverse. Inoltre, questo sistema, tuttora praticato (si veda il caso delle Università Telematiche!), potrebbe però scadere in derive di eccessive concessioni, proprio perché sacrifica il rigore dato da una dimensione di impegno

⁵¹⁷ Demetrio D. (1995), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, p. 195

introspettivo e di seria autovalutazione ed eterovalutazione. Si vengono così a perdere la dimensione orientativa e formativa che invece l'università, quale luogo privilegiato di accrescimento culturale, dovrebbe promuovere. La valorizzazione di una reale *integrazione dell'apprendimento intercorso in contesti formali, non formali e informali* e quindi della combinazione intelligente dei saperi teorici e pratici può diventare la vera sfida di apertura dell'accademica verso il mondo delle imprese e delle organizzazioni e di risposta a reali esigenze di saperi e competenze delle nuove professionalità odierne.

Non si tratta di uno sforzo che deve compiere solo l'università, ma anche la Pubblica Amministrazione e le aziende private sono chiamate ad un coinvolgimento in direzione di un sistema di certificazione unificato, che sviluppi partnership e connessioni e che inizi a dialogare con un linguaggio comune.

Per realizzare ciò, sembra indispensabile, in base a quanto emerso nella ricerca, rendere espliciti i passaggi del processo di riconoscimento degli apprendimenti pregressi, definendo chiaramente ruoli, strumenti, risorse.

La presente ricerca si iscrive in un quadro di lavoro nazionale, a cui ha partecipato direttamente l'Autrice⁵¹⁸, sul tema promosso dalla RUIAP, Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente, che ha istituito un tavolo di lavoro nazionale per la preparazione di *linee guida*, coerenti con quelle proposte dal CEDEFOP, dall'UNESCO, dalla Commissione Europea, con le prospettive di EUCEN e con la Carta europea delle Università per l'apprendimento permanente, ma che tengano conto del contesto culturale e normativo italiano.

In vista di colmare la distanza con i sistemi di istruzione superiore degli altri Paesi europei e di allargare la partecipazione dei lavoratori adulti alla formazione in linea con i *benchmarks* europei, gli Atenei italiani coordinati dal MIUR potrebbero inserire nella fase di riorganizzazione in corso a seguito della Legge 240/2010 azioni da intraprendere per la promozione del riconoscimento della certificazione degli apprendimenti pregressi. In questa direzione vanno infatti la Legge 92/2012 che, come descritto nel capitolo terzo, dedica i commi 51 – 58 dell'art. 4 al tema dell'istituzione di un sistema per l'apprendimento permanente, e il relativo schema di Decreto attuativo di recente uscita (3 gennaio 2013). Quest'ultimo identifica gli elementi e i principi di un *sistema nazionale di certificazione delle competenze*, definendone livelli essenziali di prestazione e standard minimi di servizio sia per il processo (menzionando le fasi di informazione e orientamento, identificazione e

⁵¹⁸ Serbati A. (2011), *University for lifelong learning: models and tools. An experience in Padua University*, paper presented at 42nd EUCEN conference: *Bridging the gaps between learning pathways* – Genova, 17 novembre 2011; Serbati A. (2012), *L'Università per l'apprendimento permanente: modelli e strumenti*, relazione tenuta al seminario nazionale "Apprendimento permanente e riconoscimento dell'apprendimento pregresso", Firenze, 23 novembre 2012, rinvenibile al sito: http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6730. L'Autrice è membro del gruppo di lavoro RUIAP "Riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi e delle competenze acquisite" coordinato dal prof. Galliani.

relativo supporto, valutazione e attestazione delle competenze) che per l'attestazione finale (sottolineando l'importanza del riferimento nella valutazione al Quadro Europeo delle qualifiche⁵¹⁹ e alle classificazioni delle Unità Professionali). Gli standard minimi di sistema, anch'essi proposti nello schema di decreto, fanno riferimento ad una molteplicità di elementi, tra cui l'adozione di opportuni dispositivi (nella presente ricerca si è scelto il portfolio), la preparazione del personale che eroga tale servizio, le misure di informazione e l'adozione di un *repertorio nazionale* che raccolga i repertori dei titoli di istruzione e formazione professionale e delle qualificazioni professionali attraverso una progressiva standardizzazione dei loro elementi essenziali e descrittivi. In questa direzione vanno anche le *Linee guida per la validazione di competenze acquisite in contesti non formali ed informali* proposte dalla Regione del Veneto⁵²⁰ in cui vengono proposti un modello operativo e i relativi dispositivi di riferimento per i sistemi di *formazione professionale e di istruzione*, che possono essere in questa sede interpretati in analogia e in raccordo al modello universitario qui proposto.

Il documento delinea due servizi temporalmente sequenziali denominati “servizio di supporto nella costruzione del dossier” e “servizio di validazione delle competenze”, per i quali esplicita funzioni, strumenti (quali dossier individuale delle evidenze ma anche eventuali prove di accertamento) e attori coinvolti (nel primo caso gli accompagnatori e nel secondo i membri della Commissione, esperti di metodo, di professione, di formazione). La Regione del Veneto specifica anche alcuni passaggi operativi che ritiene necessari per l'implementazione del modello: adozione di un repertorio professionale, azioni formative di sistema, istituzione di un registro di operatori per il supporto alla costruzione del dossier individuale e di esperti per la validazione delle competenze, e protocolli e accordi con il sistema istruzione/formazione/lavoro, raccordo con il libretto formativo del cittadino, monitoraggio e valutazione.

Nel caso dell'Università, si assiste ad un momento di cambiamento con l'istituzione di nuovi organi come il Presidio della Qualità, le Commissioni paritetiche docenti-studenti, il Gruppo di autovalutazione (GAV) e di nuovi adempimenti per i corsi di laurea previsti dall'Autovalutazione, Valutazione periodica e Accredimento (AVA) dell'ANVUR. In questo contesto potrebbe essere

⁵¹⁹ Si veda in proposito lo Schema di accordo tra Governo, Regioni e Province autonome sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) di cui alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008:

<http://www.statoregioni.it/dettaglioDoc.asp?idprov=11452&iddoc=38876&tipodoc=2&CONF=CSR>

⁵²⁰ Dgr n. 2895 del 28/12/2012 All. A, p. 50. Le linee guida sono frutto di una sintesi elaborata, ragionata e condivisa di quanto emerso a seguito dell'azione di sistema Programma Operativo Regionale FSE 2007-2013 (in cui rientra il progetto su cui si innesta la presente ricerca) che ha dato modo di sperimentare dispositivi e strumenti utili alla costruzione di un sistema regionale di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze “comunque acquisite” dalla persona e a seguito dell'uso di tali dispositivi nelle politiche attive del lavoro a favore di lavoratori colpiti dalla crisi.

opportuno prevedere un piccolo sforzo in più definendo anche referenti e procedure per il processo di accreditamento, ottimizzando quindi l'azione riformatrice già in atto.

Alberici⁵²¹ individua tre ambiti di intervento su cui le Università dovranno operare per mettere in atto i processi e i dispositivi necessari per il riconoscimento, la convalida e la certificazione degli apprendimenti pregressi.

Il primo è quello *istituzionale*, in cui si fa riferimento all'inserimento nei nuovi Statuti degli Atenei del concetto di apprendimento permanente come mission istituzionale, che richiede la costituzione di strategie didattiche/formative e dei servizi necessari quali i Centri per l'Apprendimento Permanente. Il secondo è l'aspetto *organizzativo*, che, strettamente connesso al primo, riguarda i nuovi Dipartimenti, le nuove Strutture di Raccordo e i Corsi di studio, per l'attivazione delle procedure necessarie per il riconoscimento e la convalida di CFU e di idonei *servizi di orientamento e consulenza*, come definiti nella Legge 92. Il terzo ed ultimo aspetto è quello *metodologico* e fa riferimento alle azioni da realizzare a livello dei Corsi di studio per gli aspetti gestionali del processo, il raccordo con l'Ateneo, con le Segreterie per l'aggiornamento delle carriere degli studenti, le azioni formative e informative da attivare, la descrizione dell'offerta formativa.

Le *linee guida* predisposte da RUIAP⁵²² (riportate in allegato) sono un elemento fondamentale per lo sviluppo di una strategia nazionale e locale di gestione dell'apprendimento permanente a partire da processi di riconoscimento degli apprendimenti pregressi.

In chiave conclusiva, ma con una prospettiva di apertura e integrazione, la nostra ricerca empirica ha individuato come importanti alcune *strategie* da perseguire, che potrebbero ispirare le linee guida e quindi le azioni attuative degli Atenei.

Per questa fase finale di modellizzazione e proposta di messa a sistema si sono interpellati, come anticipato nel capitolo quinto, i cosiddetti "attori istituzionali", esperti su territorio nazionale per l'implementazione di strategie, pratiche e modelli innovativi sul tema sia presso i propri Atenei⁵²³ che in contesto nazionale. Questi quattro attori sono stati contattati attingendo dal bacino della RUIAP in qualità di *testimoni privilegiati*, e si è con loro discusso, mediante un'intervista semi-

⁵²¹ Alberici A. (2012), *Il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti pregressi: il ruolo delle Università in Italia*, relazione tenuta al seminario nazionale "Apprendimento permanente e riconoscimento dell'apprendimento pregresso", Firenze, 23 novembre 2012, rinvenibile al sito:

http://www.indire.it/lucabas/lookmyweb/templates/up_files/Bologna_promoters/Firenze%2023Nov2012/doc/FIRENZE%2023%20nov%20relazione%20ALBERICI%20def.pdf

⁵²² Galliani L. (2012), *Linee guida per le Università sul tema del riconoscimento e della convalida degli apprendimenti pregressi*, relazione tenuta al seminario nazionale "Apprendimento permanente e riconoscimento dell'apprendimento pregresso", Firenze, 23 novembre 2012, rinvenibile al sito:

http://www.indire.it/lucabas/lookmyweb/templates/up_files/Bologna_promoters/Firenze%2023Nov2012/doc/doc%20a n/Linee%20guida%20riconoscimento%20convalida%20apprendimenti%20pregressi_Galliani.pdf

⁵²³ Si ringraziano per la disponibilità la prof.ssa Aureliana Alberici - Università di Roma Tre e Presidente RUIAP, il prof. Pasquale Moliterni - Università di Roma Foro Italico e membro del Consiglio Direttivo RUIAP, il prof. Mauro Palumbo - Università di Genova e vice Presidente RUIAP e il prof. Andrea Stella - delegato alla formazione permanente dell'Università di Padova, membro del Consiglio Direttivo RUIAP e consigliere del Consiglio Universitario Nazionale (CUN).

strutturata, di alcuni elementi emergenti dall'analisi dei dati, valorizzando le loro esperienze istituzionali e ipotizzando una struttura di governance locale per gli Atenei. Come svolto in precedenza, gli stralci di citazioni significative qui riportate dalle trascrizioni delle interviste verranno indicate nel testo tra virgolette con carattere più piccolo.

La figura seguente presenta un'ipotesi di modello di struttura di un Centro per l'Apprendimento Permanente; la proposta si basa sul modello presentato dal prof. Vincenzo Zara⁵²⁴ al seminario nazionale "Apprendimento permanente e riconoscimento dell'apprendimento progresso" organizzato dai Bologna Promoters e da RUIAP lo scorso novembre 2012 e integra alcuni elementi emersi nella ricerca.

L'intenzione non è naturalmente quella di proporre una struttura prescrittiva, ma di riassumere gli elementi emersi come rilevanti, contestualizzandoli rispetto all'odierna situazione di cambiamento degli Atenei italiani e proponendo pertanto un'ipotesi di decodifica operativa della Legge 92 con una proposta di interventi di filiera che si basino su organi che già esistono o si stanno costituendo, implementando le loro funzioni. Se, infatti, aggiungere sovrastrutture dedicate all'apprendimento progresso sarebbe impensabile oggi negli Atenei, integrare gli attuali servizi di formazione permanente e/o di orientamento, coinvolgendo Dipartimenti e Strutture di Raccordo e Corsi di Studio risulta una via quantomeno percorribile.

L'ipotesi di *governance* del CAP è un possibile raccordo tra l'esistente e le innovazioni organizzative, didattiche e tecnologiche che possono rendere operativo un servizio di riconoscimento e certificazione delle competenze pregresse, avviando uno spazio riflessivo per docenti, presidenti, manager didattici per il miglioramento del sistema.

Come visibile dalla figura, vi possono essere almeno due strutture di riferimento in Ateneo, che dialogano e si raccordano per l'evolversi di processi e procedure. La prima è una struttura centrale di Ateneo, il CAP, con funzioni di *governance* e coordinamento, che si interfaccia con strutture periferiche, innestate sui Dipartimenti o sulle Strutture di raccordo (per esempio le Scuole), che possono gestire le attività relative ai Corsi di Studio di riferimento, prevedendo tipologie di convalida differenziate, come esoneri parziali o totali di insegnamenti, come personalizzazione dei curricula, come esonero totale o parziale delle attività di tirocinio, in coerenza con i piani di studio, e predisponendo modalità flessibili di fruizione dei percorsi formativi.

Come più volte ribadito, è importante che le azioni di tutti gli Atenei si sviluppino in coerenza con *linee guida* adottate a livello nazionale; su questo punto insistono anche i testimoni privilegiati intervistati, in particolare modo il prof. Stella e il prof. Palumbo, le cui citazioni sono riportate nell'ordine:

⁵²⁴ Zara V. (2012) *Strutture di Servizio di Ateneo*, relazione tenuta al seminario nazionale "Apprendimento permanente e riconoscimento dell'apprendimento progresso", Firenze, 23 novembre 2012, rinvenibile al sito: http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6730

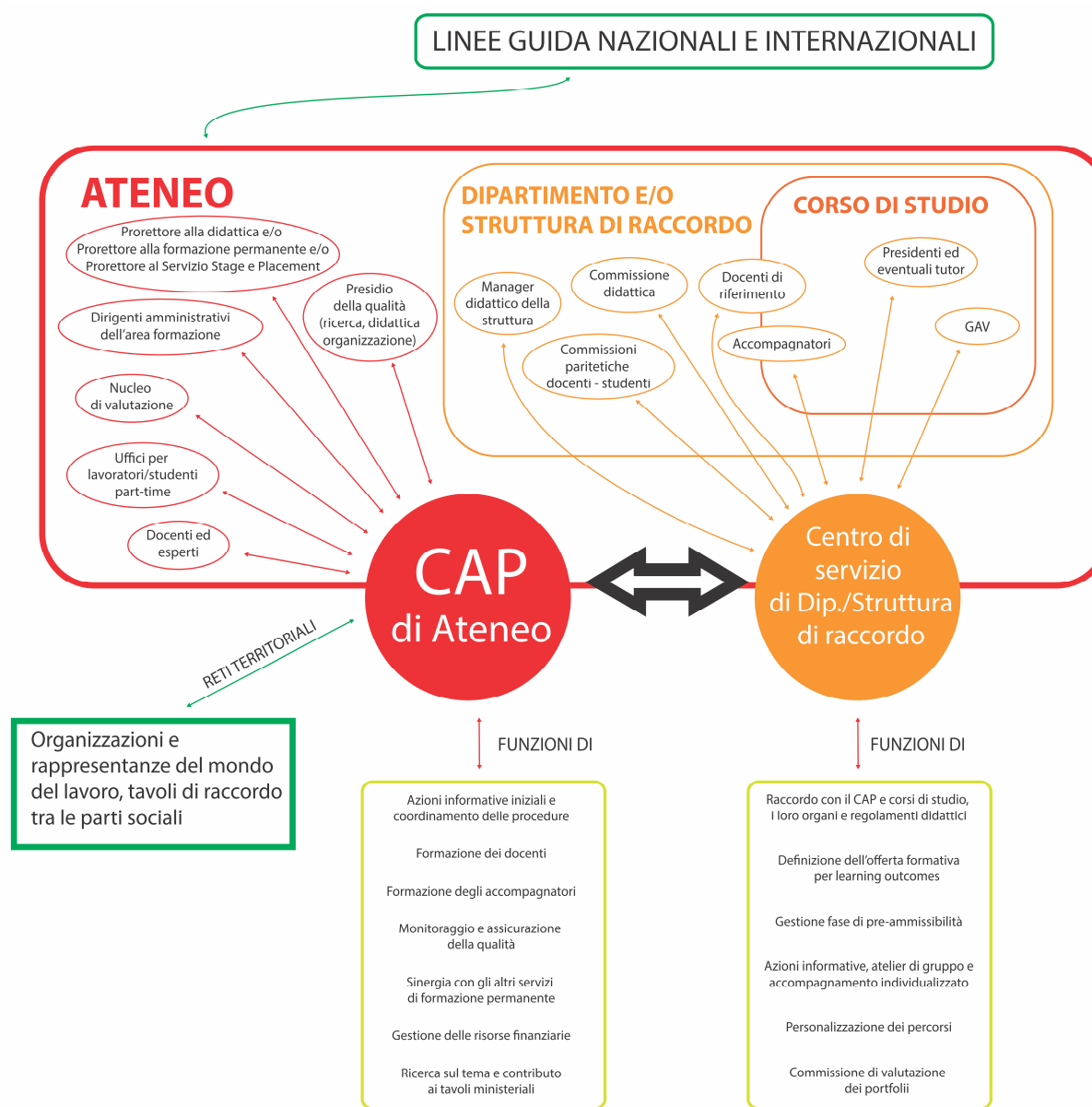


Fig 6.1 - Ipotesi di modello di un Centro per l'Apprendimento Permanente (CAP) di Ateneo

“Servono come indirizzo, per aiutare le università che sono ancora un po’ distanti da questi concetti. Servono linee guida che diano dei processi verificabili, nel senso che devono far parte di un sistema di qualità.” (Stella, 8)

“Secondo me delle garanzie di processo si possono ottenere con le linee guida nazionali, che dovrebbero essere realizzate con decreto ministeriale che dovrebbe definire come si devono attuare; [...] dovrebbe essere garantita anche, secondo me, una qualche forma di certificazione delle competenze di chi le realizza” (Palumbo, 17).

È fondamentale che vengano condivise linee guida ministeriali in materia, sia per dare ai singoli Atenei un’indicazione metodologica e organizzativa di come muoversi, pur rispettandone l’autonomia, sia per salvaguardare il senso e il valore della convalida e accreditamento degli apprendimenti pregressi, se realizzati con rigore e serietà. Le linee guida possono infatti garantire che non si cada nel rischio di un “creditificio” poco regolamentato, proponendo invece *strumenti come il portfolio e metodologie come l’accompagnamento*, che portino allo sviluppo di una vera analisi e comprensione e quindi ad un’esplicitazione dei saperi esperienziali, riconducibile all’apprendimento di uno studente classico dello stesso corso, espresso e comprovato ad un livello accademico.

Nelle citazioni proposte, vengono introdotti anche altri due concetti, ovvero la questione del *monitoraggio della qualità dei processi* e della *formazione degli accompagnatori e dei docenti referenti* delle procedure. Il CAP di Ateneo dovrebbe infatti garantire la replicabilità e l’equivalenza del processo nei vari Atenei, in modo che si tratti di un adeguamento nazionale agli standard europei privo di favoritismi ed eccessi. Accanto ad un rigore interno dato dalla formalizzazione e trasparenza delle procedure e dalla preparazione e responsabilità degli operatori di supporto e di valutazione, viene proposta una valutazione esterna, ad esempio gestita dall’ANVUR, proprio per presidiare la qualità delle procedure e degli strumenti:

“Io condivido il tipo di processo, ma bisogna stare attenti che due università non arrivino a conclusioni completamente diverse. Bisognerebbe avere strumenti di tipo scientifico che ci diano la garanzia che il riconoscimento rilasciato da un’università o da un’altra siano confrontabili. Se non siamo capaci di darci strumenti di questo tipo, allora rischiamo fortemente di fare un’altra volta un percorso che si dimostra fallimentare e criticabile [...] Alla fine, è necessario che anche questo processo sia verificato da un’agenzia di valutazione, come ad esempio l’ANVUR” (Stella, 6 e 10).

Uno degli aspetti che garantiscono la qualità, come si è visto più volte sia in letteratura che nell’indagine empirica, è senza dubbio l’*accompagnamento* e, conseguentemente, la *formazione dei consulenti* che svolgono tale funzione di guida e supporto ai candidati:

“Ci vogliono figure professionali che siano particolarmente attente e capaci, e quindi c’è anche un problema di formazione del personale dentro l’università per queste nuove funzioni; secondo me è importante questo tipo di

percorso, con predisposizione di modalità chiare e trasparenti per la raccolta delle domande, predisposizione di servizi di tutoraggio e di accompagnamento per la definizione dei dossier e comunque per la definizione e l'elaborazione da parte dei richiedenti di tutti i documenti - dal curriculum alla *tavola degli apprendimenti*, al *dossier finale* sulla base del quale possa essere espressa in modo trasparente la valutazione delle richieste avanzate -.] Quindi dal punto di vista organizzativo e dal punto di vista delle trasformazioni di carattere strutturale dell'università, anche questa necessità d'incrementare le politiche di qualificazione delle risorse umane a livello di docenze e a livello di servizi diventa un aspetto molto importante.”(Alberici, 21 e 22).

La ricerca ha fatto emergere la peculiarità del ruolo di *accompagnamento/tutoraggio*, che richiede competenze relazionali e metodologiche, ma che, per gestire un valido supporto all'esplicitazione e all'analisi dei saperi e alla delimitazione delle competenze da comparare con il referenziale, può necessitare di competenze disciplinari inerenti al corso di studio in oggetto. Due paiono quindi le possibili vie da percorrere per l'identificazione e la formazione degli accompagnatori: la prima consiste nel selezionare ex allievi o dottorandi o borsisti provenienti dai diversi Dipartimenti/strutture di raccordo, cui proporre un percorso formativo iniziale e un aggiornamento continuo gestito centralmente dal CAP; la seconda predilige invece figure provenienti dall'ambito psico-pedagogico (e quindi già formate per l'aspetto della gestione della relazione) non esperte di contenuto, che si raccordino nel percorso con tutor e manager didattici per specifiche richieste disciplinari da parte dei candidati.

La prima ipotesi è quella che appare più percorribile, in un'ottica di semplificazione, potrebbe prevedere, come avviene nel modello svizzero analizzato, la predisposizione di un *master* per gli *accompagnatori* per la loro formazione iniziale, con docenti esperti e internazionali, di periodici incontri, seminari e strumenti di comunicazione tra loro e con i docenti, su problematiche specifiche che possano essere comuni.

Le modalità di finanziamento per le figure degli *accompagnatori/consulenti* potrebbero provenire, ad esempio, da finanziamenti di Ateneo sul tema e dalle entrate del servizio di riconoscimento crediti, che deve necessariamente, come avviene all'estero, prevedere un contributo in più da parte del candidato per avere un percorso personalizzato.

Per quanto riguarda i *docenti*, dalla ricerca sono apparse necessarie alcune azioni di coinvolgimento, formalizzazione del ruolo e formazione dei professori; si conferma come centrale la necessità di una progettazione per competenze, per

“costruire degli schemi che consentano di rendere interfacciabile l'offerta e la domanda, e allora necessariamente bisogna anche costruire dei percorsi pensati in termini di competenze” (Palumbo, 11).

Il dialogo tra saperi teorici e saperi pratici può avvenire solamente se la modalità espressiva è comune e comparabile e pertanto con la definizione dell'offerta formativa in termini di *learning*

outcomes, sia per i corsi di studio che per i singoli insegnamenti. Nel modello presentato, questo cruciale punto potrebbe essere sviluppato in interazione nella struttura centrale e in quelle periferiche, ovvero predisponendo tempi e spazi formativi e informativi di Ateneo per il personale neoassunto e per i docenti che siano interessati a migliorare la propria progettazione/erogazione/valutazione della didattica orientata alle competenze, ma anche tavoli di lavoro collaborativo – per esempio nei consigli di corsi di laurea – per un supporto reciproco alla costruzione dei risultati di apprendimenti dei diversi insegnamenti.

“Per poter dire cosa poi riconosceremo dei vari risultati nell’informale noi abbiamo bisogno di avere chiaro che cos’è importante già nel formale. Io credo che sia un lavoro che si farà meglio se partiamo da questo punto. Esiste, infatti, un problema *ex ante* di individuazione delle matrici di conoscenza ritenute fondamentali sul piano scientifico e formativo (Bruner docet!)” (Moliterni, 6)

Un ulteriore aspetto integrato dovrebbe essere quello di individuare dei docenti referenti delle attività di riconoscimento delle competenze, che fungano da raccordo tra i vari livelli dell’istituzione, che possono essere individuati nel Consiglio di Corso di studio e che abbiano il compito di interagire con gli accompagnatori e predisporre le commissioni. Come visibile dalla figura 6.1, gli attori chiamati in causa sono molteplici con l’intenzione, come sopra accennato, di innestare il processo sugli organi costituiti o costituendi, senza sovraccaricarli, ma capitalizzando le loro expertise e le azioni di monitoraggio e valutazione già in essere per il processo di accreditamento. Il riferimento è, nel caso dei corsi di studio, al GAV, ai Presidenti e ai loro eventuali tutor dei corsi di studio, oltre che naturalmente ai consulenti deputati alla funzione di accompagnamento e ai docenti incaricati. Nel caso del Dipartimento o struttura di raccordo, gli attori interpellati a garanzia del processo possono essere le Commissioni didattiche paritetiche docenti-studenti e/o le Commissioni didattiche e i manager didattici della struttura. A livello di Ateneo, da ultimo, i riferimenti istituzionali potrebbero essere il Rettore alla didattica e/o il Rettore alla formazione permanente e/o il Rettore al Servizio Stage & Placement, i dirigenti amministrativi dell’area formazione, il Presidio di Qualità (Ricerca, Didattica e Organizzazione) e gli Uffici per lavoratori studenti o part-time. Un aspetto molto importante è la gestione, grazie agli accompagnatori e ai docenti di riferimento, dei rapporti con le Segreterie Studenti per un aggiornamento costante e, per quanto possibile senza intoppi, delle carriere degli studenti.

L’organizzazione della Commissione di valutazione dei portfoli potrebbe, in quest’ipotesi di modello, essere quindi compito del Centro di servizi di dipartimento o Struttura di raccordo, grazie al coinvolgimento di docenti di aree disciplinari diverse che possano interfacciarsi, qualora necessario, con i colleghi per casi particolarmente critici di incerto riconoscimento, ed eventualmente con esperti esterni qualificati (per esempio, gli stessi coinvolti negli *advisory*

boards, se presenti, o referenti per i tirocini). I regolamenti didattici dei Corsi di studio possono stabilire vincoli e modalità legati al riconoscimento, qualora, ad esempio, alcuni insegnamenti siano giudicati propedeutici e imprescindibili anche dai professionisti, perché soggetti a rapida obsolescenza delle conoscenze o perché caratterizzati da elementi peculiari e chiavi di lettura e metodologiche interessanti per il resto del corso. In questo caso i riconoscimenti di crediti possono essere orientati verso insegnamenti affini/integrativi o caratterizzanti e meno verso quelli di base.

Le azioni informative iniziali potrebbero essere gestite dalla struttura centrale e smistate a quelle periferiche per la proposta degli ateliers di gruppo e per l'accompagnamento personalizzato.

La chiara definizione dei ruoli dei diversi soggetti operanti e la capacità di collaborare sono i fattori che possono costituire lo spartiacque tra il successo o l'insuccesso di qualsiasi processo di riconoscimento, in un'ottica di efficienza ed essenzialità.

Come si accennava nel capitolo quinto, sarebbe auspicabile – e ciò dovrebbe già essere normato dalle Linee Guida nazionali – che il processo possa *avvenire prima dell'immatricolazione dei lavoratori studenti*, così da garantire loro il beneficio di eventuali accreditamenti nel primo semestre. Un'ipotesi interessante, vagliata nella discussione dei dati e mutuata dal modello francese, è quella di costituire una fase di *pre-ammissibilità*, in cui i candidati presentino una documentazione sintetica, basata sul CV ed evidenze della propria professionalità con breve descrizione, e vengano valutati preventivamente dai docenti referenti in base alla possibile corrispondenza con i risultati di apprendimento attesi. Così facendo, potrebbero accedere al percorso soltanto coloro che hanno almeno delle *chances* di ottenimento di crediti formativi, previa analisi accurata della propria esperienza e dei saperi maturati; ciò permetterebbe di evitare sprechi di risorse sia dello studente che dell'Ateneo.

La nostra prospettiva è chiaramente quella di collegare una proposta metodologica, teoricamente ed empiricamente fondata, di personalizzazione dei percorsi per adulti che rientrano all'università, con una possibile logica di gestione del Servizio che integri i compiti dell'Ateneo e dei Dipartimenti o Strutture di raccordo, garantendo una procedura precisa e rigorosa, ma al contempo si inserisca nelle politiche organizzative e finanziarie dei servizi già esistenti.

Nel capitolo quinto si è presentata anche una proposta di *snellimento e miglioramento del processo* sulla base di quanto emerso dalla ricerca empirica, rendendo l'*aspetto certificativo* agile e chiaro, senza sacrificare la dimensione formativa di sviluppo della riflessione sugli apprendimenti pregressi. La proposta potrebbe integrarsi con l'inserimento dello strumento nell'*attività curricolare*, da continuare anche nel corso del triennio/biennio di studio successivo all'ingresso nel percorso di studi (se possibile), ad esempio prevedendo dei crediti (liberi) per

l'arricchimento del portfolio personale. Ciò darebbe una dimensione di coerenza e valorizzazione dei saperi esplicitati e riconosciuti, agevolando l'integrazione del non formale e informale con l'apprendimento formale che intercorre nella didattica universitaria. Il *portfolio*, così pensato quale *tool* di gestione della formazione, potrebbe essere abbinato alla *tesi* nel momento in cui la persona arriva al conseguimento del titolo, così da rendere conto dell'intero processo di apprendimento. Un'ipotesi di questo genere sarebbe realizzabile anche per gli studenti "tradizionali", senza naturalmente un riconoscimento di crediti preliminare, ma puntando l'attenzione sull'apprendimento formale e sull'integrazione con dimensioni informali quali ad esempio il mondo associativo, i lavori salutaris, l'impegno politico, il volontariato, per quanto riguarda in particolar modo lo sviluppo di competenze trasversali e la loro capitalizzazione nel percorso accademico.

Quello qui proposto è uno dei modelli applicabili in contesto italiano. Qualunque siano le scelte metodologiche, nel rispetto delle linee guida ministeriali, un elemento chiave – riportato anche nello schema – è quello dello sviluppo di *partnership significative con imprese e organizzazioni del territorio e con le parti sociali* che favoriscano i passaggi tra sistemi secondo la logica di un dialogo comune, tentando di ottimizzare le risorse e offrendo servizi diversificati di formazione continua che rispondano, da un lato, alle esigenze delle organizzazioni e del mercato e dall'altro a quelle delle persone.

Come citato nella legge 92 art. 4 comma 55, si richiama l'importanza dell' "individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di *reti territoriali* che comprendono l'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro collegati organicamente alle strategie per la crescita economica, l'accesso al lavoro dei giovani, la riforma del welfare, l'invecchiamento attivo, l'esercizio della cittadinanza attiva"; il comma 56 continua sottolineando che "alla realizzazione e allo sviluppo delle reti territoriali dei servizi concorrono anche: a) le università, nella loro autonomia, attraverso l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali, l'offerta formativa flessibile e di qualità, che comprende anche la formazione a distanza, per una popolazione studentesca diversificata, idonei servizi di orientamento e consulenza, partenariati nazionali, europei e internazionali a sostegno della mobilità delle persone e dello sviluppo sociale ed economico; b) le imprese, attraverso rappresentanze datoriali e sindacali; c) le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura [...] d) l'Osservatorio sulla migrazione interna".

Il sopraccitato schema di Decreto attuativo e le recenti intese tra Governo, Regioni ed enti locali sulle reti territoriali per l'apprendimento permanente⁵²⁵ e per la definizione del sistema nazionale

⁵²⁵ Intesa riguardante le politiche per l'apprendimento permanente e gli indirizzi per l'individuazione di criteri generali e priorità per la promozione e il sostegno alla realizzazione di reti territoriali, ai sensi dell'articolo 4, comma

sull'orientamento permanente⁵²⁶ sottolineano in modo chiaro la necessità e l'importanza della creazione di reti territoriali con banche dati "interoperabili" dei sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro, in cui vi sia una "dorsale informativa unica" di ogni cittadino attestante il suo patrimonio culturale. Il tavolo interistituzionale di lavoro in tema di apprendimento permanente chiama in causa sistemi e strumenti esistenti (come il Libretto Formativo del cittadino), favorendo la trasversalità delle azioni tra le diverse opportunità di formazione, istruzione, apprendistato.

La prof.ssa Alberici, rispetto a tale tema, suggerisce la creazione di un "sistema integrato per l'apprendimento permanente" che preveda elementi di

"sinergia con il territorio, costruire ponti, mettere insieme le risorse per affrontare anche i momenti di crisi, lavorare perché nei parametri su cui valutare la distribuzione del fondo ordinario di finanziamento dell'università siano presenti in modo esplicito le attività e le azioni finalizzate allo sviluppo di queste attività di apprendimento permanente e di riconoscimento/convalida/certificazione delle competenze.[...] In questa prospettiva abbiamo costruito una rete delle università che sarà una risorsa, una rete dell'università italiana per l'apprendimento permanente [RUAIP], che ci fa ben sperare nella possibilità di sviluppo dell'attenzione degli Atenei su questo tema, anche in relazione alla definizione del quadro istituzionale a livello nazionale." (Alberici, 28-29)

Un importante supporto che le università possono avere nella realizzazione di sistemi integrati di riconoscimento e certificazione degli apprendimenti pregressi sono senza dubbio le *nuove tecnologie*. Riprendendo il sopraccitato testo di Galliani, "l'ICT è un motore di accelerazione, dentro uno scenario che chiede all'università, come istituzione formativa a funzione pubblica, di rispondere a nuovi bisogni:

- di riqualificazione *on the job* degli adulti già occupati, ma non in possesso di laurea;
- dei laureati di trovare nella formazione permanente la risposta alle esigenze di aggiornamento costante che le professioni impongono;
- degli studenti di svolgere *off campus* alcuni momenti essenziali del loro apprendimento;
- di includere nel percorso formativo di tutti gli studenti l'uso delle tecnologie come bagaglio indispensabile all'uscita verso la "società dell'informazione"⁵²⁷.

Sono ormai molte le università anche straniere che utilizzano le nuove tecnologie per l'istituzione di servizi *blended* che, senza sostituire gli incontri in presenza, integrano presenza e distanza, offrendo una serie di possibilità quali forum con strumenti, approfondimenti ed esempi di compilazione del portfolio, linea diretta per quesiti da rivolgere all'accompagnatore, forum

51 e 55, della legge 28 giugno 2012, n. 92, http://www.statoregioni.it/Documenti/DOC_038856_154%20CU%20-4.pdf

⁵²⁶ Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente, http://www.statoregioni.it/Documenti/DOC_038854_152%20CU%20-2.pdf

⁵²⁷ Galliani (2011), *op. cit.*, p. 519

pubblici per il *peer support*, tutorial di guida alla comprensione dello strumento, canali informativi per gli aspetti burocratici della procedura, calendari degli appuntamenti degli incontri individuali, di gruppo o con le commissioni.

Anche le università tradizionali, raccogliendo la sfida di introdurre innovazioni organizzative, didattiche e tecnologiche, prevedono nuove forme di erogazione della formazione come *l'e-learning*, ma anche, come ricorda il prof. Palumbo,

“poter prevedere dei percorsi interdisciplinari [...], introdurre dei percorsi simili a quelli francesi o anche a quelli inglesi, in cui da un lato si riconoscono le competenze in ingresso e dall'altro si personalizzano dei percorsi non esclusivamente in termini di materie mancanti per acquisire la laurea, crediti e insegnamenti, ma si prevede anche la possibilità di optare per un percorso diverso, con la costruzione di una tesina, una ricognizione bibliografica, un project work, che permettano di percorrere due, tre, quattro insegnamenti che mancano, ma con un prodotto unitario che viene seguito da un tutor” (Palumbo, 6)

La dimensione di interdisciplinarietà qui sottolineata richiama lo sviluppo di processi di *work based learning* non tanto in un'ottica sostituiva rispetto a quelli tradizionali, quanto piuttosto in un'ottica di integrazione di modalità didattiche più flessibili per gli adulti con quelle già presenti nei corsi di studio, come per esempio la proposta suddetta di utilizzo del portfolio come attività curricolare, integrando la raccolta delle evidenze e la riflessione sugli apprendimenti formali.

In un'ottica di maggiore apertura e sensibilità verso gli adulti, la prof.ssa Alberici cita, come innovazioni complementari al riconoscimento degli apprendimenti pregressi, anche l'utilizzo dei corsi singoli e la proposta di corsi part-time:

“l'utilizzo di corsi singoli, sia in presenza, ma soprattutto nella prospettiva di utilizzo delle tecnologie della rete, potrebbe dare il via ad un catalogo di offerte di formazione per la popolazione adulta che potrebbe essere davvero molto interessante anche per i livelli alti di titolo della popolazione adulta, anche per chi ha già una laurea o magari ne ha anche due e può avere molti interessi dal punto di vista dello sviluppo della sua professione. [...] Oppure anche sviluppare le procedure per la possibilità di frequenza a tempo parziale, con tutti gli aspetti che ne derivano e che sono stati sperimentati anche nel nostro Ateneo”. (Alberici, 12-13)

Si tratta di processi per le università che vanno in direzione di una decodifica della domanda di formazione e istruzione di un'utenza differenziata verso la quale diventare più permeabili, in una sfida a due direzioni di ricettività, da parte degli Atenei verso il mondo del lavoro e, all'opposto, da parte delle imprese interrogando le università per le loro problematiche e necessità secondo il comune denominatore che sono le competenze. Come sostiene il prof. Palumbo:

“ il primo stimolo è che l'università deve interrogarsi più seriamente sul legame tra i saperi che cerca di trasmettere e il mondo reale con cui deve fare i conti, questo in due sensi. Il primo, il più ovvio, di chiedersi a cosa serve quello

che insegna, ma non a cosa serve [...] nel senso di una produttività immediata del suo sapere, altrimenti perdiamo la dimensione strutturante di quello che insegniamo, ma nel senso di “quale contributo posso fornire per comprendere il mondo contemporaneo?” e in questo sono utilissime proprio le discipline più squisitamente teoriche, proprio perché non hanno un uso immediato. Secondo, che è ancora più difficile: cercare di diventare permeabili alle sollecitazioni che arrivano dal mondo reale per capire anche sul piano della teoria quali innovazioni possono emergere dal mondo della pratica”. (Palumbo, 24).

Dal punto di vista economico, la sfida rappresentata dagli adulti può costituire per gli Atenei lo stimolo per un nuovo riposizionamento strategico in un contesto in cui gli attori interessati alla partita della certificazione delle competenze sono molti e in cui l’università può ricavare un ruolo importante e quantomai necessario. Nella sinergia degli attori, l’ente pubblico e il governo nazionale, attraverso un’azione di linee guida, sono condizioni necessarie per la garanzia di processi rigorosi e trasparenti.

Come giustamente ricorda il prof. Stella, si tratta di un processo con variabili organizzative ed economiche rilevanti, ma anche e soprattutto culturali, di sensibilizzazione dei docenti e della *governance* universitaria alla tematica dell’apprendimento permanente:

“Si può creare una struttura nella misura in cui c’è consapevolezza che è una *struttura* di Ateneo, che è un *problema* di Ateneo, cioè che non è un problema “altro” rispetto all’università italiana; quindi bisogna lentamente far diffondere le linee guida, far capire che l’Europa va in questa direzione, far capire che è un’esigenza reale [...] Una volta realizzato questo e una volta che nasce e cresce la consapevolezza dell’esigenza, allora quello è il momento di fare una struttura”. (Stella, 20)

In quest’azione di diffusione e di approfondimento teorico ed empirico del tema si è voluta collocare anche la presente ricerca, cercando di sottolineare le dimensioni certificative e strutturali del processo e prodotto di riconoscimento e certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali, ma anche le dimensioni orientative e pedagogico-formative di un’analisi introspettiva guidata alla scoperta dei propri saperi, come ricorda il prof. Moliterni:

“Io credo che [la narrazione nel portfolio] sia alla base dello sviluppo dei propri processi identitari e produca una grande fiducia in sé e negli altri, promuovendo comportamenti e atteggiamenti di cittadinanza partecipativa e contesti inclusivi e proattivi. [...] Anche l’università è un contesto (anzi, insieme alla scuola, è “**il**” contesto), che dovrebbe consentire esperienze personali di elaborazione e rielaborazione delle proprie forme di rappresentazione del mondo/dell’esperienza e ricercare intrecci con il più ampio contesto socio-culturale, a partire dal territorio di cui è parte e in cui opera. Dovrebbe quindi essere aperta, favorire l’entrata dell’adulto, al di là poi dell’acquisizione dei crediti, essere promotrice di cultura nel territorio. [...] L’università – Universitas – dovrebbe ridivenire il luogo dove si dovrebbe costruire l’universalità della conoscenza e del sapere. Ciò richiede l’introduzione di forme di flessibilità organizzativa, con attenzione ai nuovi bisogni dell’utenza e del territorio, nel riconoscimento di forme di partnership con il mondo della cultura e del lavoro, pur nel rispetto della propria *mission* istituzionale” (Moliterni, 8-10)

L'idea è proprio quella di potenziare l'accesso degli utenti giovani e adulti, senza rinunciare alla qualità dell'offerta formativa, ma, al contrario, potenziando l'esistente attraverso la valorizzazione di nuove forme di didattica e di accesso all'istruzione superiore, preservandone la specificità distintiva, che non è solo la fornitura di competenze professionalizzanti, oggi soggette a rapida obsolescenza, ma la costruzione della capacità di pensare in termini critici e personali. Nel modello seguente si è tentato di riassumere, in questa prospettiva, quelle che possono configurarsi come le dimensioni che caratterizzano il processo di riconoscimento e certificazione delle competenze, che si sviluppa nell'intreccio tra adulto e istituzione accademica in un continuum che va dall'apprendimento formale a quello non formale e informale.

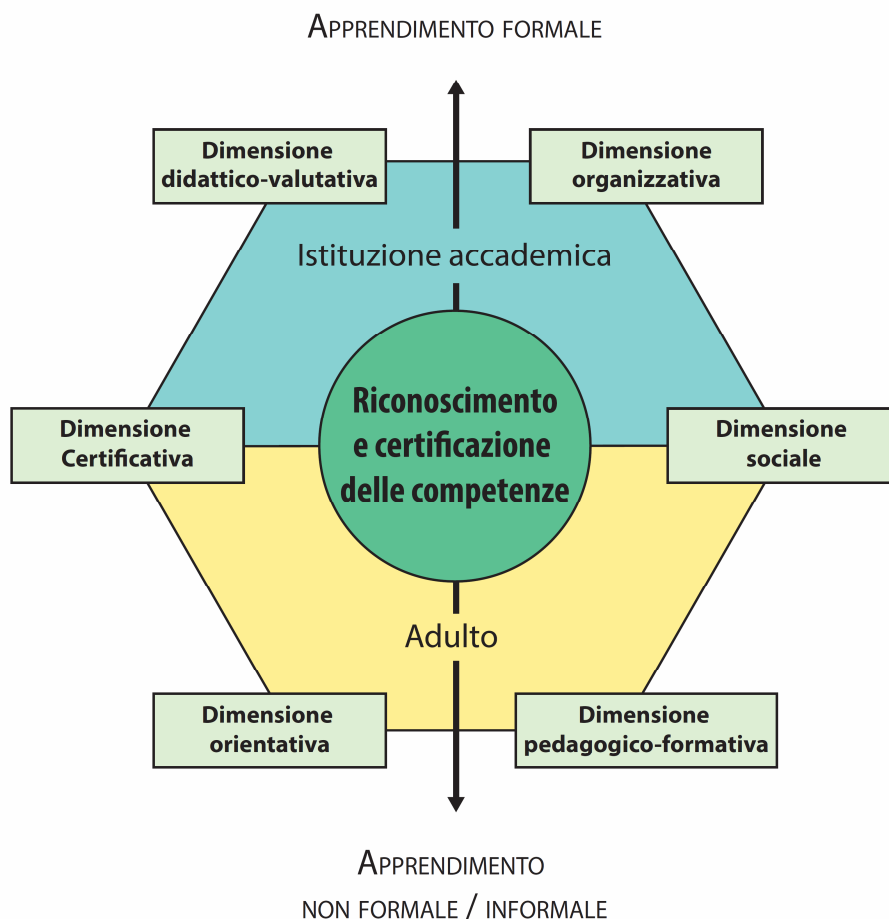


Fig 6.2 – Dimensioni del processo di riconoscimento e certificazione delle competenze

Come descritto nella proposta di modello per il Centro per l'Apprendimento Permanente, vi è la necessità di compiere alcune innovazioni *didattiche e valutative*, promuovendo percorsi più flessibili e sistemi di valutazione che integrino la dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva. Ciò si correla a una dimensione *organizzativa* che coinvolge strutture centrali e

periferiche degli Atenei, nella proposta di potenziamento degli organi esistenti rispetto ai ruoli e alla gestione dei processi di convalida.

Vi è senza dubbio una dimensione *certificativa*, che coinvolge sia l'adulto che l'Ateneo, in un continuum con un'altra dimensione che li tocca entrambi, che è quella sociale. Il processo di analisi degli apprendimenti, se ben strutturato e monitorato, porta ad un ponderato rilascio di crediti formativi universitari e quindi ad un riconoscimento effettivo esterno dei saperi maturati nell'esperienza pregressa ai fini del proseguimento degli studi. Il valore *sociale* di ciò si lega da un lato all'equità delle opportunità di accesso all'istruzione superiore (giovani o adulti che siano) - e quindi potrebbe avere una ricaduta sull'ambito innalzamento del livello culturale nazionale rispetto ai *benchmarks* europei - e dall'altro alla creazione di un dialogo università-imprese che possa generare sinergie e contaminazione reciproca.

Gli ultimi due poli, infine, sono rappresentati dalle dimensioni *orientativa* e *didattico-formativa* del percorso e riprendono la pertinenza sociale di questa ricerca nell'ambito delle scienze pedagogiche. L'indagine teorica ed empirica ha sottolineato lo sviluppo dell'*empowerment* mediante il riconoscimento e la comprensione profonda delle proprie conoscenze, abilità e competenze e la centralità del lavoro introspettivo di presa di consapevolezza che ogni persona può compiere, in qualità di vera esperta della propria esperienza di vita. Lo sviluppo di una relazione dialogica con l'accompagnatore e con i pari genera sostegno reciproco, identificazione ed esplicitazione degli elementi portanti della propria professionalità, da poter porre a confronto con un referenziale esterno.

La ricerca vuole aprire alla possibilità di riprodurre in contesti analoghi il processo e prodotto di costruzione accompagnata del portfolio come strategia di riconoscimento e certificazione delle competenze, adattando alle singole situazioni la procedura, gli strumenti, le migliori proposte e le ipotesi micro e macro organizzative di messa a sistema del processo, in una cornice di valorizzazione dell'esperienza unica della persona e di nuova gestione integrata dell'apprendimento permanente.

Nel contesto socio-economico odierno, infatti, la prospettiva di integrazione tra teoria e prassi, l'acquisizione di capacità critica e riflessiva e quindi di progettazione e riprogettazione di se stessi e dei propri spazi d'azione può costituire un elemento chiave per le persone adulte per la propria collocazione formativa, professionale e personale nella società.

Bibliografia

- Ajello A., Belardi C. (2007), *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Carocci Faber, Roma
- Ajello A.M., Cavoli M., Meghnagi S. (1992), *La competenza esperta*, Ediesse, Roma
- Alberici A. (2007), *Una nuova sfida per il futuro: da adulti all'università* in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I. (2007), *op. cit.*, pp.9-31
- Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I.(2007), *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano
- Alberici A. (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Franco Angeli, Milano
- Alberici A., Di Rienzo P. (a cura di) (2011), *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali nell'università*, Anicia, Roma
- Alessandrini G. (2004), *Dalla "pedagogia del lavoro" a una "pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni"* in Alessandrini G. (a cura di) *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Guerini Studio
- Alheit P. (1995), *Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education* in P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger & P. Dominicé (Eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education*, Verband Wiener Volksbildung, Wien, pp. 57-74
- Alheit P., Dausien B. (2000), *"Biographicity" as a basic resource of lifelong learning*, in P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, R. Taylor & H. S. Olesen (Eds) *Lifelong learning inside and outside schools: Collected papers of the european conference on lifelong learning*. Roskilde, Roskilde University, pp. 400-422.
- Alheit P. (2009) *Biographical learning – within the new lifelong learning discourse* in K. Illeris (Ed), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words*, Routledge, London pp. 116-128
- Antonietti A., Rota S. (2004), *Raccontare l'apprendimento. Il diario narrativo: come ricostruire e monitorare percorsi formativi*. Raffaello Cortina, Milano
- Armezzani M. (a cura di) (2004) *In prima persona. La prospettiva costruttivista nella ricerca psicologica*, Il Saggiatore
- Armsby P., Costley C., Garnett J.(2006) The legitimisation of knowledge: a workbased learning perspective of APEL, *International Journal of Lifelong Education*, 25, 4, pp. 369 - 383
- Arter J., Bond L. (1996). *Why is assessment changing*. in R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, (I-3: 1-4). VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria
- Aubret J., Blanchard S. (2005), *Pratique du bilan personnalisé*, Dunod, Paris
- Aubret J. (2009), Sens et pratiques de l'accompagnement des adultes dans les démarches de validation de l'expérience, *Recherche et Formation*, 62, pp. 25-38
- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano
- Barbier J.M. (2004), *Les savoirs d'action. une mise en mot des competences ?*, Harmatta, Paris

- Barrett H. (2007), *Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative*
- Beauvais M. (2008), *Accompagner, c'est juger*, *Education permanente* n. 175 , pp. 123 - 135
- Bereiter C., Scardamalia M. (1993), *Surpassing Ourselves: an Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*, Open Court Publishing, Chicago
- Bersani P.G. (2011) *Dai ruoli alla figura professionale e alle competenze: principi di riferimento e problemi-chiave* in Partnership del progetto SKILL-INN Skill per l'innovazione (a cura di), *Competenze e ruoli nell'innovazione*, progetto FSE soggetto proponente Confindustria Veneto SIAV spa, Regione del Veneto, DGR 1758/2009, pp. 113-142
- Bertoldi M. (2007), *Organizzazione dell'offerta* in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., *op. cit.*, pp. 89-99
- Biasin C. (2010), *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*, Franco Angeli, Milano
- Bichi R. (2002), *L'intervista biografica, Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano
- Biggs J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Society for Research into Higher Education & OU Press, UK, Buckingham
- BilCo (Cecchin M., Donato E., Libergoliza M.S., Ortali C., Rasello S.), *Il portfolio delle competenze. Conoscere, progettare, realizzare*. CIOFS/FP Piemonte, FECBOP.
- Billett S. (2002), *Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work*, *Studies in the Education of Adults*, 34 n. 1, pp. 56-67
- Bird T. (1990), *The schoolteacher's portfolio: an essay on possibilities* in J. Millman & L. Darling-Hammond, *Handbook for teacher evaluation: Elementary and secondary school teachers*, Newsbury Park, CA, Sage, pp. 241-255
- Bjornavold J. (2009), *Validation of non-formal and informal learning in Europe: key developments and challenges* , *The quality of higher education* 2009/6 , pp. 36-71
- Bocchi G., Ceruti M. (2004), *Educazione e globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano
- Bocchi G., Ceruti M. (2005), *Introduzione* in A. Munari, *Strategie del sapere*, Guerini studio
- Bochicchio F., Grassi F. (a cura di) (2009), *Le ricadute della formazione. Significati, approcci, esperienze*, CO.IN.FO, Amaltea Edizioni
- Bordignon B. (2006), *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Rubettino Editore
- Boucoulvalas M. (2008), *Human development and adult education: personal, interpersonal and transpersonal* in Athanasou J.A. (Ed.) *Adult education and training*, David Barlow Publishing, Australia, pp. 19-31
- Boud D., Cohen R., Walker D. (1993), *Using experience for learning*, Open University Press, Buckingham
- Boud D., Knights S (1996), *Course Design for reflective practice* in Gould N., Taylor I., *Reflective learning for social work*, Ashgate Publishing Company, Brookfield
- Boud D., Solomon N., Symes C. (2001), *Work based learning : a new higher education?*, SRHE e Open University Press; Buckingham
- Boud D. and Costley C. (2007) *From project supervision to advising: new conceptions of the practice*, *Innovations in Education and Teaching International*, 44, 2, pp. 119–130
- Boutinet J-P., (2007), *Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet, un espace paradoxal à aménager* in Boutinet J-P. et alii, *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds*, Puf, Paris, pp.27-49

- Bresciani P.G. (2005), Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie, *Professionalità* n. 87, pp. 9-19
- Buber (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo
- Callini D., Morini G. (1999), Appunti e riflessioni sul bilancio delle competenze, *Professionalità*, n. 51/1999, pp. 51-59
- Capperucci D. (2007), *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell' "experiential learning" e dell'approccio riflessivo*, ed. ETS, Carrara
- Carr W. (1995), *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*, Open University Press, Buckingham.
- Carrè Ph., Tétard M. (2003), *Les ateliers de pédagogie personnalisée : ou l'autoformation accompagnée en actes*, L'Harmattan, Paris
- Castiglioni M. (2008), *Fenomenologia e scrittura di sé*, Guerini, Milano
- Castoldi M. (2009) *Valutare le competenze*, Carocci, Roma
- Cepollaro G.(2008), *Le competenze non sono cose*, Guerini e Associati, Milano
- Clerici R. (2009), *La raccolta e l'analisi dei dati*, in Galliani L., Zaggia C., Maniero S. (a cura di) (2009), *Valutare l'orientamento*, Pensa Multimedia, Lecce
- Clot Y. (2000), *La fonction psychologique du travail*, Puf, Paris
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004) Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States, *European Journal of Education*, Vol. 39, 1, pp. 69-89
- Colley H., Hodkinson P., Malcom J. (2003), *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*, Learning and Skills Research Centre, London
- Consoli F. (2002), *Evoluzione e sviluppo di modelli per competenze e loro diverse matrici*, in A.M. Ajello (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna
- Conte M. (2010), *Aspetti culturali, pedagogici e semantici dell'esperienza* in Di Nubila R., Fedeli M. (2010), *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 17-26
- Corbetta P., (2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche quantitative*, Il Mulino, Bologna
- Corradi C. (2003) (a cura di), *Il sapere visibile*, La nuova Phoenix, Roma
- Cozzani R. (2007), Dal bilancio di competenze alla certificazione, *Enaip Quaderni Formazione e Lavoro*, dicembre 2007, pp. 75-88
- Cresson E. (1995), *Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*, Comunità Europea
- Creswell J. W., Plano Clark V. L. (2007), *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell J.W., Tashakkori A. (2007), Editorial: Developing publishable mixed methods manuscripts, *Journal of Mixed Methods Research*, 1, n. 2, pp. 107-111
- Daniele L. (2010), *Il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali in Francia* in Di Rienzo P. (2010) (a cura di), *op. cit.*, pp. 51-74
- Daniele L.(2010), *Apprendimento permanente e università. Il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti progressi in Francia e in Italia*, ed. Nuova Cultura, Roma
- Daniele L., Lichtner M. (2011), *Il laboratorio biografico per il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti progressi* in Alberici A., Di Rienzo P. (2011) (a cura di), *op. cit.*, pp. 137-153

- Daniele L., Stringher C. (2011), *Lessico di base* in Alberici A., Di Rienzo P. (2011) (a cura di) *op. cit.*, pp. 247-256
- Danielson C., Abrutyn L. (1997), *An Introduction to using portfolios in the classroom*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria
- De Pieri S. (2000), *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Ed. Ellenici, Roma
- Demetrio D. (1995), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano
- Demetrio D. (1996), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano
- Demetrio D. (2008), *La scrittura clinica*, Raffaello Cortina, Milano
- Dewey J., Bentley A. (1949) *The knowing and the known*, Beacon, Boston
- Dewey J. (1925), *Esperienza e natura*, Mursia, Milano, ed. italiana 1973
- Dewey J. (1986), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze
- Dewey J. (1995), *Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze
- Di Francesco G. (1998) (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e I repertori sperimentali*, ISFOL, Franco Angeli, Milano
- Di Francesco G. (2000), *I crediti formativi: dal riconoscimento alla certificazione* in Auteri G., Di Francesco G., *La certificazione delle competenze. Innovazione e sostenibilità*, Franco Angeli, Milano
- Di Nubila R. (1999) (a cura di), *La formazione oltre l'aula: lo stage*, Cedam, Padova
- Di Nubila R., Bazzo F. (2010), *David Kolb: l'esperienza come fattore di apprendimento e sviluppo* in Di Nubila R., Fedeli M., *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 49-72
- Di Rienzo P. (a cura di) (2010), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'università*, Anicia, Roma
- Domenici G. (1993), *Manuale della valutazione scolastica*, Edizioni Laterza
- Dominicè P. (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Ed. L'Harmattan, Paris
- Donà dalle Rose L.F. (2011), *I due EQF-European Qualification Framework dell'area europea. Concetti generali e... EQF – EHEA versus EQF – LLL* in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011a), *op. cit.*, pp. 29-42
- Draperi J.F. (2005), *Rendre possible un autre monde. Economie sociale, cooperatives, and developpement durable*. Presses de l'economie sociale, Montreuil
- Draperi J.F. (2010), *Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée*, Presses de l'economie sociale, Montreuil
- Elgin C.Z. (1996), *Considered judgment*, Princeton University Press, Princeton
- Eriksson V (2007), *Une micro-ethnographie indigène au sein d'un dispositif de validation d'acquis dans l'académie de Montpellier*. Thèse de doctorat en science de l'éducation. Université rennes II, Haute Bretagne
- Fabbri D., Formenti L. (1991), *Carte d'identità. Per una psicologia culturale dell'individuo*. Franco Angeli, Milano
- Fabbri D., Munari A. (2005), *Strategie del sapere*, Guerini studio, Milano
- Fabbris L. (a cura di) (2010), *Dal Bo' all'Agorà. Il capitale umano investito nel lavoro*, Cleup, Padova

- Farzad M., Paivandi S. (2000), *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*, Anthropos, Paris
- Fatali G., Nardini G., Sprega F. (2002), *Il coaching organizzativo*, Franco Angeli, Milano
- Federation Nationale des CIBC, Jacques Aubret (2000), *Le portefeuille des acquis de formation et d'expériences*, Editions et Applications Psychologiques
- Ferrieux D. (2000), Il bilancio di competenze come incrocio fra conoscenza di sé e del mercato del lavoro, *Risorsa Uomo*, vol. 7 n. 1-2/200, pp. 109-129
- Ferrieux D., Carayon D. (1998), Évaluation de l'aide apportée par un bilan de compétence en terme d'employabilité et réinsertion de chômeurs de longue durée, *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48 (4), pp. 251-259
- Feutrie M. (2004), Une autre évaluation, une autre validation pour l'expérience, *Education Permanente*, 158, 2004-1, pp. 99-114
- Finocchietti C., Giacobazzi D., Palla P.G.(2010) (a cura di).*Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*, Universitas Quaderni 25, marzo 2010, ed . Cimea
- Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica*, Guerini Editore, Milano
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano
- Gadamer (200), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano
- Galliani L., Costa R. (2000), *Le macchine simboliche*, Progedit, Irrsae Puglia,Bari
- Galliani L. (2007), Le nuove forme della didattica in un'università cambiata, *Generazioni 7/2006*, pp. 105-116
- Galliani L. (2010), *Valutazione delle competenze e sviluppi professionali*, in Felisatti E., Mazzucco C. (a cura di) *Le competenze verso il mondo del lavoro*, Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 3-4 dicembre 2008, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 79-88
- Galliani L. (2011), *Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata* in Galliani L. (a cura di), *IL DOCENTE UNIVERSITARIO. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 2 e 3 dicembre 2010, pp. 511-522
- Galliani L. (2011), *Scuola, Università e Formazione Continua: distribuire competenze o formare competenti* in Pavan A. (a cura di), *La rivoluzione culturale della formazione continua*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pp. 131-143
- Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011a) (a cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Pensa Multimedia, Lecce
- Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011b) (a cura di) *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Pensa Multimedia, Lecce
- Galliani, L. (2011), *L'Università per l'apprendimento permanente: modelli e strumenti* in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011a) (a cura di), *op. cit.*, pp. 9-26
- Galliani L. (2012), *FUORI CORSO UNIVERSITARI : NON BASTANO LE TASSE. Cambiare la didattica, usare le tecnologie, introdurre l'apprendimento permanente*. Documento diffuso dalla SIRD, Società Italiana di Ricerca Didattica
- Gattullo M., *Quantitativo e qualitativo in educazione e nella ricerca educativa*, in Talmon V., Balduzzi G., (1990), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Cleub, Bologna

- Gehlen A. (1990), *Antropologia filosofica e teoria dell'azione*, Guida, Napoli
- Gergen K. (2005), *Construire la réalité*, Seuil, Paris
- Ghiani G. (2008), Competenza, metacompetenza e struttura dell'azione, *Professionalità*, 101, pp. 100-108
- Gianturco G. (2005), *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini Studio, Milano
- Girotti L. (2005), *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano
- Glasgow Caledonian University (2006), *Flexible Entry: a guide for students*
- Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J. (a cura di) (2009), *Videoricerca nei contesti di apprendimento*, Raffaello Cortina, Milano
- Graham S., Rhodes G., Shiel G. (2006) *Reflection through work based learning* in Roodhouse S., Bowley M. e McKeivitt C. (eds) *Putting work based learning into practice*, University Vocational Awards Council, York
- Gredler M.E (1999), *Classroom assessment and learning*, Longman Reading, London
- Greenberg G. (2004), *Extending the portfolio model*, Educause Learning Initiative
- Greene J., Caracelli V. e Graham W. (2007), *I metodi misti* in Stame N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano, pp. 272- 301
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries, *Educational Resources Information Center Annual Review Paper*, 29, pp. 75-91
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp. 105-117, Thousand Oaks, CA: Sage
- Guichard J. (2005), Life-long self-construction, in *International Journal for Education and Vocational Guidance*, 5, p. 111-124
- Guichard J. (2008), Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation pour les adolescents ou de jeunes adultes, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, pp. 413-440
- H. von Foerster (1987), *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma
- Habermas J. (1973), *Conoscenza e interesse*, Laterza, Roma Bari, trad. italiana
- Hallqvist A., Ellstrom P-E., Hydén (2012), The many faces of biographical learning, *Studies in the Education of Adults*, vol. 44, n-1, pp. 70-84
- Heidegger M. (2005), *Essere e tempo*. Longanesi, Milano
- Illeris K. & Associates. (2004), *Learning in Working Life*, Roskilde University Press, Copenhagen
- Illeris K. (2009) *A comprehensive understanding of human learning* in Illeris K. (ed), *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge, London, pp. 7-10
- ISFOL (2008), *Documento Tecnico di sul Bilancio di Competenze*, Roma
- ISFOL (2006), *Esperienze di validazione dell'apprendimento non formale e informale in Italia e in Europa*, collana Temi&Strumenti.
- Ivey A.E., Ivey M.B. (2004), *Il colloquio intenzionale e il counseling*, Las, Roma
- Jackson N., Wisdom J., Shaw M. (2003), *Guide for Busy Academics, Using learning outcomes to design a course and assess learning*, Learning and Teaching Support Network

- Jedlowsky P. (2008), *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking Technology. *Educational Technology*, 34 n. 4, pp. 34-37.
- Jørgensen, P. S. (1999): Hvad er Kompetence? *Uddannelse*, 9, pp. 4-13
- Joyce P. (2005), A framework for the portfolio development in postgraduate nursing practice , *Journal of Clinical Nursing*, 14/2005 (4): pp. 456-463
- Jung C. G. (1969), *Tipi psicologici*, Bollati Boringhieri, Torino
- Kanizsa S. (1998), *L'intervista nella ricerca educativa* in Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, pp. 36-83
- Knowles M. (1996), *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano
- Kolb D. (1984) *Experiential learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness, *American Journal of Occupational Therapy*, 45, pp. 214-222
- L'Imperio A. (2007), *Tra crescita personale e professionale: gli adulti nell'università che cambia. I motivi di una scelta* in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I. (2007), *op. cit.*, pp. 60-73
- Labarrière P.J. (1985), *Le discours de l'altérité. Une logique de l'expérience*, Presses universitaires de France, Paris
- Lago D. (2012), L'autobiografia ragionata: strumento di orientamento e facilitazione nell'apprendimento permanente degli adulti, *MeTis* anno II, n.1, giugno 2012
- Lainé A. (2006), *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*, Éditions Érès, Ramonville Saint-Agne, II ed.
- Lazarsfeld P.F. (1958), Evidence and Inference in Social Research, *Daedalus*, vol. 87, 4, pp. 89-109
- Le Boterf G. (2002), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'Organisation, Paris, 4. ed.
- Le Boterf G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris, 3. ed.
- Lecourt A-J., Mehaut P. (2007), La Validation des Acquis de l'Expérience : entre poursuite et inflexion du modèle français du diplôme, *La Revue de l'Ires*, n° 55, pp. 17-42
- Lemoine C. (2002), *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*, Franco Angeli, Milano
- Lenoir H. (2002), Considérations sur l'expérience et sa valeur sociale, *Education Permanente*, 150, 2002-1, pp. 63-78
- Lenoir H. (2004), Pour une éthique de l'évaluation, *Education permanente*, 158, p. 51-72
- Leplâtre F. (2005), *La validation des acquis de l'expérience. VAE: Mode d'emploi*, Le Centre Inffo, Paris, n. 1
- Lichtner M. (2008), *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano
- Lichtner M. (2008), *Metodi biografici nell'educazione e formazione degli adulti*, Rivista LLL (Lifelong Lifewide Learning) promossa da EdaForum ANNO 3/ N. 12 - 30 Ottobre 2008 - Eda e Metodologie didattiche innovative

- Lichtner M. (2011), *Convalida degli apprendimenti in una prospettiva di lifelong learning. I risultati del questionario* in Alberici A., Di Rienzo P. (a cura di) (2011), *I saperi dell'esperienza*, Anicia, Roma, pp. 75-108
- Lietard B., (1992), *Du portfolio nord américain au portefeuille de compétences à la française, Pratiques de formation*, Université de Paris VIII, Paris, pp. 13-21
- Loiodice I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano
- Loiodice I. (2007), *Formazione e orientamento degli adulti: il ruolo dell'università* in Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., (2007) *op. cit.*, pp. 136-145
- Lokhoff J., Wegewijs B., Durkin K., Wagenaar R., González J., Isaacs A. K., Donà dalle Rose L. F. & Gobbi M. (2010), *A guide to formulate degree programme profiles*, Tuning, Bilbao
- Lorenzo G., Ittelson J. (2005), *An overview of e-portfolios*, Educause Learning Initiative
- Luzzatto G., Stella A. (2010), *L'intreccio tra riforma didattica e Processo di Bologna* in Finocchietti C., Giacobazzi D., Palla P.G.(2010) *op. cit.*, pp. 13-28
- Maccarini A. (2009), *Educazione e capitale sociale in sociologia: un programma di ricerca alla prova* in Scanagatta S., Maccarini A., *L'educazione come capitale sociale*, Franco Angeli, Milano, pp. 12-50
- Mantovani S, Gattico E. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Mondadori, Milano
- Maree K. (2011) (a cura di), *Dar forma alle storie. Guida al counseling narrativo*, Giunti O.S., Firenze
- Marinoni C. (2005) (a cura di) *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto*, Provincia Autonoma di Trento; Progetto Leonardo COGET.
- Marradi A. (1993), *L'analisi monovariata*, Angeli, Milano
- Maslow A. (1971), *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio, Roma
- Maturana H., Varela F. (1999), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano
- Mazzucco C., Zaggia C.(2011), *Il dispositivo francese di validazione dei saperi acquisiti* in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011a) (a cura di) *op. cit.* ,pp. 205-225
- McClelland D.C. (1973), *Testing for competence rather than intelligence*, *American Psychologist*, 28, pp. 1-14
- Meeus W., Van Looy L, Van Petegem P. (2006), *Portfolio in Higher Education: time for a clarificatory framework* *International Journal of teaching and learning in Higher Education*, vol. 17 n. 2, pp. 127-135
- Merrill, M. D. (1991). *Constructivism and Instructional Design*. *Educational Technology*, 31 n. 5, pp. 45-53
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimension of Adult learning*, John Wiley & sons (ed. Italiana del 2003 "Apprendimento e trasformazione")
- Mezirow J. (1996) , *Contemporary Paradigms of Learning*, *Adult Education Quarterly*, 46 (3), pp. 158–172
- Middlesex University (2009), *Handbook: Recognition and accreditation of learning* (Module WBS 2803), London

- Milani P., Pegoraro E. (2011), *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Carocci, Roma
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma
- Munari A., (1998), Una Metodologia degli Eventi per la formazione e la ricerca, *Studium Educationis* 3, Padova, pp. 429-436
- Nadin A. (2008), *Autovalutazione in rete. Uso del portfolio nella formazione post lauream.*, Tesi di dottorato
- Nicolas-Le Strat P. (1996), *L'Implication: une nouvelle base de l'intervention sociale*, L'Harmanattan, Paris
- Nigra L, Massimetti G. (2011), *2000-2010. Dieci anni di esperienze attraverso la reconnaissance des acquis*, Forcoop
- Nyatanga L, Forman D., Fox J., (1998), *Good practice in the accreditation of prior experiential learning*, Cassel, London
- Orefice P., Cunti A. (2005) (a cura di), *Multieda. Dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori, Napoli
- Pasquier L. (2009), *La validation des acquis de l'expérience, carrefour d'enjeux multiples* in Boutinet J.P., *L'ABC del VAE*, Ed érès, Toulouse, pp.13-25
- Paul M. (2003), Ce qu'accompagner veut dire, *Carriérologie*, vol. 9 n. 1 e 2 (n. special accompagnement), Quebec, pp. 121-144
- Paul M. (2004), *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris
- Paul M., Clavier L. (2007), Le statut de la parole en Validation des acquis de l'expérience, *Recherches en Education*, n.2-Janvier 2007, Centre de recherche en éducation de Nantes, pp. 68-80
- Paul M. (2009), Accompagnement, *Recherche et formation*, 62/2009, pp. 91-108.
- Paul M. (2011), *L'accompagnement. Una specifica postura professionale* in Biasin C. (2010), *op. cit.* , pp. 145-159
- Pavan, A.(2003), *Formazione continua. Dibattiti e politiche internazionali*, Armando, Roma
- Pellerey M. (2000), Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze, *Professionalità 2000/57*, pp. 5-20
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Milano
- Pellerey M. (2010), *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti*. I quaderni di Voci della scuola, Tecnodid, Napoli
- Pellerey M.(2011) Competenza. Lessico pedagogico, Competenza e professionalità, *Education Science and society* Vol 2, 1, pp. 173-179
- Petrucchio C., De Rossi M. (2009), *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma
- Pievani T., Varchetta G. (1999): *Il management dell'unicità. Organizzazione, evoluzione, formazione*, Guerini e Associati, Milano
- Pineau G, Le Grand J.L. (1993), *Les histoires de vie*, Presses Universitaires de France, Paris
- Pineau G. (1998), *Accompagnements et histoire de vie*, L'Harmattan, Paris

- Pirot M.C. (2007), *Reconnaissance, validation et expérience. Pratique de la "VAE", "RAEP" et autres validations d'acquis*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris
- Polkinghorn D. (1988), *Narrative Knowing and the Human Sciences*, State University of New York Press, New York
- Portwood and Costley, *Work-Based Learning and the University : New Perspectives and Practices*, SEDA paper 109, Middlesex University
- Portwood D., Garnett, J., Costley C. (2004), *Bridging rhetoric and reality: accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*, Universities Vocational Awards Council, Bolton
- Prahalad C.K., Hamel G. (1990), La competenza distintiva delle aziende, *Harvard Espansione*, n.49
- Raso A., Consorti F., Garrino L. (2010), Il portfolio come strumento educativo nella formazione post-base degli infermieri: una revisione della letteratura, *Tutor, Rivista della Società Italiana di Pedagogia Medica*, n.10/2010 aprile-settembre, pp. 31-36
- Reggio P. (2010), *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma
- Ricoeur P. (2004), *Étique; de la morale à l'éthique et aux éthiques* in M.Canto-Sperber (a cura di), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (vol. 1), PUF, Paris
- Ronsisvalle G. *Accrescere l'occupabilità e le opportunità di apprendimento permanente* In Finocchietti C., Giacobazzi D., Palla P.G.(2010) *op. cit.*, pp. 99-102
- Rossi P.G.(2005), *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci editore, Roma
- Rossi P.G., Giannandrea L. (2006), *Che cos'è l'e-Portfolio*, Carocci editore, Roma,
- Rossi P.G., Giannandrea L., Magnoler P. (2011), Portfolio e riflessione, *Education Science and Society, Valutazione e competenze*, anno 2 n. 2, pp. 192-195
- Rossi P.G., Magnoler P. Giannandrea L. (2008), From an e-portfolio model to e-portfolio practices: some guidelines, *Campus-Wide Information Systems*, Vol. 25 Iss. 4, pp. 219 – 232
- Ruffini C., Porzio G. (2004), *Portfolio, dossier professionale, libretto formativo* in Bresciani P.G., Callini D. (a cura di) (2004), *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione*. Franco Angeli, Milano, pp. 1-14
- Ruffini C., Sarchielli V. (2005), *Bilancio di competenze*, in Cerini G., Spinosi M. (a cura di) (2005), *Voci della Scuola – Idee e proposte per la ricerca e l'innovazione*, IV vol, Tecnodid Editrice, Napoli.
- Ruffini C., Sarchielli V. (a cura di) (2001), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, Franco Angeli, Milano
- Rullani E. (2005), *Economia della conoscenza*, Carocci, Roma.
- Sales B.D.& Folkman S. (Eds) (2000), *Ethics in Research With Human Participants*. American Psychological Association, Washington
- Salini D., Ghisla G., Bonini L. (2010), *La formazione di professionista VAE. Profilo di competenza e percorsi formativi per professioniste/i della validazione degli apprendimenti esperienziali*. Rapporto IUFFP, Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale
- Salvaterra C. (2011), *Lo scenario attualizzato del Processo di Bologna* in L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati A. (2011b) (a cura di), *op. cit.*, pp. 19-31
- Savickas M. (1993), Career counseling in the postmodern era, *Journal Of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly* 7, pp. 205-215

- Savickas M. (2011), *Dare nuova forma alla storia del career counseling* in K.Maree (2011) (a cura di), *op. cit.*, p. 9-12
- Savickas M., Nota L., Dossier J., Dauwalder J.P., Duarte M.E., Guichrd J., Soresi S., van Esbroeck R., van Vianen A. E.M. (2011), Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo, *GIPO – Giornale Italiano di Psicologia dell’Orientamento*, vol. 1/11, pp. 3-18
- Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York
- Schön D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bas, San Francisco
- Scribner S. (1984), *Studying working intelligence*, in B. Rogoff, J. Lave (a cura di) (1984), *Everyday cognition: its development in social context*, Harvard University Press, Cambridge-London
- Serbati A. (2007) Lauree e riconoscimento dell’esperienza: l’approccio inglese work-based learning e il caso della Middlesex University (n. 10/2007) *GenerAzioni, Rivista quadrimestrale della Facoltà di Scienze della Formazione*, pp. 35-59
- Serbati A. (2011) Esperienza e apprendimento: il riconoscimento formale dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Anno IV Dicembre 2011, pp. 53-70
- Serbati A. (2011), *Lo strumento del portfolio delle competenze* in Serbati A., Surian A. (2011) (a cura di) *op. cit.*, pp. 95-117
- Serbati A.(2011), *La metodologia del Bilancio delle competenze: dal modello francese alle pratiche italiane* in Serbati A., Surian A. (2011) (a cura di) *op. cit.*, pp. 75-94
- Serbati A., Surian A. (2011) (a cura di) *Bilancio e portfolio delle competenze. Percorsi in ambito cooperativo*, Cleup, Padova
- Serbati A., Vignato A. (2011), *Il dispositivo inglese di Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011a) (a cura di) op. cit.*, pp. 193-204.
- Serbati A., Zaggia C., *Progettazione e sperimentazione di una pratica di validazione dei saperi esperienziali* in Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011a) (a cura di) *op. cit.*, pp. 238-272
- Serreri P. (2003), Il bilancio delle competenze. Evoluzione di una definizione tra teoria e pratica, *Formazione e cambiamento. Webmagazine sulla formazione* Anno III, 16 febbraio 2003
- Simosko, S. (1991), *APL: accreditation of prior learning : a practical guide for professionals*, Kogan Page, London
- Spencer L.M, Spences S.M. (1993), *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano
- Stake R. E. (1988), *La valutazione “responsive”* in Giovannini M.L (a cura di) *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Cappelli editore, pp.49-59
- Stella A. (2012), Riflessioni sull’abolizione del valore legale del titolo di studio, *Roars, Return on Academic Research*
- Stephenson J. and Saxton J. (2005), Using the Internet to gain personalized degrees from learning through work: some experience from Ufi, *Industry and Higher Education*, 19, 3, pp. 249– 263
- Strauss A. (1987), *Qualitative analysis for social scientists*, Cambridge, Univ. Press, Cambridge
- Strauss A. e Corbin J. (1990), *Basic of qualitative research, Grounded Theory procedures and techniques*, Sage, Newburry Park

- Strauss A. e Corbin J. (1994), *Grounded Theory Methodology. An Overview*, in Denzin N.K. e Lincoln Y.S. (eds.) (1998), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 273-285
- Surian A. (2011), *L'autobiografia ragionata e i percorsi di bilancio di competenze* in Serbati A., Surian A. (2011) (a cura di), *op. cit.*, pp. 61-71
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998), *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*, Sage, Thousand Oaks
- Tashakkori A., Creswell J.W. (2007), Editorial: Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research, *Journal of Mixed Methods Research*, 1, n. 3, pp. 207-211
- Tashakkori, A., Creswell, J.W. (2007), Editorial: The new era of mixed methods, *Journal of Mixed Methods Research*, n. 1, pp. 3-7.
- Thrift E., Amudson N. (2011), *Fondamenti teorici e applicazione pratica di un approccio ermeneutico-narrativo al career counseling*, in K.Maree (2011) (a cura di), *op. cit.*, pp. 44 - 56
- Trentin G. (2004), *Apprendimento in rete e condivisione della conoscenza*, Franco Angeli, Milano
- Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari
- Ugolini, F.C. (2009), VAE: aspetti problematici e rapporto con le ICT, *Giornale italiano della ricerca educativa*, vol. 2/3; pp. 77-91
- Vardanega A. (2008), *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti. Fare ricerca sociale con i dati testuali*, Aracne, Roma
- Varela F.J., Shear J. (1999) *First Person Accounts: Why, What and How*, in Varela F.J., Shear J. (a cura di) *The View from Within*, Imprinting Academic, Bowling Green
- Varisco B.M. (2004), *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Carocci, Roma.
- Veilhan A. (2004), L'éthique de l'accompagnement en validation des acquis de l'expérience : de l'individuel au collectif, *Education Permanente*, 159-2, pp. 107-116
- Vermersch P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Esf Editeur, Issy-les-Moulineaux
- Villa Sanchez A., Poblete Ruiz M. (2008), *Competence-based learning*, Tuning Project, University of Deusto, Bilbao
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice : Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge
- Werquin (2010), *Recognising non Formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*, OECD, Paris
- Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Xodo C. (2003), *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia
- Yin K.R., (2003), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, Armando, Roma.
- Zaggia C. (2009), La validazione degli acquis dell'esperienza. Elementi peculiari, comuni e distintivi rispetto al bilancio di competenze, *Professionalità* 106/2009, pp. 71-74
- Zaggia C. (2010), *L'università delle competenze*, Franco Angeli, Milano

Documenti e report

Besson E. (2008), *Valorisez l'acquis de l'expérience: une évaluation du dispositif de Vae*, Premier Ministre

Cedefop, (2009), *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg

Commissione delle Comunità Europee (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles

Commissione delle Comunità europee, (2001), *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, Bruxelles

Commissione Europea (2011), Comunicazione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato Delle Regioni (2011). *Programma quadro di ricerca e innovazione "Orizzonte 2020"*, Bruxelles

Commissione Europea (2012), *Proposta di raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Bruxelles

Comunicazione della Commissione, (2006), *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles

Consiglio d'Europa (2009) *Conclusioni su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*, Bruxelles

Consiglio d'Europa (2007), *European Portfolio for youth leaders and youth workers*, Directorate of Youth and Sport consultant writer and researcher: Mark Taylor, Brussels

Consiglio dell'Unione Europea, (2004), *Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale*, Bruxelles

Corradi C., Evans N., Valk A. (eds.) (2006), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*, EULLearN

Developing European Work Based learning Approaches and Methods (DEWBLAM) DG EAC funded project (2006) Florence

Duchemin C., Hawley J. (eds) (2010). *European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning 2010 Thematic Report – Validation in the Higher Education Sector*

EUA (2008), *European Universities' Charter on Lifelong Learning*

Hawley J., Souto Otero M., Duchemin C., (2010) '2010 update, *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning, Final Report*

Indagine Eurostudent IV 2008–2011

Indagine XIV Almalaurea

ISFOL (2008), *OECD Thematic Review on Recognition of Non-formal and Informal Learning, Country Background Italy*

Ministri competenti di Francia, Germania, Gran Bretagna ed Italia (1998), *Dichiarazione della Sorbona "L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa"*

Ministry for Education, Ministry for Labour and Social Security, Ministry for Universities and Research (2007), *Education and Training 2010. Italy, National Progress Report on the Implementation of the European Union Work Programme*

- OECD (2007), *OECD thematic review on recognition of non-formal and informal learning, country background report*, United Kingdom
- Parlamento Europeo e Consiglio (2004), *Decisione relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze* (Europass), Bruxelles
- Parlamento Europeo e Consiglio (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave e apprendimento permanente*, Bruxelles
- Parlamento Europeo e Consiglio (2008), *Raccomandazione sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Bruxelles
- Parlamento Europeo e Consiglio (2009), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale ECVET*, Bruxelles
- Qualifications and Curriculum Authority (2010), *Claiming credit. Guidance on the recognition of prior learning within the Qualifications and Credit Framework*
- Rauhvargers A., Deane C. , Pauwels W. (2009) *Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve - 28-29 April 2009*
- RUIAP (2011), *Apprendimento permanente e università. Le finalità e gli obiettivi programmatici*, (a cura del gruppo promotore, del Presidente Aureliana Alberici e del Vice Presidente Mauro Palumbo)
- SEEC (2003), *SEEC Code of Practice for the Assessment of Prior (Experiential) Learning, Operational Recommendations*, Great Britain
- 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*. Ecotec, Birmingham
- UNESCO (2012), *Unesco guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*, UNESCO Institute for Lifelong Learning

Relazioni a convegni

- Alberici A. (2012), *Il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti pregressi: il ruolo delle Università in Italia*, relazione tenuta al seminario nazionale “Apprendimento permanente e riconoscimento dell'apprendimento pregresso”, Firenze, 23 novembre 2012
- Alberici A.(2012), *Una nuova stagione per l'Apprendimento permanente nelle Università*, traccia della relazione introduttiva al Convegno “L'Apprendimento permanente per la crescita del patrimonio culturale, professionale ed economico del Paese. Il contributo delle Università”, Roma, 3 luglio 2012
- Costley C., Garnett J.(2007), *Reconstructing APEL to enhance individual and organisational learning in Researching transition in lifelong learning: an international conference* (Centre for research in Lifelong Learning), University of Stirling, 22-24 June 2007

Federici G. (2012), *La dimensione sociale dell'università: l'apprendimento permanente*, relazione tenuta al CONVEGNO MIUR – RUIAP “L'università nel sistema per l'apprendimento permanente”, Roma, CNR , 3 luglio 2012

Galliani L. (2012), *Linee guida per le Università sul tema del riconoscimento e della convalida degli apprendimenti pregressi*, relazione tenuta al seminario nazionale “Apprendimento permanente e riconoscimento dell'apprendimento pregresso”, Firenze, 23 novembre 2012

Giovannini M.L., Marcuccio M. (2011), *La valutazione di ricerche pedagogiche con “metodi misti” da parte dei referee: tra criteri di qualità e aspetti problematici*, relazione presentata al Convegno Internazionale “Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione. Il caso delle riviste”, 23-25 marzo 2011, Università di Macerata

Lincoln, Y. S. (1991), *The detached observer and the passionate participant: Discourses in inquiry and science*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago

Salini D. (2007), *La pratique de professionnel-le-s de la VAE face à l'évolution des cadres réglementaires – Revue de la littérature officielle de France, Suisse et Union Européenne*. Poster pour la *Rencontre internationale francophone de doctorants en sciences de l'éducation « Le doctora(n)t en sciences de l'éducation: enjeux, défis, perspectives »*, Geneve 8-9 june

Savickas M.L (2011), *Life design counseling: From practice to theory*, lectio magistralis presented at the International conference *Vocational designing and career counseling: Challenges and new horizons*, Padova, 12-14 settembre 2011

Serbati A. (2011), *University for lifelong learning: models and tools. An experience in Padua University*, paper presented at *42nd EUCEN conference: Bridging the gaps between learning pathways*, Genova, 17 novembre 2011

Serbati A. (2012), *L'Università per l'apprendimento permanente: modelli e strumenti*, relazione tenuta al seminario nazionale “Apprendimento permanente e riconoscimento dell'apprendimento pregresso”, Firenze, 23 novembre 2012

Whittaker R., Cleary P. Gallacher J. - Centre for Research in Lifelong Learning, Glasgow Caledonian University (2002), *Accreditation of prior experiential learning: an altered state of learning?* - Paper presented at SCUTREA, 32nd Annual Conference, 2-4 July 2002, University of Stirling

Zara V. (2012) *Strutture di Servizio di Ateneo*, relazione tenuta al seminario nazionale “Apprendimento permanente e riconoscimento dell'apprendimento pregresso”, Firenze, 23 novembre 2012

Sitografia (aggiornata al 31.01.2013)

Associazione Italiana di Valutazione:

<http://www.valutazioneitaliana.it/new/>

Basic Skills Agency:

www.basic-skills.co.uk

Borsino delle Professioni Regione del Veneto:

<http://borsino.borsalavoroveneto.it/>

Centro Apprendimento Permanente, Università degli studi di Roma Foro Italico:

http://www.uniroma4.it/portal/appmanager/uniroma4/ateneo?_nfpb=true&_pageLabel=CentriMairnPage_v1

Centro di Studi Lifelong Learning, Università di Napoli L'Orientale:
http://www.iuo.it/index2.php?content_id=2070&content_id_start=1

Centro Ricerche e Servizi sul bilancio delle competenze Università Roma Tre:
<http://host.uniroma3.it/centri/cres/>

CIOFS/FP, Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – Formazione Professionale:
<http://www.ciofs.net>

Commissione Europea:
<http://ec.europa.eu>

Conferenze Stato Regioni ed Unificata, Governo Italiano:
<http://www.statoregioni.it>

Consorzio Interuniversitario Almalaurea:
<http://www.almalaurea.it>

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop):
<http://www.cedefop.europa.eu>

European Inventory validation of non-formal and informal learning:
<http://www.ecotec.com/europeaninventory>

European Observatory of Validation of Non formal and Informal Learning:
<http://www.observal-net.eu>

European University Association (EUA):
<http://www.eua.be>

European University Continuing Education Network (EUCEN):
<http://www.eucen.eu/>

Formation Continue al Polytech Lille:
<http://www.polytech-lille.fr/formation-continue-p129.html#.ULzZCuQsCTy>

Glasgow Caledonian University – Scottish Centre of Work Based Learning:
<http://www.gcu.ac.uk/scwbl/>

Governo britannico, Dipartimento di scienze dell'educazione:
<http://www.education.gov.uk/>

Hefce, higher education funding council for England:
www.hefce.ac.uk

Helen Barrett website:
<http://electronicportfolios.org/>

Indagine Eurostudent:
<http://www.eurostudent-italia.it/>

ISFOL professioni, occupazione e fabbisogni:
<http://professionioccupazione.isfol.it/>

LSC, Learning skill Council:
www.lsc.gov.uk

Middlesex University London, The Work Based Learning Research Centre:
<http://www.mdx.ac.uk/research/areas/work-based-learning/index.aspx>

PerForm, Università degli studi di Genova:
<http://www.perform.unige.it/profilo/>

Processo VAE , Università Paris Sorbonne Nuovelle:
<http://www.univ-paris3.fr/la-vae-3-lettres-pour-une-reconnaissance-63637.kjsp>

Progetto Tuning:
<http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

QAA, Quality Assurance Agency for higher education:
www.qaa.ac.uk

QCA, Qualifications and Curriculum Authority :
www.qca.org.uk

RUAIP, Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente:
www.ruiap.it

Scienze della Formazione, Università degli Studi di Padova, lauree online:

<http://sfp.formazione.unipd.it/>

Sector Skills Development Agency:

www.ssda.org.uk

UCAS, Universities and Colleges Admissions Service:

www.ucas.ac.uk

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO):

<http://www.unesco.org>

UVAC, Universities Vocational Awards Council:

www.uvac.ac.uk





INDICE DELLE FIGURE

Fig 1.1 - Modello integrato e multi-referenziale.....	56
Fig 2.1 – Poli del continuum tra simmetria e asimmetria nella relazione di accompagnamento... 91	91
Fig 2.2 – Categorie semantiche della pratica dell’accompagnamento	93
Fig 2.3 – Campo d’azione del professionista VAE	108
Fig 3.1 – Percentuale di popolazione adulta iscritta in percorsi d’istruzione superiore, target previsto da Europa 2020	123
Fig 3.2 - Percentuale di studenti iscritti a livelli di istruzione terziaria con più di 30 anni	124
Fig 3.3 - Vie alternative di accesso all’istruzione superiore	124
Fig 3.4 – Percentuale di lavoratori studenti in diverse annualità	125
Fig 3.5 – Percentuale di lavoratori studenti per area disciplinare	126
Fig 3.6 – Frequenza alle lezioni	127
Fig 3.7 – Il processo di riconoscimento e certificazione delle competenze	142
Fig 3.8 – Valenze della certificazione per gli attori chiamati in causa	162
Fig 3.9 – Il processo VAE	166
Fig 3.10 – Il processo di RPL (APEL) in Scozia	178
Fig 3.11 – Processo di APEL nel contesto del <i>Qualification and Credit Framework</i>	181
Fig 4.1 - Schermata generale di progetto sulla piattaforma Moodle.....	218
Fig 4.2 - Schermata relativa alla procedura di validazione dei saperi esperienziali su piattaforma Moodle	218
Fig 4.3 - Procedura di validazione dei saperi esperienziali	221
Fig 4.4 - Partecipanti alla ricerca per Regione di residenza.....	231
Fig 4.5 - Partecipanti alla ricerca per corso di laurea di appartenenza	232
Fig 4.6 – Conoscenza e utilità percepita della procedura di riconoscimento crediti.....	239
Fig 4.7 - Operatori a supporto per la procedura di riconoscimento crediti.....	240
Fig 4.8 - Operatori di valutazione delle richieste di riconoscimento crediti.....	241
Fig 4.9 – Metodologie di riconoscimento e convalida dell’esperienza pregressa.....	243
Fig 4.10 – Elementi costituenti un portfolio funzionale al riconoscimento dell’esperienza pregressa.....	245
Fig 4.11 – Autovalutazione delle capacità di diagnosi, prova delle competenze e confronto col referenziale.....	248
Fig 4.12 – Utilità percepita della costruzione del portfolio	250
Fig 4.13 – Chiarezza di ciascuna scheda portfolio.....	253
Fig 4.14 – Utilità di ciascuna scheda portfolio	254

Fig 4.15 – Utilità del supporto offerto dall’accompagnatore	255
Fig 4.16 – Utilità della <i>guida</i> allegata al portfolio	256
Fig 5.1 – Processo del lavoro di campo: modalità “accademica” e modalità “veloce”	267
Fig 5.2 – Procedura di costruzione accompagnata del portfolio (Accompagnatori)	272
Fig 5.3 – Elementi di forza e criticità dello strumento portfolio (punto di vista degli accompagnatori).....	275
Fig 5.4 – Competenze dell’accompagnatore (punto di vista degli accompagnatori).....	281
Fig 5.5 - Procedura di costruzione accompagnata del portfolio (punto di vista dei Presidenti dei corsi di laurea).....	284
Fig 5.6 – Ipotesi di strutturazione del CAP di Ateneo (punto di vista dei Presidenti dei corsi di laurea).....	289
Fig 5.7 - Valenza formativa dello strumento portfolio (punto di vista dei Presidenti dei corsi di laurea).....	293
Fig 5.8 - Competenze dell'accompagnatore (punto di vista dei lavoratori studenti).....	300
Fig 5.9 - Procedura di costruzione accompagnata del portfolio (punto di vista dei lavoratori studenti).....	302
Fig 5.10 – Tag cloud degli elementi critici del processo e prodotto di costruzione del portfolio	305
Fig 5.11 - Tag cloud degli elementi positivi del processo e prodotto di costruzione del portfolio	308
Fig 5.12 - Valenza formativa e ricadute del processo e prodotto di costruzione del portfolio (punto di vista dei lavoratori studenti).....	310
Fig 5.13 – Apprendimento nella vita professionale	317
Fig 6.1 - Ipotesi di modello di un Centro per l’Apprendimento Permanente (CAP) di Ateneo ..	333
Fig 6.2 – Dimensioni del processo di riconoscimento e certificazione delle competenze.....	342

Allegati

Allegato 1: Portfolio dei risultati di apprendimento e guida

<p>IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____</p> <p> <small>Unione europea Fondo sociale europeo</small></p> <p> <small>MINISTERO DEL LAVORO, Della SALUTE e delle POLITICHE SOCIALI Unità operativa per lo sviluppo per l'occupabilità e la Formazione</small></p> <p> <small>REGIONE DEL VENETO</small></p> <p> <small>UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA</small></p> <h1>IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI</h1> <hr/> <p>Inserire foto</p> <p><small>Cristina Zaggia e Anna Serbati – Facoltà di Scienze della Formazione – Università degli Studi di Padova</small></p> <p><small>Allegato a stampa al volume: Galliani G., Zaggia C., Serbati A., (2011) (a cura di), <i>Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze</i>, Pensa Multimedia, Lecce</small></p>	<p>IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____</p> <h2>Indice</h2> <ul style="list-style-type: none">- I miei dati personali- Il mio progetto formativo e professionale- La sintesi del mio percorso- Il mio percorso formativo- Il mio percorso professionale- Il mio percorso extra-professionale- Il Portfolio Europeo delle lingue- Schema di riepilogo dei saperi acquisiti attraverso le esperienze formative ed extra / professionali- Dai saperi acquisiti alle competenze utilizzate- Schema di autovalutazione rispetto ai risultati di apprendimento attesi dal cdL- Il Curriculum Vitae Europass- Archivio documenti allegati
---	---

IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____

TITOLO E ISTITUTO/ ENTE	PERIODO (DA ... A)	GIUDIZIO/ RISULTATO	CONOSCENZE ACQUISITE	ABILITÀ ACQUISITE	QUALITÀ PERSONALI MATURATE	CERTIFICATI/ EVIDENZE OGGETTIVE

IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____

SCHEDA DI SINTESI DELLA TESI DI LAUREA

Titolo:

Anno:

Università:

Area disciplinare:

Titolo conseguito:

Numero di pagine:

Valutazione:

Sintesi di dieci righe del contenuto e delle conclusioni della tesi:

Conoscenze apprese e mobilità:

Abilità apprese e mobilità:

Qualità personali maturate:

IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____

PERCORSI DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE INTERROTTI / ABBANDONATI

TITOLO E ISTITUTO/ ENTE	PERIODO (DA ... A)	GIUDIZIO/ RISULTATO	MATERIE/ ESAMI SUPERATI	CONOSCENZE ACQUISITE	ABILITÀ ACQUISITE	QUALITÀ PERSONALI MATURE	CERTIFICATI/ EVIDENZE OGGETTIVE

IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____

PERCORSO FORMATIVO NON / INFORMALE

(corsi di formazione nelle organizzazioni, corsi da autodidatta, viaggi di studio, letture personali, ecc.)

TIPOLOGIA PERCORSO	PERIODO (DA A)	MODALITÀ E ATTIVITÀ DI APPRENDIMENTO	CONOSCENZE ACQUISITE	ABILITÀ ACQUISITE	QUALITÀ PERSONALI MATURE

IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____

Il mio percorso professionale

ESPERIENZA PROFESSIONALE *(da ripetere per tutte le attività significative)*

PERIODO (da a)

AZIENDA / ENTE (specificare la tipologia)

FUNZIONE RICOPERTA

RUOLO E RESPONSABILITÀ ESERCITATI (rispetto all'organigramma e al rapporto con i colleghi, con i superiori, con i subalterni ecc.)

TIPO DI RAPPORTO CONTRATTUALE

MOTIVAZIONE A CERCARE/ACCETTARE (sottolineare il verbo corretto) QUESTO LAVORO

IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____

ATTIVITÀ SVOLTE E RELATIVA PERCENTUALE DI ESERCIZIO RISPETTO A UNA SETTIMANA DI LAVORO (elencare le attività e i compiti svolti) E RISORSE UTILIZZATE (elencare i relativi strumenti e risorse materiali, umane ecc.)

RISULTATI CONSEGUITI LEGATI ALLE ATTIVITÀ ORDINARIE SETTIMANALI DELLA PROPRIA MANSIONE e RISULTATI EXTRA-ORDINARI SIGNIFICATIVI (episodi importanti per la tua realizzazione professionale)

CONOSCENZE ACQUISITE E MOBILITATE

ABILITÀ ACQUISITE E MOBILITATE

QUALITÀ ACQUISITE E MOBILITATE

IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____

CONDIZIONI CHE HANNO FAVORITO LO SVOLGIMENTO DI QUESTO LAVORO

CONDIZIONI CHE HANNO OSTACOLATO LO SVOLGIMENTO DI QUESTO LAVORO

CONDIZIONI CHE HANNO IMPEDITO DI CONTINUARE o SPINTO A CAMBIARE QUESTO LAVORO

CERTIFICATI/EVIDENZE OGGETTIVE

IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____

Il mio percorso extra-professionale (sport, hobby, volontariato, ...)

PERCORSO EXTRAPROFESSIONALE

(da ripetere per tutte le attività significative)

AREA DI ATTIVITÀ

PERIODO (da a) E FREQUENZA

ISTITUZIONE / ENTE / STRUTTURA

FUNZIONE RICOPERTA, TIPO DI RAPPORTO ED EVENTUALI CERTIFICATI RII ASSOCIATO

RUOLO E RESPONSABILITÀ ESERCITATI

MOTIVAZIONE A IMPEGNARSI IN QUESTA ATTIVITÀ

ATTIVITÀ SVOLTE E RELATIVA PERCENTUALE DI ESERCIZIO RISPETTO A UNA SETTIMANA DI LAVORO (elencare le attività e i compiti svolti) E RISORSE UTILIZZATE (elencare i relativi strumenti e risorse materiali, umane ecc.)

IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____

RISULTATI CONSEGUITI LEGATI ALLE ATTIVITA' ORDINARIE DELLA PROPRIA MANSIONE e RISULTATI EXTRA-ORDINARI SIGNIFICATIVI (episodi importanti per la tua realizzazione professionale)

CONOSCENZE ACQUISITE E MOBILITATE

ABILITA' ACQUISITE E MOBILITATE

QUALITÀ ACQUISITE E MOBILITATE

IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____

CONDIZIONI CHE HANNO FAVORITO LO SVOLGIMENTO DI QUESTA ATTIVITÀ

CONDIZIONI CHE HANNO OSTACOLATO LO SVOLGIMENTO DI QUESTA ATTIVITÀ

CONDIZIONI CHE HANNO IMPEDITO DI CONTINUARE o SPINTO A SMETTERE QUESTA ATTIVITÀ

CERTIFICATIVEVIDENZE OGGETTIVE

Il Portfolio Europeo delle lingue

COGNOME(I) NOME(I) _____

Data di nascita (*) _____

Madrelingua(e) _____

Altra(e) lingua(e) _____

Autovalutazione delle competenze linguistiche (*)

Comprensione		Parlato		Scritto
Ascolto	Letture	Interazione	Produzione orale	

Diploma(i) o certificato(i) ☺

Titolo del(i) diploma(i) o certificato(i)	Ente erogatore	Data	Livello europeo (**)

Esperienza(e) linguistica(che) ☺

Descrizione	Da	A

Autovalutazione delle competenze linguistiche (*)

Comprensione		Parlato		Scritto
Ascolto	Letture	Interazione	Produzione orale	

Diploma(i) o certificato(i) ☺

Titolo del(i) diploma(i) o certificato(i)	Ente erogatore	Data	Livello europeo (**)

Esperienza(e) linguistica(che) ☺

Descrizione	Da	A

(*) Le voci contraddistinte da un asterisco sono facoltative (**) V. griglia di autovalutazione a pagina seguente (***) Il livello del Quadro europeo comune di riferimento (CEF) se specificato sul diploma originale

Nota esplicativa

Il Passaporto fa parte del Portfolio Europeo delle Lingue messo a punto dal Consiglio d'Europa. Si avvale dei 6 livelli europei del Quadro europeo comune di riferimento per le lingue (CEF) per registrare il livello di abilità linguistica raggiunto secondo un format standard. Per maggiori informazioni sul Passaporto delle lingue Europass: <http://europass.cedefop.europa.eu> - Per maggiori informazioni sul Portfolio Europeo delle Lingue: www.coe.int/portfolio. Il modello del Passaporto o delle lingue Europass può essere scaricato gratuitamente dai succitati siti web. ©2004 Consiglio d'Europa e Comunità europee 20080628

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P E T E N Z E	<p>Ascolto</p> <p>Riesce a riconoscere parole che mi sono familiari ed esprime di modo semplice idee e fatti che sono della mia competenza. Riesce a capire le parole e a interpretare, purché le parole non siano troppo vicine o lontane, il significato di un testo scritto.</p>	<p>Riesce a capire i messaggi e parole di uso frequente in situazioni quotidiane. Riesce a capire le informazioni principali di un testo scritto. Riesce a capire le parole e a interpretare, purché le parole non siano troppo vicine o lontane, il significato di un testo scritto.</p>	<p>Riesce a capire gli elementi principali di un discorso chiaro in lingua standard in situazioni familiari, che affronta frequentemente al lavoro, a scuola, nei tempi liberi ecc. Riesce a capire l'essenziale di molte comunicazioni esplicative o informative di carattere quotidiano o di tipo descrittivo personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.</p>	<p>Riesce a capire i discorsi di una certa lunghezza e coerenza e a leggere e comprendere anche complessi testi periodici in lingua standard. Riesce a capire le informazioni principali di un testo scritto. Riesce a capire l'essenziale di molte comunicazioni esplicative o informative di carattere quotidiano o di tipo descrittivo personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.</p>	<p>Riesce a capire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato, in situazioni non routinarie e complesse, ma che affronta regolarmente. Riesce a capire i testi lunghi che ha incontrato in situazioni lavorative e di studio.</p>	<p>Ha le risorse sufficienti a capire qualsiasi lingua parlata, sia in situazioni di studio, lavoro, o di studio e lavoro in un modo vicino al nativo. Riesce a capire anche i testi lunghi e complessi di un testo scritto.</p>
L E T T U R E	<p>Riesce a capire i testi in persone che mi sono familiari. Riesce a leggere, se negli esempi quali di annunci, cartelli, pubblicità, opuscoli.</p>	<p>Riesce a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e generali in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi in tv o in cd. Riesce a capire volentieri programmi semplici e brevi.</p>	<p>Riesce a capire testi brevi di un certo livello di difficoltà. Riesce a capire le informazioni principali di un testo scritto. Riesce a capire le parole e a interpretare, purché le parole non siano troppo vicine o lontane, il significato di un testo scritto.</p>	<p>Riesce a leggere articoli e relazioni su questi o su argomenti di cui ha una certa conoscenza. Riesce a capire le informazioni principali di un testo scritto. Riesce a capire le parole e a interpretare, purché le parole non siano troppo vicine o lontane, il significato di un testo scritto.</p>	<p>Riesce a capire testi letterari e informativi di lunghezza e complessità in grado di affrontare un certo numero di problemi specialistici e culturali. Riesce a capire i testi lunghi e complessi di un testo scritto.</p>	<p>Riesce a capire con facilità qualsiasi testo scritto in lingua standard. Riesce a capire i testi lunghi e complessi di un testo scritto. Riesce a capire i testi lunghi e complessi di un testo scritto.</p>
I N T E R A Z I O N E	<p>Riesce a interagire in modo semplice in situazioni e di dialogo. Riesce a formulare e a rispondere alle domande e a formulare le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni.</p>	<p>Riesce a comunicare all'interno di un gruppo di lavoro. Riesce a formulare e a rispondere alle domande e a formulare le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni.</p>	<p>Riesce a intervenire nelle situazioni di lavoro e di studio. Riesce a formulare e a rispondere alle domande e a formulare le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni.</p>	<p>Riesce a comunicare con un grado di competenza e coerenza sufficiente per interagire in modo normale con persone che parlano la lingua. Riesce a formulare e a rispondere alle domande e a formulare le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni.</p>	<p>Riesce a esprimere il modo e a formulare le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni.</p>	<p>Riesce a partecipare senza difficoltà in qualsiasi situazione lavorativa e di studio. Riesce a formulare e a rispondere alle domande e a formulare le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni.</p>
P R O D U Z I O N E	<p>Riesce a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abita e la gente che conosce.</p>	<p>Riesce a usare una serie di espressioni e frasi per descrivere il luogo dove abita e la gente che conosce. Riesce a usare una serie di espressioni e frasi per descrivere il luogo dove abita e la gente che conosce.</p>	<p>Riesce a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze ed avvenimenti, fatti e luoghi di interesse personale, di studio e di lavoro. Riesce a usare una serie di espressioni e frasi per descrivere il luogo dove abita e la gente che conosce.</p>	<p>Riesce a esprimere il modo e a formulare le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni e a esprimere le sue opinioni.</p>	<p>Riesce a presentare discorsi chiari e articolati su argomenti di cui ha una certa conoscenza. Riesce a usare una serie di espressioni e frasi per descrivere il luogo dove abita e la gente che conosce.</p>	<p>Riesce a presentare discorsi chiari e articolati su argomenti di cui ha una certa conoscenza. Riesce a usare una serie di espressioni e frasi per descrivere il luogo dove abita e la gente che conosce.</p>
P R O D U Z I O N E	<p>Riesce a scrivere una breve e semplice lettera, a un esempio per mostrare il stato delle sue idee. Riesce a scrivere una breve lettera, a un esempio per mostrare il stato delle sue idee.</p>	<p>Riesce a scrivere semplici rapporti a un collega o a un superiore. Riesce a scrivere una breve lettera, a un esempio per mostrare il stato delle sue idee.</p>	<p>Riesce a scrivere testi semplici e informativi, a un collega o a un superiore. Riesce a scrivere una breve lettera, a un esempio per mostrare il stato delle sue idee.</p>	<p>Riesce a scrivere testi chiari e articolati in un ampio gamma di argomenti che mi interessano. Riesce a scrivere una breve lettera, a un esempio per mostrare il stato delle sue idee.</p>	<p>Riesce a scrivere testi chiari e articolati in un ampio gamma di argomenti che mi interessano. Riesce a scrivere una breve lettera, a un esempio per mostrare il stato delle sue idee.</p>	<p>Riesce a scrivere testi chiari e articolati in un ampio gamma di argomenti che mi interessano. Riesce a scrivere una breve lettera, a un esempio per mostrare il stato delle sue idee.</p>

IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____

**SCHEMA DI RIEPILOGO DEI SAPERI ACQUISITI
ATTRAVERSO LE ESPERIENZE FORMATIVE ED EXTRA / PROFESSIONALI**

CONOSCENZE ACQUISITE

ABILITA' ACQUISITE

QUALITA' PERSONALI MATURATE

IL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE DI _____

Dai saperi acquisiti alle competenze utilizzate
(da ripetere per ogni competenza individuata)

Attività		Esperienze		Risultati ed evidenze			
Cod. Ateco							
Competenza	Conoscenze	Abilità	Qualità	Livello di responsabilità della competenza ¹			
Denominazione				1	2	3	4
Cod. Nup							
Descrizione							

¹ Per il livello di responsabilità della competenza si utilizza la scala da 1 a 4 secondo la seguente declinazione:
 1. applicazione di consegne o di procedure
 2. miglioramento o ottimizzazione di soluzioni o di proposte
 3. progettazione di programmi o definizione delle specifiche di un progetto
 4. definizione di orientamenti o di strategie

IL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE DI _____

Attività Cod. Ateco		Esperienze		Risultati ed evidenze			
Competenza	Conoscenze	Abilità	Qualità	Livello di responsabilità della competenza ¹			
Denominazione Cod. Nup Descrizione				1	2	3	4

Attività Cod. Ateco		Esperienze		Risultati ed evidenze			
Competenza	Conoscenze	Abilità	Qualità	Livello di responsabilità della competenza ²			
Denominazione Cod. Nup Descrizione				1	2	3	4

¹ Per il livello di responsabilità della competenza si utilizza la scala da 1 a 4 secondo la seguente declinazione:

1. applicazione di consegne o di procedure
2. miglioramento o ottimizzazione di soluzioni o di proposte
3. progettazione di programmi o definizione delle specifiche di un progetto
4. definizione di orientamenti o di strategie

² Per il livello di responsabilità della competenza si utilizza la scala da 1 a 4 secondo la seguente declinazione:

1. applicazione di consegne o di procedure
2. miglioramento o ottimizzazione di soluzioni o di proposte
3. progettazione di programmi o definizione delle specifiche di un progetto
4. definizione di orientamenti o di strategie

IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____

SCHEMA DI AUTOVALUTAZIONE RISPETTO AI RISULTATI DI APPRENDIMENTO ATTESI DAL CDL

	Conoscenze e abilità acquisite	Esperienze	Certificati / Evidenze
Conoscenza e capacità di comprensione			
Capacità di applicare conoscenza e comprensione			
Autonomia di giudizio			
Abilità comunicative			
Capacità di apprendimento			

Il Curriculum Vitae Europass



Curriculum Vitae Europass

Inserire una fotografia (facoltativo, v. istruzioni)

Informazioni personali

Nome(i) / Cognome(i)

Nome(i) Cognome(i)

Indirizzo(i)

Numero civico, via, codice postale, città, nazione.

Telefono(i)

Cellulare:

Fax

E-mail

Cittadinanza

Data di nascita

Sesso

Occupazione desiderata/Settore professionale

Esperienza professionale

Date

Iniziare con le informazioni più recenti ed elencare separatamente ciascun impiego pertinente ricoperto.

Lavoro o posizione ricoperti

Principali attività e responsabilità

Nome e indirizzo del datore di lavoro

Tipo di attività o settore

Istruzione e formazione

Date

Iniziare con le informazioni più recenti ed elencare separatamente ciascun corso frequentato con successo.

Titolo della qualifica rilasciata

Principali tematiche/competenze professionali possedute

Nome e tipo d'organizzazione erogatrice dell'istruzione e formazione

Livello nella classificazione nazionale o internazionale

Facoltativo (v. istruzioni)

Abilità e competenze personali

Madrelingua(e)

Precisare madrelingua(e)

Altra(e) lingua(e)

Autovalutazione Livello europeo (*)	Comprensione		Parlato		Scritto
	Ascolto	Letture	Interazione orale	Produzione orale	
Lingua					
Lingua					

(*) Quadro comune europeo di riferimento per le lingue

Abilità e competenze sociali	Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite.
Abilità e competenze organizzative	Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite.
Abilità e competenze tecniche	Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite.
Abilità e competenze informatiche	Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite.
Abilità e competenze artistiche	Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite.
Altre abilità e competenze	Descrivere tali competenze e indicare dove sono state acquisite.
Patente	Indicare la(e) patente(i) di cui siete titolari precisandone la categoria.
Ulteriori informazioni	Inserire qui ogni altra informazione utile, ad esempio persone di riferimento, referenze, ecc.
Allegati	Enumerare gli allegati al CV.
Firma	Autorizzo il trattamento dei miei dati personali ai sensi del Decreto Legislativo 30 giugno 2003, n. 196 "Codice in materia di protezione dei dati personali"

Archivio documenti allegati

1. Certificati/evidenze oggettive del percorso formativo formale
2. Certificati/evidenze oggettive del percorso formativo non / informale
3. Certificati/evidenze oggettive del percorso professionale
4. Certificati/evidenze oggettive del percorso extra-professionale
5. Evidenze oggettive delle competenze
6. _____

GUIDA ALLA COMPILAZIONE DEL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO

Introduzione

Una definizione di portfolio

Non esiste una definizione univoca di portfolio, parola che rimanda in origine ad una raccolta sistematica di documenti e produzioni dell'artista, che le raccoglieva allo scopo di mostrare ciò che aveva prodotto e quindi ciò che sapeva fare.

In questa sede si tratta di un supporto pratico che raccoglie in insieme di elementi informativi che documentano delle prestazioni, distribuite nel tempo, nelle quali si sono acquisiti dei saperi e combinate e mobilitate una serie di competenze.

La preparazione del portfolio ti permette di sistematizzare i tuoi saperi, rintracciandone le evidenze concrete per poter richiedere motivatamente il riconoscimento dei crediti di insegnamenti e attività curriculari i cui risultati di apprendimento attesi siano correlabili con i saperi stessi che dichiari e dimostri di possedere.

Funzione

Il portfolio persegue essenzialmente due finalità:

- orientativa (valenza personale): è uno strumento utile prima di tutto a te per rileggere il tuo percorso professionale, formativo e personale, identificando i tuoi punti di forza e di debolezza, il tuo valore, le direzioni di possibile sviluppo e le modalità/risorse/vincoli per intraprenderle. Il portfolio non solo serve a dare prova ed evidenza dei saperi, ma anche a prendere consapevolezza del processo di apprendimento intercorso;
- certificativa (valenza sociale): è uno strumento per mostrare e dimostrare con le opportune evidenze oggettive le tue esperienze e competenze ad altri, in occasione di inserimento e reinserimento lavorativo e passaggi di carriera, o, come in questo caso, come primo passo per intraprendere un percorso di validazione dei saperi esperienziali all'interno di un percorso di studi per ottenere una qualifica.

Supporto alla compilazione e modalità di valutazione

I contenuti del portfolio sono le tue esperienze, criticamente analizzate e valutate, e i saperi da esse derivati, quindi sei tu il primo attore del processo di strutturazione del portfolio. Tuttavia, ti viene fornito un supporto in itinere da parte di un *accompagnatore*: questa persona ti fornirà un aiuto metodologico nella compilazione delle schede del portfolio, chiarendoti dubbi e domande, dandoti degli spunti e dei suggerimenti per rintracciare le evidenze dei saperi dichiarati e della correlazione di questi ultimi con i risultati di apprendimento attesi in uscita dagli insegnamenti del corso di laurea che frequenti.

Gli incontri con l'accompagnatore potranno essere in presenza su appuntamento concordato (per un totale di 2 incontri, uno in itinere e uno a fine percorso) e/o a distanza, (scambi telefonici e via mail) in un periodo di due mesi circa.

E' previsto all'inizio del percorso un incontro di gruppo finalizzato alla spiegazione di come compilare il portfolio facendo un'analisi delle esperienze formative, professionali ed extraprofessionali e una sintesi dei saperi acquisiti per esplicitare le competenze utilizzate correlandole con quelle attese dalle attività curriculari del corso di laurea.

Il portfolio realizzato verrà sottoposto alla valutazione di una commissione composta da docenti del corso di laurea; la procedura di valutazione prevederà poi un colloquio orale con la commissione, a seguito del quale stabilirà - considerando congiuntamente portfolio e colloquio - e delibererà - notificando con apposita comunicazione scritta al candidato - i crediti riconosciuti, validi ovviamente solo all'interno del corso di laurea in cui si è iscritti..

Struttura

La struttura del portfolio è evolutiva e dinamica. Ti vengono infatti suggerite le seguenti schede di lavoro:

- I miei dati personali
- Il mio progetto formativo e professionale
- La sintesi del mio percorso
- Il mio percorso formativo
- Il mio percorso professionale
- Il mio percorso extra-professionale
- Il Portfolio Europeo delle lingue
- Schema di riepilogo dei saperi acquisiti attraverso le esperienze formative ed extra / professionali
- Dai saperi acquisiti alle competenze utilizzate
- Schema di autovalutazione rispetto ai risultati di apprendimento attesi dal cdl
- Il Curriculum Vitae Europass
- Archivio documenti allegati.

L'organizzazione del portfolio evolve mano a mano che si configurano nuovi obiettivi, nuove realizzazioni, nuovi apprendimenti, identificando connessioni vecchie e nuove che si creano correlando le dimensioni formale, non formale e informale. Ricorda sempre di tenere presente l'obiettivo della compilazione del portfolio e quindi di fare lo sforzo di correlare l'analisi dei tuoi saperi acquisiti con i risultati di apprendimento attesi per i crediti di cui ti sarà possibile richiedere il riconoscimento.

La parte di archivio documenti allegati è mirata a raccogliere le evidenze oggettive delle competenze dichiarate: è infatti caratteristica del portfolio contenere le prove che danno evidenza delle competenze che dichiari di possedere, le prove possono essere attestati, certificati, progetti, corrispondenza, lettere di referenza, contratti, fotografie, video, prodotti realizzati.

Cronogramma della compilazione del portfolio

La tabella seguente ti aiuta a scandire i tempi di compilazione del portfolio e a tenere traccia, come in una sorta di diario sintetico, delle attività che svolgi: compilazione schede, colloqui e contatti con l'accompagnatore, colloqui con colleghi, data e durata dell'incontro/attività, correlate attività svolte (es. ricerca in internet, consultazione di un familiare o un collega, raccolta di evidenze, ecc) ed eventuali osservazioni/note. Ti viene richiesto questo sintetico lavoro di tracciatura, come indicato nell'esempio, per ogni scheda del portfolio e per ogni incontro in presenza e/o a distanza: le ultime tre righe richiedono infatti di riportare le email e le telefonate con l'accompagnatore o con gli altri partecipanti al progetto dall'inizio delle attività. E consigliabile compilare la tabella contestualmente all'attività svolta, così da ricordare più agevolmente quanto svolto.

INCONTRO / COLLOQUIO / SCHEDE PORTFOLIO / ALTRE ATTIVITA'	DATA E DURATA INCONTRO / ATTIVITA'	DESCRIZIONE ATTIVITA' SVOLTE	NOTE
<i>Es. Incontro iniziale di presentazione del percorso</i>	<i>12/10/10 (1 ora e mezza)</i>	<i>Introduzione al progetto, spiegazione del portfolio e della procedura, domande e chiarimenti</i>	<i>È stato concordato un appuntamento mail periodico una volta alla settimana</i>
<i>Es. Il mio percorso formativo</i>	<i>14/10 (1 ora) 15/10 (2 ore)</i>	<i>Compilazione scheda, richiesta conferme ai miei genitori, ricerca evidenze</i>	
Incontro iniziale di presentazione del percorso			
I miei dati personali			
Il mio progetto formativo e professionale			
La sintesi del mio percorso			
Il mio percorso formativo			
Il mio percorso professionale			
Il mio percorso extra-professionale			
Il Portfolio Europeo delle lingue			
Schema di riepilogo dei saperi acquisiti attraverso le esperienze formative ed extra / professionali			

Incontro in itinere con l'accompagnatore metodologico			
Dai saperi acquisiti alle competenze utilizzate			
Schema di autovalutazione rispetto ai risultati di apprendimento attesi dal cdl			
Il Curriculum Vitae Europass			
Incontro finale con l'accompagnatore metodologico			
Delibera riconoscimento crediti			
<i>Es. Tracciatura scambi email con l'accompagnatore metodologico</i>	<i>1. 14/102.20/10</i>	<i>1.richiesta di chiarimento sulle evidenze 2.chiarimento dubbi sulla scheda del percorso extra-professionale e decisione data secondo appuntamento</i>	
Tracciatura scambi email con l'accompagnatore metodologico			
Tracciatura scambi telefonici con l'accompagnatore metodologico			
Tracciatura contatti con altri partecipanti alla sperimentazione			

I miei dati personali

In questa sezione ti viene richiesto semplicemente di specificare alcuni tuoi dati anagrafici, familiari e professionali che permettano di identificarti.

Il mio progetto formativo e professionale

Dopo aver ricostruito il tuo percorso di vita formativa, professionale ed extra-professionale e rintracciato le tue competenze, ti sarà possibile definire le linee fondamentali del tuo progetto formativo e professionale, descrivendo le direzioni professionali da intraprendere, dettagliandone priorità, risorse disponibili e da ricercare. Per tale motivo, ti viene consigliato di compilare questa scheda *dopo aver compilato il resto del portfolio*, cosicché diventi una presentazione consapevole di obiettivi, tappe, azioni, risorse, vincoli, tempi e costi che ti saranno necessari per realizzare il tuo progetto professionale (massimo 2 pagine).

Esempio

"Il mio obiettivo ad oggi è quello di continuare il mio lavoro/cambiare azienda e settore/crescere professionalmente e avanzare di carriera/modificare la mia posizione/migliorare le mie competenze in ./conseguire la laurea entro... / salire di livello grazie al nuovo titolo acquisito, ecc....".

La sintesi del mio percorso

Ti viene richiesto di raccontare una storia di cui sei l'unico autore e protagonista, la tua biografia. Narra liberamente le tappe del tuo percorso, le tue esperienze professionali, extraprofessionali e formative, i tuoi vissuti, come se tu stessi scrivendo il tuo diario personale, cercando di rileggere consapevolmente le scelte che hai fatto e le direzioni vecchie e nuove che si traggono (massimo 3 pagine).

Il mio percorso formativo

Ti viene richiesto di estrarre i percorsi scolastici e formativi realizzati e di dettagliare per ognuno di essi i seguenti aspetti.

- Il titolo conseguito e l'istituto/ente in cui hai ottenuto il titolo
- Il periodo (da.....a)
- Eventuale giudizio/risultato ovvero valutazione dell'esito del percorso formativo e/o scolastico
- Le conoscenze, abilità, qualità acquisite (ossia una riflessione ed esplicitazione su ciò che sai, ciò che sai fare e come sei, correlati al percorso formativo e/o scolastico descritto)
- Certificati/evidenze oggettive (per i titoli dichiarati elenca i certificati o documenti che attestano i risultati conseguiti, da allegare nella sezione finale del portfolio).

Ti viene richiesto di completare questo approfondimento per tutti i percorsi scolastici e formativi che hai svolto, quelli formali (ossia per i quali un'istituzione ti ha rilasciato un titolo), sia completati che abbandonati, e quelli informali (ovvero percorsi di autoformazione che hai realizzato autonomamente e che non ti hanno rilasciato titoli ufficiali).

Una scheda apposita è dedicata all'analisi della tesi di laurea, per la quale ti viene suggerito di descriverne titolo, anno, università di appartenenza, area disciplinare, titolo di studio conseguito, numero di pagine, valutazione, sintesi di dieci righe del contenuto e delle conclusioni della tesi, conoscenze e abilità apprese e mobilità.

Esempio

- Diploma di scuola secondaria superiore: liceo classico
- Periodo: 1997 - 2002
- Giudizio: 82/100
- Conoscenze di: lingua e letteratura italiana, latina, greca e inglese, matematica, fisica, ...
- Abilità di: stesura report, progetti, relazioni e articoli (acquisita mediante attività laboratoriali di scrittura)
- Qualità: impegno, dedizione, costanza nello studio
- Certificati: in allegato copia del diploma

Il mio percorso professionale

Il percorso professionale è una raccolta strutturata delle tue esperienze lavorative: la scheda ti invita ad approfondire analiticamente tutti gli aspetti dell'esperienza professionale che stai descrivendo, soffermandosi sui seguenti aspetti.

- Periodo (da a)
- Tipologia di azienda / ente / libera professione / lavoratore autonomo / ditta individuale
- Funzione ricoperta
- Ruolo e responsabilità esercitati (rispetto all'organigramma e al rapporto con i colleghi, con i superiori, con i subalterni ecc.)
- Tipo di rapporto contrattuale
- Motivazione a cercare/accettare questo lavoro
- Attività svolte e relativa percentuale di esercizio rispetto ad una settimana di lavoro; risorse utilizzate con i relativi strumenti e risorse materiali, umane
- Risultati conseguiti (in riferimento alle attività ordinarie) e realizzazioni significative (in riferimento ad attività straordinarie)
- Conoscenze, abilità e qualità acquisite e mobilitate
- Condizioni che hanno favorito lo svolgimento di questo lavoro
- Condizioni che hanno ostacolato lo svolgimento di questo lavoro
- Condizioni che hanno impedito di continuare o spinto a cambiare questo lavoro
- Elenco dei certificati/evidenze oggettive che attestino quanto descritto, da allegare nell'ultima sezione del portfolio.

Ti viene richiesto di compilare questo format per ogni esperienza professionale significativa (per lo sviluppo di competenze).

Esempio

- Periodo: 2002 - 2005
- Azienda: PMI, 30 dipendenti
- Funzione ricoperta: segretaria di direzione
- Ruolo e responsabilità esercitati: dipendenza diretta dal direttore
- Tipo di rapporto contrattuale: tempo determinato part-time

IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____

- Motivazione a cercare/accettare questo lavoro: coerenza con il mio percorso formativo e professionale
- Attività svolte e relativa percentuale di esercizio rispetto a una settimana di lavoro e risorse utilizzate: organizzazione agenda del direttore (50%); gestione delle telefonate (20%); gestione della posta cartacea e telematica (20%); uso di pc, telefono, fax, ecc.
- Risultati conseguiti legati alle attività ordinarie settimanali della propria mansione e risultati straordinari significativi: 100 telefonate settimanali, pianificazione attività, ecc.; organizzazione evento con clienti internazionali
- Conoscenze acquisite e mobilitate: conoscenza dei principi della comunicazione telefonica
- Abilità acquisite e mobilitate: utilizzo degli strumenti informatici
- Qualità acquisite e mobilitate: precisione, efficienza, ecc.
- Condizioni che hanno favorito lo svolgimento di questo lavoro: possibilità di orario part time
- Condizioni che hanno ostacolato lo svolgimento di questo lavoro: basso salario, rapporti con i colleghi, ecc.
- Condizioni che hanno impedito di continuare o spinto a cambiare questo lavoro: crescita dei figli, maggior tempo da dedicare al lavoro
- Certificati/evidenze oggettive: in allegato cedolino paga; locandina evento internazionale; lettera di referenza

Il mio percorso extra-professionale

Molto di quanto sappiamo e sappiamo fare viene appreso in contesti personali e sociali di vita quotidiana, associativa, all'interno cioè di dimensioni extraprofessionali riconosciute come particolarmente significative (attività sportive, associative, di volontariato, ecc.).

Il percorso extraprofessionale è una raccolta strutturata delle tue esperienze extralavorative: la scheda ti invita ad approfondire analiticamente tutti gli aspetti dell'esperienza professionale che stai descrivendo, soffermandosi sui seguenti aspetti.

- Area di attività
- Periodo (da a) e frequenza
- Istituzione / ente / struttura
- Funzione ricoperta e tipo di rapporto ed eventuale certificato rilasciato
- Ruolo e responsabilità esercitati
- Motivazione a impegnarsi in questa attività
- Attività svolte e risorse utilizzate con relativi strumenti e risorse materiali, umane ecc
- Risultati e realizzazioni significative
- Conoscenze, abilità, qualità acquisite e mobilitate
- Condizioni che hanno favorito lo svolgimento di questa attività
- Condizioni che hanno ostacolato lo svolgimento di questa attività
- Condizioni che hanno impedito di continuare o spinto a smettere questa attività
- Certificati/evidenze oggettive (es. progetti svolti, relazioni, documenti, corrispondenza ecc.)

Ti viene richiesto di compilare questo format per ogni esperienza extraprofessionale significativa della tua vita

Esempio

- Area di attività: volontariato
- Periodo e frequenza: 2005 – in corso; 150 ore annue
- Istituzione / ente / struttura: Croce rossa

IL PORTFOLIO DEI RISULTATI DI APPRENDIMENTO DI _____

- Funzione ricoperta, tipo di rapporto ed eventuale certificato rilasciato: volontario, attestato di ammissione
- Ruolo e responsabilità esercitati: volontario in servizio in pronto soccorso e assistenza ad eventi pubblici
- Motivazione a impegnarsi in questa attività: passione personale
- Attività svolte e relativa percentuale di esercizio rispetto a un mese di attività e risorse utilizzate: ore in servizio (85%), riunioni (10%), gare e attività di rappresentanza (5%)ecc.;
- Risultati e realizzazioni significative: gara annuale; attestato in allegato
- Conoscenze acquisite e mobilitate: conoscenze base di anatomia e di pronto soccorso
- Abilità acquisite e mobilitate: abilità di applicazione delle procedure di pronto soccorso
- Qualità acquisite e mobilitate: precisione, velocità, gestione dello stress ecc.
- Condizioni che hanno favorito lo svolgimento di questa attività: tempo libero
- Condizioni che hanno ostacolato lo svolgimento di questa attività: intensificazione dell'attività professionale
- Condizioni che hanno impedito di continuare o spinto a cambiare questa attività: problema fisico
- Certificati/evidenze oggettive: in allegato certificato di ammissione.

Il Portfolio Europeo delle lingue

Il Portfolio Europass delle lingue (PL), messo a punto dal Consiglio d'Europa, è un documento nel quale puoi registrare i tuoi apprendimenti linguistici nonché le esperienze e le competenze culturali.

Ti viene richiesto di compilare il PL per attestare le tue conoscenze linguistiche (acquisite in contesti formali o in altri contesti) in modo completo, informativo, trasparente, attendibile e raffrontabile a livello internazionale (grazie all'uso di una griglia di autovalutazione condivisa).

Schema di riepilogo dei saperi acquisiti attraverso le esperienze formative ed extra/professionali

In questa scheda ti viene richiesto di riportare conoscenze, abilità e qualità acquisite e mobilitate nelle esperienze formative ed extra/professionali descritte nelle schede precedenti: quest'analisi, analogamente a come avverrà per le esperienze professionali nella scheda seguente, ti aiuterà a fare sintesi di tutti gli elementi (conoscenze, abilità e qualità) che concorrono allo sviluppo delle competenze che utilizzi.

Dai saperi acquisiti alle competenze utilizzate

Nella descrizione delle esperienze professionali viene chiesto di elencare le conoscenze (cioè che sai), le abilità (cioè che sai fare) e le qualità (come sei) utilizzate/acquisite.

Tuttavia, per parlare di competenza, è necessario ricercare in quali diverse esperienze l'hai esercitata: a partire dalle liste di conoscenze, abilità e qualità, identifica alcune competenze riconducendole da una parte alle attività svolte (classificate secondo il Codice Ateco 2007: <http://www.istat.it/strumenti/definizioni/ateco/>) e, dall'altra alle diverse esperienze in cui le hai esercitate. Infine, riporta i risultati ottenuti dallo svolgere quell'attività ed indicane almeno una evidenza da riportare in allegato nell'archivio dei documenti.

L'atto di dare un nome alle proprie competenze sulla base dei saperi posseduti e delle attività (svolte nelle esperienze descritte) in cui li hai combinati, vuol dire dare un tuo significato personale alle stesse e prenderne

piena consapevolezza. Per poterle spendere e far riconoscere nell'attuale mercato del lavoro, in un secondo momento cerca il nome adeguato rispetto alle attività descritte all'interno delle Unità Professionali dell'Istat e riportane il codice NUP.

Nell'esempio riportato nella scheda, infatti, si può vedere come la competenza di "progettare percorsi formativi adattandoli alle esigenze del target e del contesto." sia data dall'aver mobilitato quei saperi (conoscenze/abilità/qualità) nell'attività di "progettazione di corsi di formazione" svolta in diverse esperienze professionali ed extraprofessionali precedentemente descritte. Oltre al Codice Ateco, puoi utilizzare come traccia la macroarea di competenze identificate nel CV Europass (competenze linguistiche, sociali, organizzative, tecniche, informatiche, artistiche) e le "competenze chiave" riportate nel Glossario.

Tale esercizio aiuta a fare un'accurata analisi delle diverse esperienze formative ed extra / professionali da vari punti di vista e a cogliere il filo invisibile che lega le diverse dimensioni esperienziali in prospettiva di tracciare delle direzioni di "senso professionale".

Per ogni area di competenza ti viene richiesto di esplicitare il livello di responsabilità esercitato secondo la seguente scala crescente da 1 a 4:

1. applicazione di consegne o di procedure
2. miglioramento o/e ottimizzazione di soluzioni o di proposte
3. progettazione di programmi o definizione delle specifiche di un progetto
4. definizione di orientamenti o di strategie.

Nota bene

Le **attività** sono sempre espresse attraverso sostantivi seguiti da eventuali specificazioni. Ad una attività deve essere riconducibile un risultato.

Per denominare la competenza è opportuno rispettare la seguente sintassi:

- a. verbo di azione all'infinito coerente alla attività/compito da presidiare;
- b. l'oggetto che corrisponde al "risultato" atteso corredato da altre specificazioni (se necessarie).

Per descrivere la **competenza** è opportuno rispettare la seguente sintassi:

- a. verbo di azione all'infinito che corrisponde a un'operazione da realizzare;
- b. l'oggetto che precisa "che cosa" si ottiene con quella operazione (es. un risultato intermedio) rispetto a quello finale che corrisponde al risultato dell'attività;
- c. la specificazione con la quale si precisano le condizioni in cui la competenza viene agita, se necessario, utilizzando, ad esempio il gerundio, che consente di esprimere complementi di maniera e di modo e di descrivere alcune circostanze dell'azione.

Esempio

Attività		Esperienze		Risultati ed evidenze
Progettazione di corsi di formazione		Esperienza professionale 1,2,3 Esperienza extra professionale 2		Progetti di formazione (un esempio in allegato)
Cod. Ateco: 65.59.20 Corsi di formazione e corsi di aggiornamento professionale				
Competenza	Conoscenze	Abilità	Qualità	Livello di responsabilità della competenza
Denominazione: Progettare percorsi formativi adattandoli alle esigenze del target e del contesto Cod. NUP: 2.6.5.4.2 - Esperti della progettazione formativa e curricolare Descrizione: - Analizzare i bisogni individuali tenendo conto delle organizzazioni di appartenenza e del contesto - Individuare gli obiettivi generali del progetto formativo articolandoli in obiettivi specifici -	Conoscenza delle componenti di un progetto Conoscenza delle variabili individuali, organizzative e contestuali di cui tener conto Conoscenza	Abilità di individuare le risorse necessarie Abilità di calcolare il budget Abilità di ...	Creatività Precisione Razionalità	1 2 3 4

Schema di autovalutazione rispetto ai risultati di apprendimento attesi dal CdL

In questa scheda ti viene richiesto di provare a correlare i risultati di apprendimento attesi dal Corso di Laurea (CdL) e che trovi pubblicati nel sito di Ateneo, con conoscenze e abilità ed esperienze che hai descritto nelle schede precedenti, facendo sempre riferimento alle evidenze che alleghi nella sezione finale del portfolio. Secondo infatti quanto previsto dal D.M. 270/04, «Nel definire gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea, le università specificano gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema di descrittori adottato in sede europea, e individuano gli sbocchi professionali anche con riferimento alle attività classificate dall'ISTAT» (decreti attuativi del D.M. 270/04, art. 3 comma 7). I risultati di apprendimento del CdL che frequenti sono quindi declinati secondo i 5 descrittori di Dublino: nella tabella ti

viene ti chiesto di riportare i risultati di apprendimento dichiarati dal CdL e indicare motivatamente quali saperi ad essi correlabili ritieni di possedere.

Esempio

	Conoscenze e abilità acquisite	Esperienze	Certificati Evidenze
Conoscenza e capacità di comprensione			
Capacità di analizzare in modo sistematico concetti, teorie e questioni di politiche e servizi educativi	<ul style="list-style-type: none"> Conoscenza delle strategie politiche europee in tema di educazione e formazione Capacità di lettura e interpretazione dei documenti europei 	Progettazione di percorsi educativi tenendo conto delle teorie e politiche di riferimento europee (Esperienza professionale 1, 3)	In allegato un progetto realizzato

Il Curriculum Vitae Europass

Sulla base dell'analisi condotta nelle schede precedenti, ti viene ora suggerito di sistematizzare le tue informazioni personali, l'occupazione desiderata, l'esperienza professionale, l'istruzione e formazione, le abilità e competenze personali, secondo il format Europeo del CV Europass.

Archivio documenti allegati

In questa parte finale ti viene chiesto di raccogliere in maniera ordinata (numerati in modo crescente) tutti i documenti (ad esempio attestati, certificati, progetti, corrispondenza, lettere di referenza, contratti, fotografie, video, prodotti realizzati) comprovanti le tue competenze (e che in alcuni casi hai citato nelle schede precedenti).

Ti viene richiesto anche di allegare una breve presentazione dell'organizzazione/ente/struttura in cui lavori o hai lavorato nelle esperienze citate come più significative.

Ricorda, per motivi di rispetto della privacy, di rendere anonimi i documenti che allegghi o di avere l'autorizzazione a inserire nomi di aziende e/o persone.

Glossario

ABILITA': indicano le abilità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

(Fonte: Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente)

La denominazione delle abilità è esprimibile attraverso l'impiego di un verbo all'infinito che esprima una operazione concreta (es. manovrare, utilizzare, condurre) o astratta (calcolare, memorizzare, associare) e un sostantivo che esprima l'oggetto dell'operazione e/o sue specificazioni.

(Fonte: Riferimenti per la sintassi, a cura di Assistenza Tecnica Italia Lavoro SpA, Regione del Veneto, aprile 2010)

APPRENDIMENTO FORMALE: apprendimento erogato in un contesto organizzato e strutturato (per esempio, in un istituto d'istruzione o di formazione o sul lavoro), appositamente progettato come tale (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento). L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Di norma sfocia in una convalida e in una certificazione.

(Fonte: Cedefop 2008)

APPRENDIMENTO INFORMALE: apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento. Nella maggior parte dei casi l'apprendimento informale non è intenzionale dal punto di vista del discente. L'apprendimento informale è detto anche apprendimento «esperienziale» o «fortuito» o casuale.

(Fonte: Cedefop 2008)

APPRENDIMENTO NON FORMALE: apprendimento erogato nell'ambito di attività pianificate non specificamente concepite come apprendimento (in termini di obiettivi, di tempi o di sostegno all'apprendimento). L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Talvolta l'apprendimento non formale è denominato «apprendimento semi-strutturato».

(Fonte: Cedefop 2008)

AREE OCCUPAZIONALI DI INTERESSE: ogni Area Occupazionale identifica uno specifico settore produttivo. Per ogni Area vengono analizzati i processi produttivi, le funzioni tipiche e le tendenze occupazionali (descritti negli appositi studi di area) e sono descritte le principali professioni che ne fanno parte.

(Fonte: Isfo)

COMPETENZE: comprovata abilità di utilizzare conoscenze, abilità e abilità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

(Fonte: Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente)

Per denominare la competenza è opportuno rispettare la seguente sintassi:

- verbo di azione all'infinito coerente alla attività/compito da presidiare;
- l'oggetto che corrisponde al "risultato" atteso corredato da altre specificazioni (se necessarie).

Per descrivere la competenza è opportuno rispettare la seguente sintassi:

- verbo di azione all'infinito che corrisponde a un'operazione da realizzare;
- l'oggetto che precisa "che cosa" si ottiene con quella operazione (es. un risultato intermedio) rispetto a quello finale che corrisponde al risultato dell'attività;

c. la specificazione con la quale si precisano le condizioni in cui la competenza viene agita, se necessario, utilizzando, ad esempio il gerundio, che consente di esprimere complementi di maniera e di modo e di descrivere alcune circostanze dell'azione.

(Fonte: Riferimenti per la sintassi, a cura di Assistenza Tecnica Italia Lavoro SpA, Regione del Veneto, aprile 2010)

QUALITÀ: le qualità personali fanno parte delle risorse che possono essere investite e combinate con altre (conoscenze, abilità...) per agire con competenza. Queste qualità possono essere diversificate (rigore, curiosità, ...), ma nel portfolio vanno identificate in modo prioritario quelle riferite a contesti professionali, quindi qualità particolarmente significative riscontrate nelle vostre esperienze.

(Fonte: Le Boterf)

COMPETENZE CHIAVE

Le competenze sono definite [...] alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

(Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente)

CONOSCENZE: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

(Fonte: Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente)

La denominazione delle conoscenze è esprimibile attraverso una locuzione che indichi: concetti; fatti; principi; teorie; procedure; metodi o tecniche; processi e un sostantivo che ne specifichi il riferimento.

(Fonte: Riferimenti per la sintassi, a cura di Assistenza Tecnica Italia Lavoro SpA, Regione del Veneto, aprile 2010)

FIGURE PROFESSIONALI: all'interno di ciascun segmento produttivo sono state individuate delle figure- tipo ritenute rappresentative del settore sia per le proprie peculiarità che l'importanza rivestita nel mercato occupazionale.

(Fonte: Isfol)

QUADRO EUROPEO DELLE QUALIFICHE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE (EQF): strumento di riferimento per descrivere e comparare i livelli delle qualifiche nei sistemi di qualificazione messi a punto a livello nazionale, internazionale o settoriale.

(Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente - EQF)

Nota: le componenti principali dell'EQF sono costituite da 8 livelli di riferimento, descritti come «risultati dell'apprendimento» (una combinazione di conoscenze, abilità e/o competenze), nonché da una serie di meccanismi e principi per la cooperazione volontaria. Gli 8 livelli coprono l'intera gamma dei titoli e delle

qualifiche, da quelli che riconoscono le conoscenze, le abilità e le competenze di base a quelli assegnati ai più alti livelli d'istruzione e formazione accademica e professionale. L'EQF è uno strumento per tradurre i diversi sistemi di certificazione.

(Fonte: Cedefop 2008)

RISULTATI DI APPRENDIMENTO: l'indicazione in termini di conoscenze, abilità e competenze di ciò che un beneficiario di una formazione sa, comprende ed è in grado di fare una volta che ha completato un processo di apprendimento.

(Fonte: Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente -EQF)

RUOLO PROFESSIONALE VS FUNZIONE:

- il ruolo si riferisce alla posizione che viene attribuita all'interno di un gruppo/organizzazione/contesto lavorativo (per esempio: leader/dirigente);
- la funzione si riferisce al processo (per esempio: la leadership/il management) e può essere attribuita ad una sola persona/ruolo, oppure essere responsabilità (esplicita o implicita) di più persone/ruoli all'interno del gruppo/organizzazione/contesto lavorativo (per esempio: attivazione di meccanismi di leadership distribuita).

VALORI PROFESSIONALI: parametri di valutazione ideale circa la desiderabilità di alcuni aspetti del lavoro, quali le sue caratteristiche stabili (es. retribuzione, condizioni, grado di autonomia, ecc.) o i risultati che tramite esso è possibile raggiungere (es. soddisfazione, prestigio, ecc.)

(Fonte: Isfol)

Percorso di Validazione dei saperi esperienziali

Questionario di ingresso/finale

Ti chiediamo di compilare il seguente questionario volto ad indagare conoscenze, opinioni e aspettative sulla procedura e in particolare sui metodi di riconoscimento dell'esperienza professionale ed extra-professionale pregressa attraverso l'attribuzione di crediti formativi universitari.

Ti chiediamo di rispondere alle domande apportando una crocetta su una delle quattro possibilità di risposta della scala da 1 (minimo) a 4 (massimo).

1. Conosci le modalità attraverso cui avviene il riconoscimento dei crediti formativi per convalidare esami e attività formative già sostenute in precedenza?

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Conosci le modalità attraverso cui avviene il riconoscimento dei crediti formativi per validare l'esperienza professionale ed extra-professionale maturata in precedenza?

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Ritieni utile che agli studenti lavoratori che esercitano/hanno esercitato professioni affini ai contenuti del corso di laurea possano essere riconosciute competenze in sostituzione o in integrazione ai corrispondenti insegnamenti/esami del corso di laurea?

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. In che misura i seguenti operatori dovrebbero *supportare lo studente* nella procedura di riconoscimento crediti?

	1	2	3	4
Docenti del corso di laurea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutor/manager didattico del corso di laurea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personale della Segreteria studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personale della Segreteria didattica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personale di un servizio appositamente dedicato alle procedure di riconoscimento crediti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. In che misura i seguenti operatori dovrebbero *valutare le richieste* di riconoscimento crediti?

	1	2	3	4
Docenti del corso di laurea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutor/manager didattico del corso di laurea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personale della Segreteria studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personale della Segreteria didattica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personale di un servizio appositamente dedicato alle procedure di riconoscimento crediti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professionisti del settore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. A tuo avviso quali metodologie ritieni più adeguate per riconoscere e validare l'esperienza pregressa?

	1	2	3	4
Intervista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osservazione diretta della pratica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valutazione 360°	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Simulazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Questionario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stesura di un Progetto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portfolio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Hai mai avuto esperienze di realizzazione di un portfolio?

Si No

8. Che definizione sceglieresti di *portfolio* nel contesto di una procedura di riconoscimento crediti? (barrare una opzione):

- cartella/contenitore in cui vengono presentati a scopo illustrativo materiali di documentazione che dimostrano la produzione più significativa di un professionista
- repertorio organizzato di dati e informazioni, sotto forma di dossier e fascicolo personale, che riguardano la storia professionale e formativa di una persona e le competenze in esse acquisite
- elenco di documenti a supporto del Curriculum Vitae che raccoglie attestati, diplomi, certificati, crediti acquisiti, partecipazione a convegni, seminari, pubblicazioni.

9. Da quali elementi a tuo avviso dovrebbe essere composto un portfolio funzionale al riconoscimento dell'esperienza pregressa?

	1	2	3	4
Schede di analisi del percorso formativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schede di analisi del percorso professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schede di analisi del percorso extra-professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schede di riepilogo dei saperi acquisiti attraverso le esperienze formative ed extra / professionali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schede di analisi delle competenze maturate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portfolio Europeo delle lingue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Patente Europea del Computer ECDL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autovalutazione delle competenze in rapporto ai risultati di apprendimento attesi del corso di laurea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Scheda di esposizione del progetto professionale e formativo personale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Archivio di documenti allegati a "prova" delle esperienze e competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Attualmente, quanto ti senti capace di:

	1	2	3	4
Descrivere le tue esperienze precedenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificare le tue competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autovalutare le tue competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dare prova ed evidenza delle tue competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confrontare le tue competenze con i risultati di apprendimento attesi del corso di laurea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro (specificare): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Quale utilità può avere la costruzione del tuo portfolio?

	1	2	3	4
Prendere maggiore consapevolezza delle tue competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ottenere un riconoscimento di crediti formativi sulla base delle tue competenze precedentemente maturate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aumentare la tua spendibilità professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Definire maggiormente i tuoi obiettivi professionali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificare i tuoi bisogni di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disporre di uno strumento per tenere traccia dell'evoluzione delle tue competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro (specificare): _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dati personali

NOME COGNOME ETA' GENERE F M

LUOGO DI NASCITA COMUNE PROV. STATO.....

IMMATRICOLATO PER IL CORSO DI LAUREA in

SITUAZIONE PROFESSIONALE ATTUALE

DISOCCUPATO / INOCCUPATO

LAVORATORE:

FULL TIME

PART TIME

OCCASIONALE

ALTRO.....

in qualità di dal mese/anno.....

Grazie della collaborazione!

Percorso di Validazione dei saperi esperienziali

Questionario di fine attività di portfolio: scheda “Il mio progetto formativo e professionale” (scheda 2)

Al fine di comprendere quanto le attività e i contenuti previsti nel corso della compilazione del portfolio dei risultati di apprendimento ti risultino chiari e utili ti chiediamo di rispondere alle seguenti domande apportando una crocetta su una delle quattro possibilità di risposta della scala da 1 (minimo) a 4 (massimo)

- 1) Quanto ti è sembrata utile la compilazione della scheda “Il mio progetto formativo e professionale”?

1 2 3 4

- 2) Quanto ti è sembrata chiara la scheda “Il mio progetto formativo e professionale”?

1 2 3 4

- 3) Quanto hai ritenuto utile l’utilizzo della “Guida alla compilazione del portfolio dei risultati di apprendimento” per compilare la scheda “Il mio progetto formativo e professionale”?

1 2 3 4

- 4) Quanto è stato utile l’incontro preliminare con l’accompagnatore metodologico ai fini della comprensione della scheda “Il mio progetto formativo e professionale”?

1 2 3 4

- 5) Quante volte hai dovuto contattare l’accompagnatore metodologico per chiarire dubbi circa la compilazione della scheda “Il mio progetto formativo e professionale”?

- 6) Quanto tempo hai impiegato per la compilazione della scheda “Il mio progetto formativo e professionale”? In quante riprese hai effettuato la compilazione?

- 7) Quali documenti hai allegato in relazione alla scheda “Il mio progetto formativo e professionale”?

- 8) Note e segnalazioni:

DIARIO DELL'ACCOMPAGNATORE METODOLOGICO

Cognome e nome: _____

1. Sono rintracciabili criticità ricorrenti rispetto ai casi da te seguiti per la procedura di validazione dei saperi esperienziali?

Rispetto alla procedura: _____

Rispetto allo strumento del portfolio: _____

2. Sono rintracciabili punti di forza ricorrenti rispetto ai casi da te seguiti per la procedura di validazione dei saperi esperienziali?

Rispetto alla procedura: _____

Rispetto allo strumento del portfolio: _____

3. Ritieni che il tuo supporto sia stato di aiuto ai candidati nella compilazione del portfolio?

4. Cosa ritieni migliorabile nel tuo ruolo di accompagnatore metodologico nel percorso di validazione dei saperi esperienziali?

5. Osservazioni e commenti:

Allegato 5: Protocollo d'intervista per i Presidenti dei corsi di laurea coinvolti

1. Ritiene che la procedura e lo strumento del portfolio si siano rivelati utili per i lavoratori studenti ai fini dell'identificazione, espressione, autovalutazione e documentazione delle proprie competenze? Possono essi avere una valenza formativa oltre che certificativa (riconoscimento CFU)?
2. Quali criticità ed aspetti migliorabili rilevarebbe nella procedura e nello strumento proposti? Ritiene che sia utile una figura di accompagnamento agli studenti in tale processo di esplicitazione delle competenze?
3. Ritiene adeguata la modalità di valutazione del portfolio costituita da una commissione di tre docenti con lo scopo di attuare una comparazione ragionata tra i *learning outcomes* dichiarati e comprovati dai lavoratori studenti con quelli attesi al termine del corso di laurea? Sarebbe opportuno un colloquio in presenza di approfondimento?
4. Quali sono secondo Lei la sostenibilità di un percorso di riconoscimento degli apprendimenti pregressi e le possibili ricadute sull'offerta formativa universitaria? Riterrebbe utile un servizio di Ateneo istituzionalizzato dedicato al riconoscimento crediti ai fini della creazione di un dialogo tra università e mondo del lavoro?

Allegato 6: Protocollo d'intervista per lavoratori studenti

1. A Suo giudizio il processo di costruzione del portfolio consente uno sguardo completo e una ricostruzione consapevole dei fili conduttori del Suo percorso precedente?
2. Pensa di aver scoperto competenze che non sapeva di possedere? Pensa di aver imparato ad esprimerle, autovalutarle e documentarle meglio?
3. Crede che la riflessione guidata dalle schede del portfolio abbia avuto influenza sul Suo modo di apprendere?
4. Quali sono, secondo il Suo vissuto, le possibili ricadute sul Suo proseguimento nel percorso accademico? E quelle sulle Sue scelte professionali?
5. Se dovesse abbinare al percorso di costruzione del portfolio un aggettivo di connotazione positiva e uno di connotazione negativa, quali userebbe?
6. Come definirebbe il rapporto instaurato con l'accompagnatore?
7. Riterrebbe utile un servizio di Ateneo istituzionalizzato (con strutture, personale e strumenti come il portfolio) dedicato al riconoscimento crediti ai fini della creazione di un dialogo tra università e mondo del lavoro?

Allegato 7: Protocollo d'intervista per attori istituzionali

1. Quali sono nel Suo Ateneo servizi e misure per favorire l'accesso agli adulti nei percorsi universitari e le figure professionali coinvolte in tali processi? Sono in essere partnership col territorio?
2. Quali potrebbero essere mezzi e metodi per garantire processi di riconoscimento e convalida degli apprendimenti rigorosi e di qualità? Possono essi, a suo parere, avere una valenza formativa oltre che certificativa per le persone che ne usufruiscono?
3. Quali sono secondo Lei le possibili innovazioni organizzative, didattiche e tecnologiche che possono supportare gli Atenei nella dispensa/ esonero per abbreviazione dei percorsi o nella personalizzazione dell'offerta formativa?
4. Nella prospettiva che l'Università (assieme ad altre agenzie formative e attori nazionali e regionali) assuma un ruolo forte per l'apprendimento permanente, quali sono i vantaggi che essa stessa ne potrebbe trarre?

Allegato 8: Linee guida per le Università sul tema del riconoscimento e della convalida degli apprendimenti pregressi

Gruppo di lavoro RUIAP “Riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi e delle competenze acquisite”

Coordinamento: Luciano Galliani, Università di Padova

Secondo quanto riportato all’art. 4 commi 51 - 58 della Legge n. 92 del 28 giugno 2012 “Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita”, le Università sono chiamate ad istituire “**idonei servizi di orientamento e consulenza**” dedicati alla progettazione, alla messa in opera, al monitoraggio e alla valutazione del processo di riconoscimento degli apprendimenti pregressi.

Ogni Ateneo è chiamato a formalizzare in modo sistematico e rigoroso (con opportuni criteri di controllo qualità) le pratiche di riconoscimento di crediti formativi e certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti di cui sono portatori principalmente i *lavoratori studenti*, secondo la definizione di Almalaura.

In ogni Ateneo va costituito un *Centro per l’Apprendimento Permanente* che lavori in stretta sinergia con il Presidio di Ateneo per la Qualità, la Direzione Amministrativa e i Dipartimenti/Strutture di raccordo (secondo i diversi modelli organizzativi previsti dallo Statuto degli Atenei).

Le prassi degli Atenei italiani in materia dovrebbero essere uniformi rispetto al tipo di servizio offerto, seguendo alcune **Linee guida** proposte a livello nazionale e di seguito riportate.

1. *Informazione e orientamento*

L’Università, nel proprio *sito web*, offre un *desk on-line* comune di accoglienza ed informazione attraverso il quale l’utente, come già avviene negli attuali sistemi di riconoscimento dei crediti formativi e professionali in essere negli Atenei, accede al portale della procedura di convalida e recupera le informazioni per preparare la *domanda di ammissibilità*. Tali informazioni sono disponibili tutto l’anno nel sito dell’Ateneo.

2. *Procedura di ammissibilità (aprile-maggio)*

- Il candidato deve avere almeno tre anni di esperienza coerente con i contenuti, in termini di conoscenze e capacità, previsti nel curriculum del corso di studio, per i quali si richiede la validazione.
- Attraverso *schede dettagliate* il candidato in autonomia indica sinteticamente le esperienze di istruzione, formazione continua, attività professionali ed extra-professionali precedenti per le quali richiede la validazione.
- Il *pre-dossier*, necessario per l’ammissione alla procedura di validazione, deve contenere al proprio interno una sintetica presentazione, corredata di *documentazione* con opportune evidenze, di:
 - a) dati anagrafici descritti nel *Cv Europass*
 - b) percorsi di istruzione scolastica, formazione professionale e universitaria
 - c) percorsi di formazione continua

- d) descrizione delle esperienze professionali ed extra-professionali e degli apprendimenti in esse maturati correlabili al titolo di studio richiesto.
- La “decisione di ammissibilità”, presa dal Presidente del corso di studi, viene comunicata al candidato, assieme ad eventuali riconoscimenti per i percorsi di istruzione (b) e di formazione continua (c) adeguatamente documentati, e all’eventuale proposta di iniziare l’iter per la procedura di validazione relativa al punto (d).
 - La domanda di ammissibilità, da presentare entro il mese di aprile, è esaminata entro il 31 maggio e il silenzio vale come decisione di rigetto.

3. Accompagnamento alla elaborazione del portfolio-dossier (giugno-agosto)

- Il candidato, per imparare a riflettere, scegliere ed esplicitare le esperienze più significative del proprio percorso professionale e a correlare gli apprendimenti pregressi con i risultati di apprendimento attesi al termine del corso di studi (definiti dai Descrittori di Dublino), viene invitato a partecipare ad un incontro di *gruppo (atelier metodologico)* in cui vengono fornite le indicazioni per il lavoro individuale da svolgere.
- Il candidato presenta e discute *individualmente*, in un *primo incontro con il consulente-accompagnatore*, la stesura delle *schede guida del portfolio-dossier* in cui ha analizzato la propria pratica professionale esplicitandone conoscenze, abilità e competenze maturate (comparabili con quelle descritte nei risultati di apprendimento attesi) previsti nel Corso di laurea.
- Il candidato, dopo la redazione individuale con il supporto a distanza del consulente-accompagnatore mediante un’apposita piattaforma online, presenta in un *secondo incontro* individuale il *portfolio-dossier*, completato con la proposta degli insegnamenti accreditabili, e prepara l’*eventuale colloquio* con la Commissione.

4. Valutazione del portfolio-dossier e convalida dei crediti (settembre)

- La *Commissione*, composta da *docenti e/o ricercatori* ed eventualmente (condizione non obbligatoria) da *professionisti* competenti, valuta la coerenza tra degli apprendimenti presentati, in particolare quelli professionali, e la proposta degli insegnamenti accreditabili, previsti dal piano di studio.
- La Commissione, in seguito all’esame del *portfolio-dossier* e delle correlate evidenze, laddove lo ritiene necessario, può convocare il candidato per un *colloquio* e successivamente pronunciarsi.
- La Commissione può esonerare il candidato da alcuni insegnamenti e/o prescrivere il completamento con esami integrativi, personalizzando così il percorso di apprendimento.
- I membri della Commissione sono nominati dal Direttore di Dipartimento e/o dai Presidenti dei corsi di studio e/o dai Direttori delle Strutture di raccordo per ciascun corso di laurea (attingendo se possibile dalle *Commissioni didattiche* già presenti) a seconda delle loro competenze, attitudini e settori scientifico-disciplinari, con particolare riferimento agli insegnamenti di base e caratterizzanti.

5. *Certificazione delle competenze*

- Ogni Dipartimento/Struttura di raccordo mediante il manager didattico e i docenti referenti, è responsabile delle procedure di riconoscimento per i propri corsi di laurea, raccordandosi per procedure e metodologie con il Centro di Ateneo per l'Apprendimento Permanente.
- Tutti i crediti riconosciuti devono essere indicati nella certificazione di carriera universitaria del candidato e trasmessi alla Segreteria Studenti. La certificazione delle competenze costituisce un atto pubblico in coerenza con le indicazioni fornite dal Decreto Legge applicativo della L. 92 del 28 giugno 2012 e con la Raccomandazione del Consiglio della Commissione Europea del 5.9.2012.
- Al candidato viene inviata comunicazione scritta dell'esito della valutazione ai fini della carriera accademica affinché possa procedere all'iscrizione al corso di studi scelto.

Al Centro di Ateneo per l'Apprendimento Permanente sono affidati compiti di:

- *formazione dei docenti* alla definizione dei *learning outcomes* degli insegnamenti curricolari dei diversi corsi di laurea e alle modalità valutative del portfolio;
- *formazione dei consulenti-accompagnatori* e di altro personale didattico-amministrativo rispetto alle metodologie di preparazione del portfolio-dossier e al raccordo con i docenti del corso di laurea;
- monitoraggio e *quality assurance* del processo di riconoscimento degli apprendimenti pregressi in raccordo con il presidio di Ateneo per la Qualità, al fine di garantirne serietà, rigore, trasparenza e sostenibilità e al fine di innovarlo e migliorarlo continuamente, in accordo con le direttive nazionali e gli standard europei.

Le Università potranno chiedere un *contributo* al candidato - come già avviene in molti Atenei per il riconoscimento attuale di crediti - per le spese di accompagnamento e di valutazione.

Le Università possono concorrere alla costituzione di un *sistema nazionale di certificazione delle competenze*, in accordo con le Regioni, le istituzioni scolastiche, le imprese e il mondo associativo, partecipando sia a processi di certificazione a fini professionali che alla definizione di un *repertorio delle competenze e delle professioni* (standard codificati a livello regionale e/o nazionale in continuo aggiornamento), che faciliti l'individuazione e la validazione stessa delle competenze possedute e l'eventuale immissione in percorsi di formazione e istruzione.

Ogni Università è responsabile dell'implementazione delle suddette **Linee guida** mediante l'utilizzo degli strumenti che riterrà più opportuni (portfolio, dossier, tavole degli apprendimenti, ...), anche avvalendosi di *metodologie che utilizzano le tecnologie didattiche* (come ad esempio l'*e-portfolio*).