



**Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione**

**Dottorato di ricerca in
TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE**

**Curricula di TEORIA E RICERCA EDUCATIVA
XXIX CICLO**

L' ePortfolio delle competenze.

**L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e
informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia**

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Giuditta Alessandrini

Docente guida: Ch.mo Prof. Paolo Di Rienzo

Dottoranda: Emanuela Proietti

Ringraziamenti

*La nostra storia è fatta di incontri e di scelte.
Ho imparato nel tempo ad apprezzare le storie.
Ho sempre pensato che contassero i fatti, solo i fatti.
Questo lavoro di ricerca arriva alle storie, perché sono queste la cifra dei fatti.
I fatti che vorrei continuare a comprendere, attraverso la ricerca scientifica.*

*“Niente nella vita va temuto, dev’essere solamente compreso.
Ora è tempo di comprendere di più, così possiamo temere di meno.”
(Marie Curie)*

*Scelgo di ringraziare le persone, conosciute in questi ultimi anni,
che hanno contribuito alla mia formazione,
in rigoroso ordine di incontro,
perché, in modi anche inaspettati, ognuno di essi ha determinato il successivo.*

*Il mio grazie va a
Alberto Quagliata, Paolo Di Rienzo, Aldo Gandiglio, Paolino Serreri,
Aureliana Alberici, Maurizio Lichtner, Adele L’Imperio, Mauro Palumbo,
Anna Aluffi Pentini, Antonio Cocozza, Stefania Capogna*

*Il mio grazie va
alle tante persone straordinarie che ho incontrato in questi tre anni di lavoro:
utenti, docenti e dirigenti dei Centri provinciali per l’Istruzione degli Adulti.*

*Credo che esista solo un noi.
Credo che ognuno di noi abbia diritto di vivere dignitosamente e pienamente la propria vita,
a prescindere dalle condizioni di partenza.
Credo che ognuno di noi abbia il diritto di costruire la propria storia e di darle voce.*

*A Stefano
A Marta
A Elisa
A Daniele
Con amore.*

Indice

Introduzione.....	15
Parte prima. Il quadro teorico	21
1 Le sfide della società complessa	21
1.1 La <i>learning society</i> e la necessità dell'apprendimento permanente.....	21
1.1.1 Dai knowledge workers ai learning workers	28
1.2 L'emergere di nuovi paradigmi dell'educazione e della formazione.....	33
1.3 Apprendimento permanente per lo sviluppo umano e democratico	35
1.4 L'adulto oggi: tra immediatezza e prospettiva	39
2 Apprendimento e formazione: quali prospettive per l'educazione degli adulti?	43
2.1 Educazione e formazione in età adulta: una necessità oggettiva	43
2.2 I principali modelli	44
2.3 L'andragogia: la teoria dell'apprendimento in età adulta secondo Knowles	52
2.4 L'apprendimento riflessivo: il contributo di Schön	56
2.5 L'apprendimento trasformativo: il contributo di Mezirow.....	58
2.6 L'apprendimento: una dimensione propria della vita dell'individuo	60
2.7 Una SWOT analysis per il lifelong learning	62
3 Il costrutto di competenza: dagli aspetti teorici alle dimensioni applicative.....	65
3.1 La competenza strategica: apprendere ad apprendere	72
4 Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti al centro del processo di formazione.....	75
4.1 Dalla conoscenza tacita alla conoscenza esplicita. L'abilità di riconoscere i saperi	76
4.2 La competenza di ri-conoscersi	77
4.3 La validazione degli apprendimenti in una prospettiva lifelong learning: dalla pratica alla teoria.....	78
4.4 Metodi e strumenti di accompagnamento per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali	80
4.5 Una figura strategica: il ruolo dell'accompagnatore all'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali	86
5 Il Portfolio/Dossier delle competenze	91
5.1 Definizioni, tipologie e usi del Portfolio	91
5.1.1 Gli usi del portfolio in Italia.....	92
5.2 Le fasi di costruzione del Portfolio	94
5.3 Le valenze del Portfolio delle competenze.....	95
5.4 Portfolio e valutazione	97
5.5 Portfolio e attività riflessiva	98
5.6 L'utilizzo del portfolio a livello internazionale nelle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti pregressi	99
6 L' ePortfolio delle competenze.....	105
6.1 Definizione, tipologie e usi dell'ePortfolio.....	105

6.2	Individuare e validare le competenze tramite l'ePortfolio.....	108
6.3	Oltre l'ePortfolio.....	110
7	I recenti sviluppi dell'educazione degli adulti in Italia: l'istituzione dei CPIA	113
7.1	Analisi di alcuni dati statistici	113
7.2	Alcuni tratti salienti del recente sviluppo dell'offerta di educazione degli adulti in Italia	119
7.3	La riforma dell'offerta dei servizi per l'istruzione degli adulti. L'attivazione dei CPIA	125
7.3.1	Il monitoraggio dell'istruzione degli adulti in Italia	130
7.4	L'anello mancante nella costruzione dei CPIA.....	131
7.5	Le prospettive culturali per l'Educazione degli Adulti	133
	Seconda parte. Il quadro normativo europeo e nazionale di riferimento.....	135
8	Le politiche dell'Unione Europea per il lifelong learning.....	135
8.1	Introduzione	135
8.2	L'avvio di una strategia europea per il lifelong learning	140
8.3	Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020. La definizione del quadro politico per lo sviluppo del lifelong learning	149
8.3.1	L'avvio della Strategia di Lisbona	150
8.3.2	Il "Memorandum on Lifelong Learning"	151
8.3.3	La realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita	154
8.3.4	La Risoluzione sull'apprendimento permanente	156
8.3.5	Un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione	158
8.3.6	Far convergere i sistemi di istruzione e di formazione	163
8.3.7	L'attuazione delle politiche e dei dispositivi europei.....	179
8.3.8	Europa 2020.....	186
8.4	L'orientamento permanente nelle politiche europee.....	188
8.4.1	Una migliore integrazione delle strategie di <i>lifelong guidance</i> in quelle di <i>lifelong learning</i> 191	
8.5	L'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale.....	192
8.5.1	I principi comuni europei per la convalida.....	192
8.5.2	La convalida dell'apprendimento non formale e informale	195
8.5.3	Il contributo del CEDEFOP: inventario e linee guida per la convalida.....	200
8.6	Le competenze al centro delle politiche europee per il lifelong learning	203
8.6.1	Le competenze chiave per il lifelong learning.....	203
8.6.2	Nuove competenze per nuovi lavori.....	206
8.6.3	Le competenze digitali: un compito per il cittadino del XXI secolo	207
8.7	L'apprendimento per tutti: la cooperazione nell'educazione degli adulti	207
8.7.1	Introduzione	207
8.7.2	Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere	208
8.7.3	Piano d'azione in materia di istruzione e di formazione degli adulti: è sempre il momento di imparare	211
8.7.4	L'istruzione destinata agli adulti	212
8.7.5	L'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti	214
8.8	Monitoraggio e valutazione dei sistemi educativi e formativi	216

8.9	La promozione della creatività e dell'innovazione attraverso l'istruzione e la formazione ..	221
8.9.1	Il <i>lifelong learning</i> per la conoscenza, la creatività e l'innovazione	221
8.9.2	Promuovere la creatività e l'innovazione attraverso l'istruzione e la formazione	223
8.10	<i>Lifelong learning</i> e nuove tecnologie	225
8.11	Il futuro del <i>lifelong learning</i> in Europa	229
8.11.1	Modernizzare l'istruzione e la formazione: un contributo essenziale alla prosperità e alla coesione sociale in Europa	229
8.11.2	Il libro bianco del 2017	235
9	I dispositivi legislativi italiani per la promozione delle politiche di lifelong learning	237
9.1	Introduzione	237
9.2	Le politiche per l'apprendimento permanente	238
9.2.1	L'apprendimento permanente prima della Legge n. 92 del 2012	238
9.2.2	La configurazione del diritto della persona all'apprendimento. La Legge 28 giugno 2012 n. 92	244
9.2.3	L'avvio del Sistema nazionale di apprendimento permanente: gli accordi del dicembre 2012	251
9.2.4	L'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e la certificazione delle competenze nel nuovo Sistema nazionale di apprendimento permanente. Il Decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013	255
9.2.5	Le linee strategiche per l'attivazione dei servizi per l'apprendimento permanente: l'Accordo del 10 luglio 2014	261
9.2.6	La definizione di un quadro operativo per il riconoscimento delle qualificazioni regionali e delle relative competenze del 30 giugno 2015	263
9.3	Le politiche per l'orientamento permanente	270
9.3.1	La definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente. L'accordo del 2012	271
9.3.2	Le linee guida nell'Accordo del 2013	272
9.3.3	I servizi e le competenze professionali degli operatori dell'orientamento. L'Accordo del 2014	275
9.3.4	La ridefinizione dell'assetto dei CPIA nel DPR n. 263 del 2012	277
9.4	La certificazione delle competenze per apprendere ad apprendere. L'urgenza di un sistema per l'apprendimento permanente per l'Italia	283
	Terza parte. Il contesto della ricerca	287
10	Il disegno della ricerca	287
11	L'inquadramento metodologico	293
11.1	L'approccio qualitativo	293
11.2	La ricerca-azione	295
11.3	I metodi narrativo-autobiografici	300
12	La ricerca sul campo. L'uso dell' ePortfolio delle competenze nelle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali nel sistema di istruzione degli adulti	305
12.1	Finalità e obiettivi	305
12.2	Fasi e attività	305

12.3	Metodi e strumenti.....	307
12.4	Attività svolte e prodotti.....	313
12.5	Il diario di bordo	330
13	I contesti di riferimento della ricerca: analisi di alcuni modelli di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze a livello regionale.....	337
13.1	Introduzione	337
13.2	Il modello della Regione Lazio	338
13.3	Il modello della Regione Puglia.....	341
13.4	Il modello della Regione Emilia-Romagna	343
13.5	I tre CPIA coinvolti nella ricerca	346
14	I risultati.....	351
14.1	I risultati del questionario in ingresso	351
14.2	I risultati del questionario in itinere	360
14.3	I risultati del questionario finale.....	369
14.4	I risultati delle interviste nei CPIA.....	376
14.4.1	Introduzione.....	376
14.4.2	Il riordino del sistema di istruzione degli adulti in Italia. Passaggi centrali, novità introdotte e prossimi obiettivi	378
14.4.3	L'istituzione e il lavoro della Commissione per la definizione del Patto formativo individuale 383	
14.4.4	Il patto formativo individuale. L'individuazione, la valutazione e l'attestazione degli apprendimenti non formali e informali in ingresso	385
14.4.5	Il ruolo dei CPIA nelle Reti territoriali per l'apprendimento permanente	391
14.4.6	Il fabbisogno formativo del personale dei CPIA	392
14.4.7	Conclusioni	394
14.5	Una proposta di possibili Linee guida per i CPIA per le procedure di individuazione, valutazione e attestazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti formali, non formali e informali.....	396
	Riflessioni conclusive	403
	Bibliografia	412
	Allegati	427
	Allegato 1 – Traccia per la scrittura della storia di vita	427
	Allegato 2 – La tavola degli apprendimenti	430
	Allegato 3 – Questionario in ingresso	439
	Allegato 4 – Questionario in itinere	443
	Allegato 5 – Questionario finale	447
	Allegato 6 – Traccia di intervista semi-struttura ai Dirigenti dei CPIA.....	452

Allegato 7 – Traccia di intervista ai Docenti della Commissione per il patto formativo individuale	454
Allegato 8 – Interviste ai Dirigenti dei CPIA.....	456
Allegato 9 – Interviste ai Docenti dei CPIA	480

Indice delle figure

Capitolo 7 - I recenti sviluppi dell'educazione degli adulti in Italia: l'istituzione dei CPIA

Figura 1. Percentuale di popolazione, tra i 25 e il 64 anni, che nel 2015 ha completato con successo almeno la scuola secondaria di secondo grado. 114

Figura 2. Percentuale di popolazione, tra i 25 e il 64 anni, che nel 2015 ha completato con successo la formazione terziaria. 115

Figura 3. Percentuale di popolazione, tra i 30 e il 34 anni, che nel 2015 ha completato con successo la formazione terziaria. 116

Figura 4. Percentuale di popolazione, tra i 25 e il 64 anni, che nel 2015 ha partecipato ad attività di istruzione o formazione nelle quattro settimane precedenti la rilevazione..... 116

Capitolo 8 - Le politiche dell'Unione Europea per il lifelong learning

Figura 5. La strategia combinata del Processo di Bologna e del Processo di Copenaghen..... 173

Capitolo 9 - I dispositivi legislativi italiani per la promozione delle politiche di lifelong learning

Figura 6: Le fasi del processo di individuazione e validazione e della procedura di certificazione delle competenze 267

Figura 7: Numero di certificati rilasciati in Emilia Romagna nel 2013 e nel 2014..... 345

Capitolo 14 - I risultati

Figura 8: Sede del CPIA..... 351

Figura 9: Partecipanti per sesso 351

Figura 10: Stato di nascita 352

Figura 11: Fasce di età..... 352

Figura 12: Titolo di studio..... 353

Figura 13: Situazione occupazionale 353

Figura 14: Ha mai partecipato a una attività di orientamento individuale o di gruppo? 354

Figura 15: Ha redatto e ha a disposizione un suo curriculum vitae? 355

Figura 16: Se sì, in quale formato?..... 355

Figura 17: La versione del curriculum vitae è aggiornata alla sua attuale occupazione e/o esperienza professionale?..... 355

Figura 18: Ritiene di aver elaborato una versione del curriculum completa, esaustiva ed efficace? 356

Figura 19: Se non ha a disposizione un curriculum vitae, perché? 356

Figura 20: Conosce lo strumento del portfolio delle competenze?.....	357
Figura 21: Conosce invece lo strumento dell' ePortfolio delle competenze?.....	357
Figura 22: Conosce esempi di ePortfolio?.....	357
Figura 23: Ha mai redatto una sua versione di ePortfolio?.....	358
Figura 24: Ha invece a disposizione una sorta di suo portfolio cartaceo?.....	358
Figura 25: Ha mai sentito parlare di apprendimenti e competenze acquisiti nei contesti di apprendimento non formali e informali?	359
Figura 26: Ha mai sentito parlare di procedure per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze?	359
Figura 27: Ha mai partecipato a una procedura di individuazione, validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze? (Realizzata in qualsiasi forma o contesto).....	360
Figura 28: Hai partecipato al primo incontro del Laboratorio?	361
Figura 29: Sede del CPIA.....	362
Figura 30: Ritieni che il primo incontro ti abbia chiarito a sufficienza le attività che si sarebbero svolte nell'ambito del Laboratorio?	363
Figura 31: Hai elaborato e consegnato il tuo Curriculum vitae in formato Europass?	363
Figura 32: Se non lo hai fatto, quali sono i motivi?	364
Figura 33: Hai scritto e consegnato la Storia di vita?	364
Figura 34: Se non lo hai fatto, quali sono i motivi?	365
Figura 35: Attualmente, quanto ti senti capace di:.....	365
Figura 36: In che misura, ritieni sia importante essere supportato nell'attività di individuazione e validazione degli apprendimenti da un consulente?	366
Figura 37: A tuo avviso quali metodi ritieni più adeguati per individuare e validare l'esperienza pregressa?	366
Figura 38: Che definizione di ePortfolio sceglieresti nel contesto di una procedura di individuazione e validazione degli apprendimenti?.....	367
Figura 39: Da quali elementi a tuo avviso dovrebbe essere composto un ePortfolio funzionale all'individuazione e validazione dell'esperienza pregressa?.....	368
Figura 40: Quale utilità può avere la costruzione del tuo ePortfolio?	369
Figura 41: Sede del CPIA.....	370
Figura 42: Partecipanti per sesso	370
Figura 43: Fasce di età.....	371

Figura 44: Situazione occupazionale attuale.....	371
Figura 45: Nell'ambito delle attività proposte, ha compilato e inviato il suo curriculum vitae?.....	371
Figura 46: Ritiene che le attività del Laboratorio le abbiano consentito di elaborare una versione del curriculum completa, esaustiva ed efficace?.....	372
Figura 47: Nell'ambito delle attività proposte, ha scritto e inviato la sua storia di vita?	373
Figura 48: Nell'ambito delle attività proposte, ha compilato e inviato la sua tavola degli apprendimenti?.....	374
Figura 49: Nell'ambito delle attività proposte, ha realizzato e condiviso il suo ePortfolio delle competenze?	374

Introduzione

Il progetto di ricerca affonda le sue radici negli studi teorici e nelle numerose attività di ricerca che in questi ultimi anni, a partire dai primi anni del duemila (Alberici, 2001; Alberici, Catarsi, Colapietro, Loiodice, 2007; Di Rienzo, 2010, 2012; Alberici, Di Rienzo, 2011) sono stati svolti con un duplice obiettivo:

- approfondire le implicazioni dell'affermarsi del paradigma del *lifelong* e *lifewide* learning per la vita delle persone, con riferimento ai percorsi di istruzione, formazione, professionali e di vita quotidiana;
- indagare e verificare l'utilizzo di metodi e di strumenti per favorire i processi di individuazione e validazione degli apprendimenti pregressi, acquisiti nei contesti non formali e informali, e di certificazione delle competenze.

Tali ricerche prendevano le mosse certamente da una politica europea che, attraverso vari documenti di indirizzo e raccomandazioni, metteva sempre più al centro dell'agenda politica il tema dell'apprendimento permanente e del riconoscimento, validazione e certificazione degli apprendimenti pregressi acquisiti nei contesti non formali e informali; così come dall'esperienza di diversi altri paesi europei e non (la VAE Validation des acquis de l'expérience in Francia, Assessment of prior experiential learning nell'area anglossassone) che, in tali pratiche, erano già ricchi di esperienze importanti.

Quando nel luglio del 2012 viene promulgata la Legge n. 92 - Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita, in cui, all'art. 4 si presenta in maniera assolutamente esplicita per la prima volta nel quadro legislativo italiano il tema dell'apprendimento permanente come diritto della persona e il progetto di costruzione di un Sistema nazionale di certificazione delle competenze, quale suo elemento costituente, vengono confermate le ragioni, anche legislative, della necessità, oramai urgente, per proseguire sulla strada avviata e continuare a studiare e a verificare metodi e strumenti per consentire alle persone di poter esercitare tale diritto in modo diffuso, consapevole e responsabile.

Il quadro nazionale si rivela da subito complesso, a causa dell'assenza di strumenti operativi indispensabili per poter procedere: reti territoriali formalizzate e organizzate; un repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali; pianificazione dello stesso sistema a livello nazionale e relativa definizione delle prestazioni e del servizio, dell'articolazione del processo e della definizione dell'attestazione.

Esperienze a macchia di leopardo di certificazione delle competenze esistono già a livello nazionale da diversi anni. Ora, si tratta di affrontare una sfida determinante: partendo da e valorizzando tali esperienze si deve arrivare a costruire e a far decollare il sistema nazionale di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze.

Non si tratta di una sfida di carattere "teorico", si tratta dell'urgenza di non disperdere, bensì di valorizzare, un patrimonio di saperi che appartengono agli individui, alle organizzazioni, al Paese.

Tra gli attori protagonisti, in qualità di ente titolato a rilasciare la certificazione, vengono individuati i CPIA, i Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti, un soggetto istituzione fortemente coinvolto nella costruzione delle reti territoriali citate e di un nuovo sistema territoriale formativo integrato, in cui l'educazione non formale, la formazione professionale, la formazione continua si integrano sempre di più. Al centro di questo sistema si colloca l'individuo. Attività fondamentale diventa dunque la realizzazione di percorsi di orientamento e accompagnamento per il cittadino, valutandone le competenze pregresse, che consentano a ciascuno di conoscere le opportunità formative disponibili sul territorio.

I CPIA hanno oggi una grande responsabilità, ma anche una grande opportunità, perché possono diventare gli snodi di un sistema di apprendimento permanente sul territorio: sono infatti l'unica istituzione presente capillarmente in tutto il Paese. Se da un lato, si occupano di sviluppare l'istruzione degli adulti, essi hanno anche il compito di relazionarsi con gli altri ambiti/contesti di questo tipo di formazione, all'interno di quel sistema integrato in cui la certificazione delle competenze deve diventare forse il risultato più esplicito. In linea con le indicazioni europee per l'apprendimento permanente che ha ispirato il testo della riforma del sistema dell'educazione degli adulti, i CPIA hanno anche il compito di favorire l'accesso alle persone più deboli e porre la persona al centro del suo percorso formativo, personalizzando, per quanto possibile, il suo percorso di apprendimento.

Per queste ragioni, come contesto idoneo di indagine del progetto di ricerca si sono individuati i CPIA.

Gli obiettivi della ricerca sono:

- ricostruire un quadro teorico di riferimento in merito al tema dell'individuazione, validazione e certificazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali;
- ricostruire il quadro politico-normativo a livello europeo e italiano sul lifelong learning;
- ricostruire lo stato dell'arte in Italia relativo al sistema di apprendimento permanente, con particolare riferimento al ruolo ai CPIA;
- descrivere il modello di sistema nazionale, di procedure, metodi e strumenti di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze che si sta costruendo sulla base della recente normativa;
- verificare l'applicazione dell'ePortfolio delle competenze, come strumento operativo idoneo ed efficace da utilizzare nell'ambito delle procedure di individuazione e validazione;
- elaborare delle possibili linee guida da utilizzarsi nel contesto specifico dei CPIA nelle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali.

La definizione delle ipotesi della ricerca prende spunto da alcune premesse:

- fino a tempi abbastanza recenti, i saperi codificati erano in grado, attraverso la loro trasmissione alle giovani generazioni, di dare risposte "congruenti" ai compiti sociali ed

evolutivi dei soggetti ed erano capaci di garantire la riproduzione e la vita dei sistemi sociali, oggi tutto questo avviene in modo sempre più parziale e inadeguato;

- sono oggi necessarie delle procedure che supportino le persone nella continua ricodificazione dei propri saperi, al fine di evitare tale mancanza di congruenza;
- i cambiamenti cui si assiste – nel mondo dell’istruzione, formazione e del lavoro – fanno emergere la necessità di assumere nuovi paradigmi teorici e metodologici-operativi a cui ancorare innovativi processi di formazione e di orientamento che divengono sempre più lifelong e lifewide (Alberici, 2001).

Su questa base, le ipotesi da cui la ricerca prende le mosse sono:

- per rendere efficaci le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze occorrono degli strumenti di natura autobiografica/biografica - narrativa per l’emersione dei saperi taciti e la formalizzazione di quelli espliciti;
- l’ePortfolio delle competenze può risultare utile per dare senso e attribuire un significato alle esperienze, facendone emergere e valorizzandone i risultati di apprendimento conseguiti;
- l’ePortfolio delle competenze può essere considerato uno strumento di natura autobiografica, efficace nelle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e dunque di certificazione delle competenze, promuovendone il grado di trasferibilità e di spendibilità.

La metodologia individuata come idonea a impostare, supportare e indirizzare costantemente le attività della ricerca è qualitativa e, in tale ambito, l’approccio individuato è quello proprio della ricerca-azione. L’approccio di ricerca-azione, per la parte di verifica dell’ePortfolio, si rivela idoneo in quanto:

- si tratta di una indagine riflessiva, orientata all’azione e al cambiamento;
- perché intende contribuire a risolvere una situazione problematica individuata e anela a contribuire ad apportare dei miglioramenti;
- perché nel corso della ricerca viene verificato, ed eventualmente corretto, lo strumento oggetto di indagine;
- perché il ricercatore è direttamente coinvolto nella verifica dello strumento oggetto di indagine.

Tale approccio appare congruente ed efficace sia sul piano scientifico che sul terreno formativo, in quanto può coinvolgere nel processo di produzione di nuova conoscenza non solo il ricercatore, ma, attraverso i materiali autobiografici, gli stessi soggetti implicati nell’indagine (Alberici, 2001).

Infine, il metodo narrativo-autobiografico permette di mettere al centro del processo di ricerca la persona, la sua storia e la sua capacità di raccontarla e re-interpretarla.

La scelta dell’unità di analisi si è orientata sui CPIA, i Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti di recente costituzione.

Attraverso la preziosa collaborazione della RIDAP, la Rete Italiana Istruzione degli Adulti, sono stati contattati i dirigenti di tre CPIA: uno di Roma, uno di Bologna e uno di Altamura (BA). Subito hanno manifestato il loro interesse verso il tema trattato e si sono resi disponibili a coinvolgere il Centro da loro diretto nel progetto.

In ogni CPIA, sono stati individuati circa dieci partecipanti. Sono stati selezionati dai docenti di riferimento, individuati come contatti nell'ambito dell'attività di ricerca, sulla base di alcuni criteri di riferimento condivisi riferiti all'età, al sesso, alla nazionalità, al possesso di competenze informatiche.

Il progetto di ricerca si articola nelle seguenti fasi:

- l'inquadramento teorico;
- l'analisi del contesto normativo di riferimento europeo del contesto normativo italiano;
- l'analisi di alcuni modelli regionali di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze. Sono stati individuati quelli del Lazio, Emilia-Romagna e Puglia, le regioni in cui si è svolta l'attività di ricerca sul campo;
- l'attività sul campo per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, organizzato in tre gruppi di lavoro;
- la verifica dell'ePortfolio delle competenze come strumento utile ed efficace nelle procedure di individuazione e validazione;
- la scrittura di possibili Linee guida per le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali da attuarsi presso i CPIA.

La tesi qui presentata si articola dunque in tre parti:

- la prima è dedicata all'inquadramento teorico;
- la seconda alla presentazione dei tratti salienti del contesto normativo a livello europeo e nazionale, in tema di apprendimento permanente e orientamento permanente;
- la terza alla presentazione dell'approccio metodologico, delle attività di ricerca sul campo e ai risultati rilevanti ottenuti.

Ogni parte si articola in diversi capitoli.

I primi sette capitoli hanno l'obiettivo di illustrare l'inquadramento teorico della ricerca.

Partendo dalla sottolineatura di alcuni tratti salienti della complessità della società contemporanea, si cerca di evidenziare le loro implicazioni nello sviluppo dei processi di apprendimento *lifelong* e *lifewide*, così come su quelli propri dell'orientamento, anch'esso sempre più interpretato come una esigenza *lifelong* da parte del cittadino. Nel quadro che si va delineando, le pratiche di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze divengono sempre più importanti, centrali. Perché si configurano come la reale opportunità di realizzare passerelle fra i diversi sistemi: istruzione, formazione e lavoro, attraverso efficaci pratiche di orientamento permanente, che diviene una dimensione trasversale. Al centro di tali procedure vi è il costruito di competenza, che nella sua

definizione e applicazione deve arrivare a rappresentare proprio il *trait d'union* di tali sistemi. Competenza, o meglio competenze, che rappresentano il perno su cui ruota l'ePortfolio delle competenze, dispositivo oggetto di analisi e riflessioni in due capitoli. Concludono questa parte la presentazione di dati recenti sulla partecipazione degli adulti all'istruzione e formazione nel nostro Paese, che a volte ci raccontano di un sistema in ritardo rispetto al quadro europeo, e una riflessione sulle prospettive culturali per l'educazione degli adulti.

La seconda parte si snoda nella presentazione e analisi della normativa, a livello europeo e nazionale, entro cui si sviluppano le pratiche di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e la certificazione delle competenze. Non si può non incardinare tali procedure in un sistema complesso e variegato di *lifelong – lifewide learning*. Esso ha l'obiettivo primario e prioritario di agevolare e motivare il rientro dei cittadini nei percorsi di istruzione, formazione o lavoro e di sostenere il passaggio fra un sistema e l'altro. Solo se si rafforza sempre di più questo approccio, tutti i sistemi riusciranno a cambiare simultaneamente alcuni dei loro tratti (un esempio può essere l'adozione del linguaggio proposto dal Quadro Europeo delle Qualifiche, che declina i risultati di apprendimento in termini di conoscenze, abilità e competenze).

Nella terza parte, si illustra l'approccio metodologico, il disegno e il contesto della ricerca svolta. Vengono presentate le diverse fasi e le attività svolte; il quadro normativo di riferimento delle tre Regioni in cui si trovano i CPIA, sedi del Laboratorio di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali; le modalità di svolgimento del suddetto Laboratorio, avente l'obiettivo di sostenere i partecipanti nell'attività di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali; i risultati conseguiti tramite l'attività di ricerca. Infine, si presenta una ipotesi di Linee guida per l'attivazione di Laboratori di orientamento per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali.

La ricerca prende avvio dalla convinzione dell'emergere nel nostro Paese di una necessità, di un'urgenza: favorire pratiche di sviluppo dell'apprendimento e dell'orientamento permanenti.

È nell'ambito di queste pratiche che i processi di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze assumono pienamente il loro senso.

Ma vi è un pericolo da evitare: come oggi fa maggiormente formazione chi è già formato, si qualifica ulteriormente chi è già qualificato, il rischio è che in futuro saranno queste stesse persone a chiedere di accedere ai processi indicati. È urgente invece progettare servizi a supporto delle persone, anche svantaggiate, sempre più accessibili e inclusivi. Solo in questo modo l'apprendimento permanente diverrà veramente nel nostro Paese un diritto della persona.

Parte prima. Il quadro teorico

“La persona “educata” quindi è una persona istruita. Nella mia reincarnazione nel XXI secolo vorrei un sistema educativo che mi aiuti invece a diventare una persona competente, mettendo al livello più elevato di competenza la capacità di apprendimento continuo, autodiretto, che dura tutta la vita: la capacità cioè di anticipare continuamente condizioni nuove e di cambiare in modi tali da evitare l’obsolescenza. Vorrei che questo fosse possibile per tutti gli abitanti del nostro pianeta.”

Malcom Knowles

La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee, 1996, pag. 117-118

1 Le sfide della società complessa

1.1 La *learning society* e la necessità dell’apprendimento permanente

La complessità del vivere contemporaneo coinvolge tutti gli individui in una perpetua ricerca di senso, nella propria esistenza, su un piano personale, professionale, sociale.

Questa peculiarità della società contemporanea ne richiama altre che concorrono a tratteggiare gli elementi che la costituiscono o parte di essi, perché probabilmente la sua prima caratteristica è l’inconoscibilità, l’impossibilità di essere esaustivamente descritta, perché in continua trasformazione ed evoluzione.

Globalità, globalizzazione, *knowledge society*, *learning society*, *net society*, *new economy* sono solo alcuni di questi tratti (Alberici, 2002; 2008; Alessandrini 2003). Diversi autori negli ultimi anni, hanno offerto apporti interessanti e utili per una comprensione di tale complessità, che contribuiscono a proporre una cornice entro la quale i professionisti dell’educazione, della formazione, dell’orientamento, e del lavoro, possono offrire alle persone chiavi di lettura e possibili strumenti per tentare di prendere in mano il proprio percorso di sviluppo personale e professionale e di restituirgli un senso, laddove si è andato perdendo. Parole come cambiamento, complessità, globalità e globalizzazione, ma anche conoscenza, apprendimento, tecnologia, hanno perso il loro carattere teorico e hanno prodotto sempre più effetti tangibili sulla vita delle persone.

I cambiamenti e le trasformazioni, su diversi piani, sociale, politico, economico, della vita, per la loro intensità, velocità e capacità pervasiva hanno trasformato sempre più il mondo contemporaneo a configurarsi come società-mondo (Alberici, 2002).

I teorici della società "a rischio" (*risk society*) hanno evidenziato tale nuova dimensione della società, amplificando proprio i fenomeni della globalizzazione e del cambiamento e ponendo in rilievo gli interessi mediatici, politici e scientifici gravitanti attorno alla produzione sociale del rischio. Autori come Beck e Giddens, sottolineano gli aspetti di contraddizione, conflittualità, paura e rischio che stanno dentro le società contemporanee. L'accelerazione della conoscenza delle dinamiche relazionali, delle possibilità di superare lo spazio e il tempo, mette gli individui davanti a una dinamica sociale estremamente complessa, rendendo obsolete le vecchie regole e sicurezze che tradizionalmente avevano aiutato l'individuo ad affrontare il proprio percorso di vita. Ciò mette continuamente a disposizione degli individui maggiori risorse, ma crescono nel contempo anche paura, rischio, incertezza, difficoltà in cui la dimensione del sapere e dell'apprendimento diviene un aspetto strutturalmente costitutivo della vita delle società stesse, oltre che degli individui (Alberici, 2002).

A metà degli anni '80 dello scorso secolo, Beck (2000) propone per la prima volta una definizione della moderna società come "società del rischio". Egli evidenzia come il modello sociale, economico e politico che ha caratterizzato la nostra modernità dal Settecento fino ai nostri giorni, stia vivendo profonde trasformazioni sotto la spinta di diverse sfide congiunte: la globalizzazione, l'individualizzazione, la disoccupazione, la rivoluzione dei generi, i rischi globali legati alla crisi ecologica e alla turbolenza dei mercati finanziari. Di qui l'idea di una "seconda modernità" (riferendosi a quella che viene dopo la società industriale): un processo di "modernizzazione della modernizzazione", nel quale vengono poste in questione le assunzioni e le certezze della prima modernità e in cui il rischio globale diviene l'orizzonte fondamentale del pianeta.

La definizione si fonda sul riconoscimento che i cambiamenti, la globalizzazione, le stesse sfide della conoscenza costringono gli individui e le società a misurarsi, per sopravvivere, con un contesto continuamente instabile e mutevole. Tali società, dovendosi confrontare continuamente con il cambiamento, è come se fossero sempre sull'orlo di un abisso, dal quale è possibile allontanarsi o essere risucchiati. Ciò può produrre negli individui e nelle organizzazioni delle situazioni di blocco, di immobilità, ma anche di confusione, di disagio sociale. Tali difficoltà richiamano la necessità che l'accesso alle opportunità di apprendimento delle abilità e delle competenze necessarie per "sopravvivere" non sia fonte di ulteriori rischi ed esclusioni e sottolinea il carattere universale del bisogno di apprendimento per vivere di fronte ai rischi di esclusione sociale e dell'insicurezza (Alberici, 2002).

La lettura di Beck si riferisce anche alla diversa percezione dell'attenzione verso il rischio da parte delle moderne società, che si strutturano e danno forma all'organizzazione sociale in risposta ad esso. Il rischio diviene centrale in una società che per effetto della modernizzazione e dei suoi processi economici e tecnologici tende sempre più verso il futuro (ad esempio il rischio nell'accumulazione del capitale, le assicurazioni, le nuove frontiere di comunicazione), cercando di prevedere le inevitabili casualità e di governare l'incertezza che ne scaturisce. Tuttavia, Beck sottolinea che la ricchezza non è la risorsa fondamentale per la gestione del rischio, bensì lo sono l'informazione e la conoscenza (dalla quale paradossalmente il rischio stesso si genera). Vi è

dunque una relazione centrale tra ricchezza, informazione e conoscenza, affinché si possa disporre delle risorse necessarie per gestire tale rischio.

A circa venti anni di distanza dalla pubblicazione del suo *“Risikogesellschaft”* (Beck, 2000), Beck torna sulla questione con un volume (Beck, 2007) che sintetizza la vastità di interventi e riformulazioni scatenatesi negli anni attorno alla sua teoria. Sviluppa alcune riflessioni di estremo interesse sul nesso sapere/non sapere nella società del rischio e sulla dicotomia tra rischio e catastrofe, introducendo la nozione di rapporti di definizione del rischio, innovazione concettuale fondamentale all'interno della sua teoria. Secondo Beck, i rischi tipici della società del rischio non possono essere considerati mere conseguenze collaterali dei parziali fallimenti della modernità che lo Stato moderno è chiamato a controllare, essi sono piuttosto gli effetti stessi dei successi della modernità. “Lo sviluppo tecnologico avrebbe in sostanza raggiunto una soglia oltre la quale le strutture politiche, giuridiche ed economiche deputate a controllare e compensare gli effetti collaterali della manipolazione dell'ambiente da parte dell'uomo risultano inefficaci. Nella società del rischio l'idea stessa che guidava la modernità, vale a dire l'idea della controllabilità degli effetti collaterali e dei rischi prodotti dalle decisioni dell'uomo è entrata in crisi, diventando problematica. Per questo Beck definisce la società del rischio come una società del non-sapere: poiché nello stadio raggiunto dallo sviluppo tecnologico i limiti di controllabilità dei rischi non sembrano superabili per mezzo di un aumento delle nostre capacità di trasformazione e manipolazione dell'ambiente. Al contrario ogni aumento di sapere tende a coincidere con la messa in scena di nuovi rischi (Beck, 2007; trad. it. 2009)” (Campese, 2009, pag.109).

Alle società contemporanee è richiesta dunque una capacità di riflessione permanente per tentare di governare tali dinamiche. Devono costantemente riflettere su sé stesse, perché il cambiamento è permanente, il carattere specifico della società è proprio quello di dover continuamente conoscere e capire quello che sta succedendo per poter operare. Un aspetto chiave che emerge dunque di queste società è la riflessività: in esse la revisione delle convenzioni consolidate si applica in linea di principio a ogni aspetto della vita umana (Giddens, 1996).

Giddens (1996) arriva a parlare di “modernità riflessiva” o “modernità radicale” degli individui contemporanei. Oggi, il peso dell'ambiente sociale, delle tradizioni, così come degli usi e delle abitudini gioca un ruolo minore rispetto al passato. La nostra identità è non più “data” una volta per tutte: si cambia, la personalità di ognuno diventa più riflessiva, costruita. Oggi ci viene chiesto di decidere chi siamo e cosa vogliamo essere, a costo di dover cambiare di conseguenza. Il “sé” diviene esso stesso un progetto riflessivo. Per scoprire che cosa “siamo”, ci interroghiamo su ciò che vogliamo essere, o cerchiamo di diventare. “Quindi la riflessività della società è un elemento indispensabile per comprendere il cambiamento e le sue caratteristiche, e per poter progredire: in questo modo si misura con il cambiamento e trova le nuove forme di comunicazione e di vita” (Alberici, 2002, pag. 15).

Gli individui hanno dunque sempre più bisogno di nuove conoscenze e di nuove competenze per affrontare il cambiamento e la sua rapidità; l'aumento dell'accessibilità e della possibilità di uso delle conoscenze, in una dimensione senza limiti di spazio e tempo conduce a un processo di

globalizzazione, caratterizzato dalla possibilità di una comunicazione istantanea e senza confini. Le società rischiano di perdere le loro radici, i loro valori di riferimento. Quindi l'applicazione delle conoscenze alla vita sociale ne costituisce l'aspetto più importante. Quando ciò diviene la caratteristica costante e più dinamica nell'organizzazione e nella trasformazione della vita delle società contemporanee, emerge quel processo che Giddens definisce di "riflessività istituzionalizzata", in cui l'applicazione delle conoscenze alla vita sociale diviene una costante. Di qui l'interpretazione di una società in cui l'apprendimento diviene carattere proprio, aspetto strutturale e pervasivo (come il bisogno di riflessività) di tutte le dimensioni sociali (Alberici, 2002).

Giddens (2000) ritiene che la globalizzazione rappresenti il cambiamento delle condizioni stesse della nostra esistenza; ci offre un contributo fondamentale mettendo in relazione il macro con il micro, l'assetto economico e politico con la vita intima dei singoli. La globalizzazione non è intesa da Giddens esclusivamente come un complesso fenomeno economico che porta a una crescente e rapida integrazione mondiale, è definita come un insieme intricato di fattori interconnessi di natura economica, sociopolitica e culturale che alimenta la rete di relazioni e di rapporti di interdipendenza che contraddistingue la società globale cosmopolita. Questa rete di relazioni mondiali, attivata fundamentalmente dalla diffusione dell'economia di mercato e dalla tecnologia, sta ridisegnando la nostra vita in ogni suo aspetto, come una sorta di combustibile che alimenta la trasformazione ad ogni livello. Egli getta uno sguardo sia alla dimensione macrosociale, sottolineando alcuni processi di mutamento in seno all'ordine economico, politico e sociale globale, sia alla sfera microsociale puntando l'attenzione su alcuni aspetti legati alla vita intima e personale degli individui. Si continua a parlare di nazione, famiglia, lavoro, natura e tradizione come se fossero uguali a ciò che erano in passato, ma in realtà non lo sono più. Le nazioni oggi, divenute troppo piccole per i grandi problemi, più che nemici, fronteggiano rischi e pericoli. Il matrimonio e la famiglia più che istituzioni stabili, sono diventati il luogo dove le vite individuali sono unite solo dalla qualità delle emozioni. Siamo una società che vive ormai oltre la natura e la tradizione e, laddove quest'ultima si perde, viviamo con maggiore libertà, ma anche con più ansia. L'impotenza che talvolta proviamo non è segno di fallimento individuale, bensì riflette l'inadeguatezza delle nostre istituzioni. A parere di Giddens, il nuovo mondo ha bisogno di più governo e di una nuova decisionalità, che sappia trasferire dal privato al politico quella che egli chiama una "democrazia delle emozioni": una nuova modalità di vivere le interazioni sociali, le quali ora si costruiscono in seguito all'adempimento di determinati doveri e al godimento di diritti specifici. Ne esce un quadro frammentato, complesso e articolato, entro cui Giddens si muove richiamando la necessità di andare incontro al "globale" apportando nuove e consapevoli trasformazioni in seno alle vecchie istituzioni. Il rischio è dunque ben presente, ma si differenzia per tipologia da quello che fino alla fine del XIX secolo aveva caratterizzato le precedenti società umane: il rischio delle attuali società è un prodotto delle attività umane (*manufactured risks*) ed è l'esito del processo di modernizzazione stesso e non legato a forze naturali (*external risks*). Il rischio assume, dunque, una natura strutturale, legata ai meccanismi stessi del funzionamento delle società contemporanee, che non può essere fronteggiato esclusivamente attraverso un piano individuale.

Il tema della conoscenza, della necessità del sapere, come elemento caratterizzante la società contemporanea emerge in tutta la sua forza. Rispetto ad esso, un primo passaggio che si è realizzato è stato dalla cosiddetta società dell'informazione a quella della conoscenza: un passaggio da una società in cui vengono offerte e distribuite le informazioni, predefinite e standardizzate, a livello di massa, a una che si caratterizza sempre più per la capacità del singolo di accedere alle informazioni, in cui anche le opportunità e le risorse diventano accessibili sulla base delle conoscenze, delle abilità, delle competenze, possedute. Se ne realizza poi un secondo: dalla società della conoscenza alla società dell'apprendimento, dalla *knowledge society* alla *learning society*.

Nel 2005, l'UNESCO, nel documento "Towards knowledge society" si poneva l'interrogativo se si stava assistendo al sorgere delle *learning societies* e come costruire delle autentiche società della conoscenza fondate sull'educazione per tutti, lungo tutto l'arco della vita. Nell'associazione di queste due figure, l'Unesco da una parte sembra tracciare un bilancio dei dibattiti internazionali del trentennio inaugurato dal Rapporto Faure del 1972¹ (che rappresentò un momento di svolta, in quanto spostò le ottiche del campo educativo dall'insegnamento all'apprendimento) e, da un'altra parte, propone a tutte le società di riformulare dentro questa associazione i termini della questione educativa e di cercare le strategie della nuova formazione, necessaria per padroneggiare e non semplicemente subire le trasformazioni, in sostanza per orientare le trasformazioni a uno sviluppo umano. Da un lato, l'associazione politico-culturale è imposta dall'importanza che la dinamica della produzione e dell'impiego delle conoscenze ha assunto nelle società, nella terza rivoluzione industriale, quella delle nuove tecnologie; sono in atto processi che fanno avanzare e cambiare la formazione degli individui e dei gruppi, le conoscenze scientifiche e tecniche, i modi di espressione culturale, in una crescente interdipendenza, in questi processi, il sapere diviene il cuore delle mutazioni che essi producono ed esso è diventato l'oggetto di immense poste economiche, politiche e culturali. Dall'altro, si deve riconoscere che l'associazione politico-culturale di società dell'apprendimento e di società della conoscenza sorge dalla consapevolezza della necessità che le società, per gestire e sviluppare il loro prodotto educazione e formazione, dovranno sempre più assumere un atteggiamento apprenditivo, cioè interrogarsi sul loro sapere, sui loro valori, sugli stili di vita sugli obiettivi di futuro e quindi sullo sviluppo che intendono darsi. Torna dunque il carattere della riflessività. Dovranno diventare *learning societies*. Se questo è particolarmente decisivo nell'educazione e nella formazione, lo è perché in effetti è decisivo per tutta la società, in tutte le sue espressioni (Pavan, 2013).

Il contributo di Alberici (2002; 2008) all'approfondimento del tema della *learning society* e alle implicazioni per la vita delle persone si rivela chiaro e molto efficace. Il ruolo della persona, al centro del processo stesso di conoscenza, inizia a emergere, ma prima di riflettere su questo

¹ Rapporto Faure dell'UNESCO del 1972, intitolato "Apprendere ad essere", per il quale l'educazione è presentata come una responsabilità della società intera (comunità educante). Nacque in quegli anni, l'idea ambiziosa che l'educazione, da estendere a tutta la vita (lifelong learning), fosse chiamata a governare le novità, a guidare il cambiamento sociale.

elemento, appare utile evidenziare i diversi usi possibili del concetto di learning society: descrittivo, metaforico e simbolico.

L'uso descritto del concetto è utile per interpretare, attribuire significato, tentare di coglierne e conoscerne gli elementi di complessità. Rispetto all'uso metaforico che se ne può fare, ci si riferisce all'intero sistema come organizzazione che apprende: come prodotto di un insieme di fenomeni la cui estensione è superiore a quella dei singoli attori; come sistema cognitivo, in cui la conoscenza è leva strategica ed emergente dello sviluppo dei processi produttivi, in cui l'apprendimento si configura come condizione per il funzionamento del sistema stesso. In tal senso, la *learning society* è una società a sistema aperto. I processi di apprendimento individuali si integrano nei processi collettivi. Il presupposto è che le organizzazioni producono sistemi cognitivi per conservare e sviluppare le norme, le ideologie, le conoscenze specifiche, le abilità e le competenze necessarie alla realizzazione delle loro finalità, della loro mission. Un sistema nel quale la dimensione strutturale si interseca sempre più con la valorizzazione delle risorse immateriali, il cui cuore sono le risorse umane. Nel passaggio alla società della conoscenza le informazioni si trasformano in conoscenze, ma anche in capacità di problem solving; le conoscenze divengono saperi, patrimonio della persona, ma anche patrimonio dell'organizzazione; i saperi divengono comportamenti operativi, da attuarsi nei vari contesti di vita e di lavoro; questi saperi, trasformati, trasfigurati dalla loro attuazione in contesti operativi, divengono innovazione e fonte di ulteriore conoscenza, sapere, esperienza. Infine, tra la molteplicità di definizioni utilizzate per descrivere i caratteri della società contemporanea, globale, complessa, in rete, quella di *learning society* probabilmente è quella che ha un maggiore impatto evocativo e simbolico. Il sapere e le conoscenze costituiscono il nuovo capitale, fondamento strutturale dell'economia e dello sviluppo sociale. Gli individui si giocano la loro maggiore o minore libertà, autorealizzazione e autonomia, sulla capacità o meno di accedere ai saperi, alle competenze, in generale all'apprendimento; essi stessi, il loro sapere, le loro competenze, divengono la risorsa (Alberici, 2002; 2008).

Ma gestire un proprio progetto di vita e rispondere dinamicamente alle continue sfide del vivere sociale, del lavoro, comporta la necessità non solo di acquisire, ma anche e soprattutto di mantenere e sviluppare costantemente durante il corso della vita tali saperi e competenze, che, proprio in virtù di quel costante cambiamento di cui si è detto, rischiano di divenire sempre più spesso, facilmente e velocemente obsoleti. In questa ottica, dunque, l'apprendimento permanente, il lifelong learning, diviene un metodo necessario allo sviluppo umano, individuale e collettivo, che considera lo sviluppo della potenzialità apprenditiva e delle competenze di secondo livello, strategiche e riflessive, in particolare quella dell'apprendere ad apprendere, come motore, energia umana necessaria alle trasformazioni sociali, economiche, culturali, nelle moderne società complesse (Alberici, 2008).

Lifelong learning inteso non come elemento aggiunto agli altri nell'ambito dei dati sistemi di educazione e formazione (istruzione, educazione permanente, formazione professionale e continua, istruzione ed educazione degli adulti); inteso bensì come prospettiva per il ripensamento complessivo dei sistemi stessi, i cui i singoli elementi, le singole tappe sono

costantemente collegate da un filo rosso: la persona al centro del processo di apprendimento. La persona che costruisce e ricostruisce costantemente il proprio percorso, nei diversi ambiti: educativo, formativo, professionale e di vita, nella sua globalità; che trova le strade, anche attraverso efficaci servizi di orientamento, per valorizzare il proprio patrimonio di saperi nel passaggio da un contesto all'altro, che elabora un proprio progetto di sviluppo personale nel realizzare questi passaggi.

Si tratta di una logica complessa dunque, che ridisegna e ridefinisce in modo radicale le filosofie e i modelli di riferimento della formazione. Con il concetto di *lifelong learning*, si rende concreto il principio della formazione permanente, che si configura come un obiettivo politico, civile e culturale di impegno a individuare e predisporre le condizioni idonee a rendere altamente possibile il diritto/dovere ad apprendere e a formarsi per tutta la vita (Loiodice, 2009).

Si sposta l'attenzione teorica e operativa dalla prevalente dimensione istituzionale dei percorsi di istruzione o di formazione, al soggetto e ai suoi desideri e bisogni di formazione, alle esigenze di formazione emergenti nei diversi contesti di vita e di lavoro. L'accento viene posto sulla capacità umana di creare e usare le conoscenze in maniera efficace, intelligente, creativa e proattiva per lo sviluppo umano e per la qualità e possibilità stessa dello sviluppo economico. Si sottolinea, di conseguenza, l'importanza di costruire una pluralità di vie per l'apprendimento come condizione per un'ampia diffusione delle capacità di apprendere e di sviluppare un pensiero riflessivo, proattivo e critico. E questo come condizione per far fronte alle esigenze dello stesso sviluppo economico, globale e locale, ai cambiamenti del mondo del lavoro, alle sfide della società della rete e della tecnologia. Quindi, lo sviluppo della potenzialità apprenditiva *lifelong*, lo sviluppo di saperi e competenze divengono fini e non mezzi e assegnano alla grande sfida della formazione una funzione strategica, come risorsa che assume valore in quanto tale (valore d'uso) per lo sviluppo umano, in senso generale, ma anche in funzione del sostegno strategico, seppur indiretto, allo stesso sviluppo economico e produttivo (Alberici, 2008).

La riflessione sulla valorizzazione e sull'accertamento delle competenze si iscrive quindi all'interno della metafora della *learning society*, una società caratterizzata dalla permanenza dell'apprendimento, dalla costruzione delle conoscenze da parte del soggetto e dall'acquisizione di quelle capacità che gli consentono di gestire autonomamente strumenti adeguati di conoscenza. La prospettiva della dimensione conoscitiva della società assume, pertanto, come elemento cardine, la questione relativa al come rendere produttive le risorse umane, valorizzando le competenze acquisite dai soggetti e consentendo loro di costruirne di nuove. Emerge, di conseguenza, la necessità di non considerare il tema delle competenze esclusivamente in relazione alla qualificazione professionale, ma di estendere l'accertamento ai processi di formazione, nell'ottica di un sistema integrato di opportunità di apprendimento (formali e non formali) che coinvolgono il soggetto nei molteplici momenti della sua esistenza. In particolare, sono proprio i processi di formazione continua degli adulti a richiedere adeguati strumenti di accertamento dei risultati effettivi dell'apprendimento, relativo agli aspetti istituzionali ed esperenziali di vita e di lavoro dell'individuo. L'attenzione si focalizza sempre di più sull'importanza dell'acquisizione delle competenze trasversali (le *core competencies*) e delle

metacompetenze, necessarie, le prime, a consentire all'adulto di mantenersi attivo conduttore del proprio processo di apprendimento, e, le seconde, a garantirgli una capacità interpretativa adeguata alla complessità degli scenari attuali (Piazza, 2003).

In questo quadro, si pone la questione di operare un cambiamento di ottica per la formazione nella prospettiva del *lifelong learning* che porti a modelli e a pratiche di sviluppo delle competenze di natura complessa, che vada oltre il valore di scambio di saperi, abilità, competenze tecnico-specialistiche da rinnovarsi sempre più frequentemente, e punti sullo sviluppo degli aspetti riflessivi e procedurali delle competenze stesse: metacompetenze riflessive, proattive, di pensiero critico. In questo senso, si può parlare di una valenza e interpretazione formativa del concetto e dei processi di apprendimento permanente, che oltrepassa la pur importante, ma riduttiva, definizione temporale (durante tutta la vita) e spaziale (in una pluralità di luoghi) della formazione nella società attuale e si mette in evidenza la necessità di sviluppare quella che si può definire come la competenza strategica per l'apprendimento permanente. E cioè quell'insieme di conoscenze e abilità, una sorta di learning energy necessaria, per potere essere lifelong learners, cioè soggetti capaci di gestire e sviluppare e soprattutto mobilitare le proprie risorse di sapere e di abilità. Dunque soggetti capaci di avere un comportamento strategico rispetto alle sfide che i ruoli biologici, sociali e professionali propongono agli individui nel corso della loro vita nei diversi contesti che caratterizzano la *knowledge society* (Alberici, 2008).

Nel contesto illustrato, emerge con sempre maggiore forza il ruolo dell'apprendimento permanente come necessità, ma anche dovere del cittadino, per essere parte attiva, soggetto consapevole, nei processi di cambiamento; come diritto della persona, non solo a vedere valorizzato il proprio patrimonio di saperi, comunque acquisiti, ma anche ad accedere ai servizi che consentono tale valorizzazione, sia essi attivati in ambito educativo, formativo o del lavoro. Esercizio di un dovere e di un diritto volto ad arginare i rischi di esclusione sociale e a favorire la partecipazione democratica alla vita del proprio paese.

1.1.1 Dai knowledge workers ai learning workers

Si trasforma la società, in essa il mondo del lavoro, cambia necessariamente anche il profilo dei lavoratori. Nella *knowledge society* un ruolo sempre più prevalente viene assunto dai knowledge workers: lavoratori che, pienamente immersi nei processi della knowledge e learning society, usano sempre di più la conoscenza nell'esercizio delle loro professioni.²

² L'espressione lavoratori della conoscenza è la traduzione italiana di knowledge workers, termine utilizzato per la prima volta da Peter Drucker negli anni '50 del '900, considerato uno dei più grandi esperti di teorie sulla gestione aziendale. Drucker, osservando le trasformazioni che stavano avvenendo nelle imprese statunitensi, introduce il concetto di knowledge worker quando il modello prevalente di lavoratore era ancora quello taylor-fordista. Egli riprende questo concetto negli anni '90 e segnala l'ascesa di questo gruppo sociale che sta diventando il centro di gravità della popolazione lavorativa, che sta

I lavoratori della conoscenza sono: gli scienziati, i ricercatori, gli insegnanti di tutte le discipline, ossia le professioni intellettuali; chi svolge funzioni di governance appartenenti alle élite: membri di governi centrali e locali, parlamentari, alti dirigenti pubblici, executive di imprese private, leader professionali, professionisti del mondo dell'arte, dello spettacolo ecc.; gli imprenditori, le figure manageriali intermedie (dirigenti e quadri); i professionalisti dotati di conoscenze teoriche strutturate e spesso certificate, oltre che di significative esperienze e competenze applicative: computer scientist, esperti di marketing, figure tecnico-commerciali ad alta qualificazione, ricercatori, ingegneri, esperti di finanza e controllo, esperti legali e tributari, consulenti interni, ecc.; i tecnici o "esperti pratici", ossia figure con formazione media ma elevata esperienza pratica: tecnici di progettazione, tecnici di prodotto, venditori qualificati, tecnici di assistenza cliente, programmatori.

I lavoratori della conoscenza operano sui processi immateriali e impiegano diversi tipi di conoscenza per svolgere il proprio lavoro; essa rappresenta il principale input e output dei processi lavorativi che li vedono coinvolti. Trasformano la propria conoscenza professionale (conoscenza esplicita e tacita, operativa ed esperta, razionale ed emotiva) e gli input conoscitivi (dati, informazioni, immagini, concetti, segnali, simboli) in output di conoscenza a maggior valore, con un valore aggiunto. Esempi di questo tipo di attività concernono la soluzione di problemi, l'orientamento degli eventi, i dati e le informazioni arricchite, le idee innovative. I lavoratori della conoscenza producono conoscenza per mezzo della conoscenza, accrescendone il valore sociale (offrendo un servizio), il valore economico (creando reddito e patrimonio) e il valore intrinseco e diffusivo (in questo caso non appropriabile e non mercificabile). Ad essi viene assegnato il ruolo di assicurare efficienza, competitività, innovazione e valore sociale alle organizzazioni. I lavoratori della conoscenza nascono perché il lavoro è cambiato e richiede una nuova combinazione di competenze; Bagnara (2010) delinea le caratteristiche più evidenti del cambiamento del lavoro in atto:

- l'eterogeneità demografica. Con la globalizzazione la forza-lavoro diventa sempre più eterogenea per genere, etnia, educazione, status. L'eterogeneità cresce, al contrario di quanto avveniva nella fabbrica tayloristica, che invece costruiva le condizioni per un'omogeneizzazione culturale. Ne deriva una nuova competenza, quella sociale e comunicativa, allargata allo scambio interculturale.
- La fluidità e la varietà. I confini fra chi esegue un lavoro e chi ne svolge un altro sono diventati permeabili. Inoltre una parte consistente dei lavoratori fa lavori spesso diversi e cambia frequentemente. Nel lavoro industriale, invece, i posti di lavoro erano più definiti e più ripetitivi. Le competenze essenziali consistono perciò nel saper dominare l'infrastruttura, pena l'esclusione dal lavoro, e il pensiero parallelo. Questa trasformazione impone lo

diventando rapidamente in tutti i paesi avanzati il gruppo singolo più numeroso; evidenzia come essi imprimano alla società della conoscenza il loro volere, la loro leadership, le sfide con cui devono misurarsi. Drucker sembra considerare i lavoratori della conoscenza non ancora la classe dominante della società della conoscenza, ma sicuramente la classe trainante.

sviluppo di competenza alla lettura dei contesti, una capacità culturale che si fonda su conoscenze ed esperienze antropologiche e storiche.

- La flessibilità. Viene richiesta sia in orizzontale sia in verticale: un lavoratore della conoscenza può essere impegnato, anche nel corso della stessa giornata, addirittura in parallelo, su più progetti, in cui può ricoprire ruoli diversi. Diventa essenziale capire e gestire le interazioni e le relazioni sociali per la negoziazione e la cooperazione. È essenziale saper gestire conflitti ed emozioni in modo efficace e coerente.
- L'autonomia responsabile. Il nuovo lavoro concede discrezionalità e autonomia decisionale; richiede decisioni rapide prese in condizioni d'incertezza. Occorrono capacità e competenze cognitive di analisi, diagnosi, pianificazione e di presa di decisione; è richiesta una capacità di gestione delle variazioni improvvise del carico di lavoro mentale e la competenza di governare il multitasking che deriva dalle interruzioni.
- La collaborazione. Nella società della conoscenza è essenziale collaborare per affrontare la complessità e l'incertezza. Per risolvere i problemi è necessario analizzare collettivamente le situazioni affrontandole da diversi punti di vista, convenire sul significato dell'informazione, negoziare le azioni da realizzare. È necessario saper collaborare ma soprattutto saper costruire rapidamente fiducia per rendere efficace ed affidabile la collaborazione.
- L'intensità temporale. Si lavora più a lungo e più intensamente, perché il lavoro è intrinsecamente motivante e sfidante. La dimensione lavorativa entra nella vita, nel tempo di recupero dalla fatica e dallo stress. La tensione non si allenta mai e lo stress si accumula; è fondamentale quindi la capacità di gestire stress e ansia.
- La visione. La forte interdipendenza fra i cambiamenti avvenuti a livello economico, demografico, tecnologico, organizzativo e nella politica delle risorse umane richiede la capacità di sviluppare scenari, che consentano l'integrazione di un "mondo disperso". In questa situazione, dove l'emergenza e il cambiamento sono continui, bisogna sapere fare il proprio mestiere. Ma questo può non essere sufficiente. Il lavoratore della conoscenza deve possedere una visione e una cultura multidisciplinare e sistemica (Bagnara, 2010).

In Italia, la ricerca e la teorizzazione più completa sui lavoratori della conoscenza si deve a Federico Butera (1987; 1997), che già agli inizi anni '90 analizza le trasformazioni in atto nei sistemi professionali e coordina i primi studi italiani sui knowledge workers. Le sue elaborazioni mettono in evidenza opportunità e criticità (in termini di rappresentanza e tutela) che caratterizzano questa categoria di lavoratori, negli anni sempre più strategica e più consistente sul piano numerico. Ma, soprattutto, Butera propone un modello capace di stabilizzare e strutturare le professioni dei lavoratori della conoscenza fondato su tre dimensioni chiave, ciascuna delle quali in continuo mutamento, in relazione e associate a variabili esterne: il ruolo, la professione, la persona al lavoro. La tesi sostenuta è che affinché queste professioni riescano a passare da una dimensione critica (negativa) ad una dimensione strategica (positiva), occorre giungere ad un nuovo paradigma: la broad profession (ossia la professione forte e riconosciuta). Le broad professions a cui pensa sono:

- durevoli, quindi poco obsolescenti nel tempo e facilmente riqualificabili;

- solide, quindi competitive nel mercato del lavoro e utili ai sistemi socio-economici; definite, quindi facilmente gestite, formate e sviluppate;
- trasversali, quindi mobili e poco legate ai contesti specifici;
- riconoscibili, quindi oggetto di scelta professionale dei singoli e non lotteria professionale.

Enrico Gazzini (2008) sostiene una tesi interessante: il capitalismo probabilmente si trasformerà alla radice a causa delle caratteristiche intrinseche dell'economia della conoscenza, grazie a Internet e ai knowledge workers. Infatti a sua avviso, nell'ambito dello sviluppo dell'economia della conoscenza, si sta diffondendo un nuovo modo di produrre conoscenze, collaborativo, trasparente e aperto, entrato in contraddizione con il modo di produzione tradizionale dei beni materiali. Internet, il free software e l'open source, social network, Wikipedia, l'open science sono le prime importanti e concrete dimostrazioni del successo delle nuove modalità di produzione. Il nuovo modo di produzione e le tecnologie della cooperazione stanno già nascendo in seno alla società capitalistica. I protagonisti della rivoluzione, i lavoratori della conoscenza, hanno, a suo parere, l'intelligenza e la capacità necessaria per governare le forme più avanzate della produzione. Tutte queste situazioni possono generare una rivoluzione culturale globale che – come afferma ancora Grazzini (2008) - annuncia una trasformazione radicale della produzione, della distribuzione e del consumo delle conoscenze. I lavoratori della conoscenza sono produttori di una intelligenza collettiva, basata sull'iniziativa individuale e sul lavoro di gruppo, sulla fiducia e lo scambio alla pari, sulla democrazia e la meritocrazia che genera e moltiplica rapidamente nuove conoscenze e che è potenzialmente capace di governare forme più avanzate di produzione. Nell'economia della conoscenza la fiducia, la reciprocità e la cooperazione volontaria rappresentano condizioni fondamentali per produrre soluzioni ai problemi sviluppando modelli produttivi più intelligenti, efficienti ed efficaci.

Emergono anche alcuni elementi critici e deboli (Butera, Di Guardo, 2010). È possibile citare a tale riguardo qualche processo e qualche situazione soprattutto italiana. Per esempio il fatto che in Italia i lavoratori della conoscenza (diversamente da quello che avviene in altri paesi europei e negli Usa) sono presenti in modo maggioritario nella Pubblica Amministrazione; oppure che i tempi di inserimento e stabilizzazione dei giovani laureati sono molto lunghi; o ancora che una parte dei lavoratori della conoscenza è soggetta ad una mobilità senza regole, mentre una parte preponderante del lavoro dipendente è scarsamente mobile.

Sul piano più generale, si sottolinea che una parte di lavoratori della conoscenza registra fenomeni di criticità psicologica e sociale legati all'incapacità di gestire lo stress; nella globalizzazione i processi di offshoring e la crisi minacciano i posti di lavoro dei colletti bianchi non meno di quelli dei colletti blu; una buona parte di lavoratori della conoscenza è over 45 e risulta debole sul mercato del lavoro; le forme di tutela e di rappresentanza sono scarse nel lavoro autonomo e nelle forme di lavoro "flessibile"; l'espansione numerica e la centralità del ruolo dei knowledge worker pongono il problema di una loro adeguata rappresentanza politica e della loro piena partecipazione al sistema economico e politico (Grazzini, 2008).

Come si è realizzato un passaggio dalla *knowledge society* alla *learning society*, sembra così realizzarsi quello dal knowledge al learning worker.

La risorsa principale della persona non è più e soltanto la conoscenza in sé, ma l'abilità di imparare il nuovo, applicando gli apprendimenti posseduti a nuovi ambienti e scenari, si realizza il passaggio dal cosa si sa al come si sa o si può saperlo; si enfatizza sempre più la capacità di apprendimento e di adattamento piuttosto che il bagaglio culturale posseduto da un lavoratore al momento dell'assunzione. Si tratta dunque, ancora una volta, di mettere in campo la competenza strategica dell'apprendere ad apprendere, del "*learn to learn*". Ma anche la capacità di adattamento, di comprendere e gestire il cambiamento, di trovare nuove soluzioni a nuovi problemi.

Cosa significa tutto questo per un'organizzazione? Significa che vi è il bisogno di sostenere costantemente il processo di apprendimento del lavoratore, non si tratta più di trasferire conoscenze, ma di sviluppare continue opportunità di apprendimento che favoriscano l'acquisizione di *learning skills*; vi è la necessità di progettare la formazione al di fuori dei canoni classici, sviluppando la valorizzazione degli apprendimenti non formali e informali, acquisiti anche attraverso, ad esempio, un uso sempre più consapevole del web o il *workplace learning*, pensando l'apprendimento come ingrediente quotidiano del proprio lavoro, non separato da esso. L'apprendimento diviene un lavoro per tutti e il lavoro diviene una costante fonte di apprendimento per tutti. Tutti i lavoratori sono responsabilizzati, chiamati a divenire artefici del proprio e personale processo di apprendimento e autonomi nell'auto dirigere questo stesso processo. La progettazione della formazione esce dagli schemi classici, che partivano dall'analisi del fabbisogno del contesto o dei target individuati: sono i singoli che possono condividere singoli bisogni di apprendimento nel contesto in cui operano, attraverso i canali sempre più accessibili offerti dal web, come sono coloro che posseggono delle competenze a offrire supporto agli altri (chiari esempi in questa direzione, vanno da ambienti di scrittura e produzione di contenuti educativi o professionali all'informale: dalla diffusione dei MOOC – Massive Open Online Course -, anche in ambito universitario, a quella dei cosiddetti *tutorials*, autoprodotti e disponibili sui temi più diversi).

Le organizzazioni iniziano quindi a interpretare in modo nuovo il concetto del workplace learning. La tecnologia connette i lavoratori e le informazioni dovunque, in ogni momento, su ogni dispositivo. L'apprendimento quindi si realizza al di fuori dei programmi tradizionali o dei materiali didattici predisposti, chiusi. Concetto che richiama l'insieme di quei processi di apprendimento che si manifestano attraverso il lavoro e che ad esso sono finalizzati. A volte si possono riscontrare anche le espressioni on the job learning o apprendimento attraverso il lavoro. Ciò che si evidenzia, in particolare, in questa forma di apprendimento è l'apporto fornito dal coinvolgimento del soggetto nelle attività e nelle relazioni lavorative. Si tratta di aspetti che, spesso, sono acquisiti in modalità differenti da quelle tipiche dei programmi realizzati nei contesti formativi istituzionali (Billett, 2014).

Il luogo di lavoro come luogo di apprendimento è un ambiente flessibile, si può lavorare spesso dovunque e quando si vuole; che si può personalizzare, scegliendo, in alcune occasioni, percorsi di carriera o progetti a cui lavorare; in cui si condividono continuamente informazioni.

Si realizza un ulteriore passaggio: l'elemento di forza non è più solo possedere conoscenze, ma essere in grado di condividerle, usando in modo attivo le tecnologie collaborative, i social networks; usare nuovi modi di comunicare e collaborare attraverso le piattaforme collaborative; attraverso la possibilità di rendere facilmente pubbliche e trasparenti le proprie idee le persone possono proporsi all'interno delle loro organizzazioni.

Si tratta di lavoratori mediamente e altamente qualificati, con un medio o alto livello di istruzione e formazione. Questa transizione può comportare delle difficoltà, ma sono i nuovi lavoratori, provenienti da ambienti in cui comunicazione e accesso alla conoscenza si basano su questi processi, che probabilmente modificheranno ulteriormente le organizzazioni nella direzione indicata. Alla crescita dei learning workers si affianca la crescita delle learning organizations. Queste aziende sono guidate da lavoratori che si adattano ed evolvono di pari passo con il mercato o il settore di riferimento. Le learning organizations non hanno oggi strategie statiche e processi burocratici, ma valorizzano sempre di più la collaborazione e l'innovazione costante per mezzo dei propri workers.

1.2 L'emergere di nuovi paradigmi dell'educazione e della formazione

L'uso del concetto di paradigma ben si presta a indicare la complessità dei temi proposti. Kuhn introduce l'idea del paradigma per spiegare come sia possibile che il pensiero scientifico evolva passando da un "universo esplicativo" a uno radicalmente diverso. Quando i dati contraddicono la teoria preesistente e diventano irriducibili alle spiegazioni correnti, si sviluppa un nuovo modello che diventa una chiave di accesso per comprendere i fenomeni. Il paradigma non ha quindi solo un valore interpretativo, ma anche generativo, in quanto diventa un elemento di "costruzione di senso" nei processi di interazione tra il soggetto e l'ambiente sociale (Alessandrini, 2003).

In passato, i ricambi sociali erano meno tumultuosi, il "senso", ossia il significato e il valore della vita quotidiana, poteva essere rappresentato in due modi: il senso della quotidianità era ricercato nelle tradizioni culturali e comportamentali accumulate lentamente nel processo storico; il senso dell'agire quotidiano poteva essere vissuto come "contro-cultura", come ricerca di stili di vita diversamente motivati dalle élites in ascesa. In entrambi i casi, si trattava di due strategie cognitivo-operative, di due modalità pedagogico-politiche finalizzate a una lettura globale della realtà. La ricerca di senso appariva assicurata nei vari settori della vita personale, interpersonale e collettiva, grazie alla lettura unitaria e non contraddittoria della realtà. A livello personale, il singolo era l'attore responsabile di scelte che ne impegnavano l'esercizio di una volontà intelligente. A livello interpersonale, la ricerca del senso si reggeva sull'autorità di strutturare e processi sociali, percepiti come rilevanti ai fini della formazione educativa e politica; la famiglia e le associazioni intermedie costituivano gli itinerari "naturalisti" per confermare o meno l'esistente. A livello collettivo, la ricerca era supportata dall'adesione, esplicita o implicita, a un quadro di riferimento e alle concrete realtà storico-sociali. L'agire dotato di senso dunque garantiva la corrispondenza tra l'intenzione soggettiva e l'insieme delle

operazioni necessarie per la trasformazione orientata della realtà. Questa ricerca di senso sollecita da una parte la responsabilità dell'individuo, ma ne mette anche in luce l'impotenza e la fragilità. La ragione come valore di guida ha cancellato il valore della fede, senza sostituirlo però con un equivalente secolare in termini di unitarietà; il valore di una nuova razionalità e di una nuova etica sembrano allora essere le idee-forza per una comprensione corretta del senso della vita odierna. Nella società contemporanea i punti di riferimenti consolidati stanno cambiando: a scuola, in famiglia, al lavoro, nel tempo libero, l'uomo di oggi deve reinventare modi di pensare e di agire. Si tratta allora di ricostruire forme possibili di convivenza sociale, di identità personale e di stabilità collettiva, considerando dal suo interno la società complessa (Fucali, 2003).

Nel suo saggio, Fucali (2003) propone una lettura molto interessante dell'emergere di nuovi paradigmi nella formazione e nell'educazione. Evidenzia, come sempre più avvertita, l'esigenza di riesaminare e ridistribuire le funzioni, di uscire dagli schemi tradizionali riorganizzando totalmente contenuti e modi della formazione in un contesto più ampio, di operare nella direzione di cambiamenti prospettici. La causa principale della crisi del modello formativo, quindi, va cercata nel suo presentarsi ancora come una sorta di edificio consacrato al dio della scrittura e della logica testuale. Tutto è pensato e gestito come espressioni esclusive della cultura scritta; discipline, orari attivi di insegnamento-apprendimento.

L'adozione del paradigma del *lifelong learning* appare, dunque, opportuna e implica una dimensione strategica anche della formazione. Tale paradigma, ridotto spesso ad aspetti temporali, organizzativi o istituzionali, ha una valenza anche sul piano teorico (Alberici 2008).

Alberici (2008) ne evidenzia alcuni caratteri significativi su tale piano: la formazione come dimensione strategica dello sviluppo individuale e collettivo; durata dei processi formativi nella prospettiva del corso della vita (*lifelong learning*, formazione permanente); pervasività della formazione e dalla pluralità dei luoghi e dei soggetti (istituzioni, sociali, economici) coinvolti. Si tratta di "una nuova prospettiva per la formazione dentro la quale collocare lo sviluppo della potenzialità apprenditiva e le condizioni concrete per l'apprendimento permanente." (Alberici, 2008, pag. 31)

Si richiama l'attenzione posta sempre più in modo chiaro e deciso negli ultimi anni sulle caratteristiche dei diversi contesti dell'apprendimento: formali, non formali e informali. Si dilata il concetto di apprendimento, non più inteso come risultato/prodotto di un processo, ma considerato esso stesso il processo, la modalità attraverso cui si realizza il processo stesso e il risultato in termini di conoscenze, abilità e competenze.

La riflessione si sposta ancora di livello: non riguarda più il come gli individui apprendono, con particolare riferimento agli adulti, ma perché lo fanno (Bruner, 1992).

Si crea dunque una relazione ricorsiva fra soggettività e contesti, tra il dato psicologico dell'individualità che fonda il processo formativo e le strategie che nei diversi contesti si possono attivare; tali strategie possono "favorire, promuovere, facilitare, sostenere, sviluppare la potenzialità apprenditiva degli esseri umani" (Alberici, 2008, pag. 33).

Ecco emergere il nuovo orizzonte della formazione lifelong che mette in luce la dimensione dell'apprendere ad apprendere, come competenza strategica per essere lifelong learner. Essa diviene la competenza delle competenze.

1.3 Apprendimento permanente per lo sviluppo umano e democratico

Di fronte a questo orizzonte concettuale, si indebolisce sempre di più la funzione meramente funzionalistica dell'educazione e della formazione, che mettono oggi, come detto, al centro la persona, le sue risorse, le sue competenze e la competenza strategica di apprendere ad apprendere.

La voce di Ettore Gelpi si leva però con grande spirito critico contro l'enfasi data a questi elementi. Egli sostiene come "senza dubbio fingiamo di parlare di formazione allo sviluppo individuale, ma questa pomposa definizione nasconde, dietro la logica della competenza, quella della competizione." (Gelpi, 2000, pag. 115)

Gelpi (2000) denuncia in modo forte come i "progetti educativi nuovi, non funzionali alle strutture di potere nazionali e internazionali, continuano a incontrare resistenze. ... L'educazione che considera gli individui (tutti gli individui) come esseri umani e non come "risorse umane" è sempre un progetto pericoloso." (Gelpi, 2000, pag. 25) "Oggi, l'educazione dei giovani e degli adulti si traduce in una pura trasmissione di conoscenze, quando sarebbe invece necessaria un'educazione che sia critica sociale della formazione stessa, costruzione di un sapere creativo, generoso e solidale." (Gelpi, 2000, pag. 31)

E allora pone una domanda centrale: "imparare a imparare per continuare la catena in maniera più "produttiva", "prestante", "adeguata" o, in primo luogo, imparare a "disimparare" modelli fondati sulla competitività, l'individualismo, l'esclusione, il primato di una razza e di un popolo? Forse, dopo questo disimparare, appariranno all'orizzonte nuovi apprendimenti che riposano sul sapere collettivo, il piacere della cultura, il pensiero critico e il senso della vita. Allora, nuove forme di insegnamento, a distanza o residenziali, con tutta la panoplia della tecnologia educativa, avranno un'altra giustificazione. Si imparerà a creare posti di lavoro sotto tutte le diverse forme e non a distruggerli. Si imparerà a vivere la cultura e a non trasformare quest'espressione dell'uomo in puro mercato." (Gelpi, 2000, pag. 111)

"La pluralità delle competenze non dovrebbe essere limitata alle competenze professionali. Vi sono competenze sociali, culturali, estetiche, affettive e fisiche che sono indispensabili agli "individui-lavoratori-cittadini". La loro varietà e la loro ricchezza rafforzano l'autonomia del giovane e dell'adulto nel suo percorso di vita." (Gelpi, 2000, pag. 119)

"Nella maggior parte dei paesi la catena – infanzia, scuola, insegnamento, lavoro, pensione – si è interrotta. Ma tale interruzione viene ignorata. Tutte le attività educative sono concepite per perpetuare una catena che non esiste più per una parte crescente della popolazione. Ci si limita a migliorare il passaggio da una tappa all'altra, anche se le conoscenze acquisite ben dimostrano che questi miglioramenti non possono interessare che una parte limitata della popolazione."

(Gelpi, 2000, pag. 108) Si tratta di una sollecitazione veramente interessante: a cosa dovrebbero servire allora buone pratiche di orientamento? Seppure ben progettate, organizzate, offerte esse non hanno proprio questo obiettivo di migliorare il passaggio tra queste tappe? Cosa si dovrebbe in realtà cercare in queste pratiche? Forse il cambiamento profondo e radicale della persona, nella direzione dell'acquisizione di una sempre maggior consapevolezza delle proprie risorse, delle opportunità; una maggiore capacità di lettura del contesto; lo sviluppo di quelle competenze sociali, culturali, estetiche, affettive e fisiche di cui parla Gelpi; ma soprattutto acquisizione di quel sapere creativo, generoso, solidale e critico di cui egli parla.

L'autore sottolinea allora che forse bisognerebbe porre anche la questione della valutazione e della certificazione. Sembra che la valutazione diventi sempre più precisa e puntigliosa e che aspiri tanto più a un carattere scientifico quanto più perde di vista le finalità e la gerarchia dei valori. L'espansione quantitativa delle procedure di valutazione e di certificazione si accompagna a un progressivo indebolimento della capacità dell'individuo di autovalutarsi e di valutare la formazione. La certificazione sembra crescere in proporzione inversa rispetto all'importanza dei diplomi (Gelpi, 2000).

Alberici (2008) nel suo lavoro adotta il punto di vista e richiama l'orizzonte concettuale che considera nelle società complesse globalizzate "lo sviluppo come libertà". "Nel senso di una espansione delle libertà sostanziali godute dagli esseri umani, che andando oltre le concezioni tradizionali dello sviluppo economico, anche di quelle centrate sulla valorizzazione del capitale umano, mette al centro delle strategie di crescita la capacità delle persone di vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che hanno a disposizione. Quindi concetti come capacitazione, possibilitazione, libertà sostanziale, divengono fini e non mezzi e assegnano alla grande sfida della formazione e della crescita culturale degli esseri umani una funzione strategica che assume valore in quanto tale (valore d'uso), oltre le pur importanti ragioni del ruolo attivo degli individui nello sviluppo economico e produttivo." (Alberici, 2008, pag. 11)

Con la metafora della *learning society* l'attenzione si concentra su un concetto di sistema sociale in cui la conoscenza è leva emergente per lo sviluppo socioeconomico e l'apprendimento si configura come condizione essenziale per il funzionamento e la salute del sistema stesso. La definizione adottata enfatizza gli aspetti di permanenza e processualità dei percorsi formativi, in tutte le dimensioni della vita, individuale e associata. L'attenzione si sposta sulla centralità del soggetto nella formazione e sul suo bisogno di orientamento per l'apprendimento permanente. In tale contesto, l'apprendimento permanente entra a pieno titolo nell'agenda politica di molti Paesi e organizzazioni internazionali, divenendo una priorità fondamentale. L'attenzione inizia a spostarsi dalla quantità delle informazioni a disposizione degli individui e dalle modalità di accesso e trattamento delle stesse alla centralità che il soggetto viene ad assumere nei processi formativi e produttivi. L'aspetto rilevante del cambiamento introdotto a livello generale si coniuga concretamente nella vita delle persone, chiamate a continue transizioni, caratterizzate per la loro rapidità, pervasività, multiformità. I paradigmi di cambiamento e transizione individuali, collettivi, sociali e politici, sono da considerarsi come possibili chiavi di lettura, paradigmi interpretativi e operativi della contemporaneità. L'esplosione del cambiamento ha

effetti determinanti sui temi dell'educazione e della formazione. Le esperienze individuali si trovano al centro di quei processi di cambiamento, intenzionale, esplicito e organizzato, che hanno l'apprendimento come progetto specifico. Ne deriva la trasformazione dei corsi di vita degli individui, delle aspettative, progetti, bisogni, desideri, del loro lavoro e del loro benessere, del loro modo di pensare e del modo di pensarsi, del modo di fare, in sostanza, di essere (Alberici, 2008).

Dunque, come evidenzia Alberici "in questo scenario si mette in campo un'esigenza di formazione che va oltre le teorie del capitale umano nella direzione dello sviluppo inteso come processo di ampliamento dei diritti e delle libertà goduti godute dagli esseri umani" (Alberici, 2008, pag. 31).

Sul tema, Alberici (2008) prende in considerazione il pensiero espresso da Amartya Sen, il quale critica il punto di vista centrato sul concetto di capitale umano, sulla cui base gli individui e le società assegnano valore soprattutto alla qualità umane che possono essere utilizzate come "capitale" nella produzione (Sen, 2001).

"Lo sviluppo può essere visto come un processo di espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani" (Sen, 2001, pag. 9). Questa definizione dello sviluppo si contrappone ad altre visioni più limitative. La crescita del PNL e del reddito individuale sono solo gli strumenti per espandere le libertà, il punto fondamentale del ragionamento di Sen è costituito dalle *capabilities* o, tradotto, dalle capacitazioni. Egli evidenzia la povertà come condizione di incapacitazione. Il reddito basso è significativo solo sul piano strumentale; la relazione tra basso reddito e basse capacitazioni varia da una comunità all'altra: la relazione risente fortemente dell'età del soggetto, dei ruoli sessuali e sociali, della località, o di altri fattori di cui la persona non controlla le variazioni. Anche la valutazione della disuguaglianza assume quindi connotati diversi: la disuguaglianza dei redditi può differire anche in modo sostanziale dalle disuguaglianze in diversi spazi (mancanze di libertà). L'esempio importante è la disuguaglianza nei livelli di disoccupazione. Nelle economie europee l'alto livello di disoccupazione rappresenta un problema di disuguaglianza altrettanto importante di quello della distribuzione del reddito, mentre negli Stati Uniti c'è una situazione molto diversa, maggiore disuguaglianza dei redditi, ma minore disoccupazione.

Sen sostiene fortemente l'adozione di un concetto positivo, costruttivo, di libertà, cioè una visione della libertà come abilità concreta di fare qualcosa e di essere qualcuno, in opposizione a un concetto negativo, che intende la libertà come assenza di impedimenti. Nella sua analisi Sen va alla ricerca degli aspetti più profondi della realtà e delle condizioni di vita, essendo consapevole degli intrecci sistematici tra relazioni politiche e rapporti economici, tra la vita economica e gli aspetti dell'esistenza umana. Riconosce la complessità del soggetto: che i soggetti presentano caratteristiche proprie tali per cui hanno bisogno di input diversi in termini di qualità e quantità per poter raggiungere lo stesso livello di benessere. Un altro riconoscimento importante è la complessità e multidimensionalità delle condizioni del vivere: ogni soggetto ha una storia, memoria e identità diversa e distinta da quella degli altri individui e la qualità della loro vita dipenderà da dimensioni che attengono ad aspetti materiali, mentali, sociali,

economici, politici e culturali, ed è a questa complessità che l'approccio delle capacità cerca di fare riferimento.

La filosofa americana Martha Nussbaum adotta il "*capability approach*" di Sen, ma lo rivisita integrandolo con la visione aristotelica dell'essere umano come animale con bisogni di cui le autorità politiche dovrebbero tener conto per rispettare la dignità umana e il cui compito principale dovrebbe essere quello di mettere gli individui nelle condizioni di sviluppare ed esprimere per intero le loro potenzialità, per consentire a ciascuno di esprimere la loro libertà di scelta nelle diverse situazioni di realizzarsi completamente come esseri umani. L'approccio della Nussbaum è un approccio normativo filosofico finalizzato all'elaborazione di una teoria parziale della giustizia attraverso l'individuazione dei principi politici che dovrebbero essere alla base di ogni costituzione e che i governi dovrebbero garantire a tutti i propri cittadini. Si basa su una visione universalista delle funzioni umane cardinali strettamente alleata a una forma di liberalismo politico. Tale approccio ha due scopi principali: il primo è fornire la base filosofica a un esame dei principi costituzionali fondamentali che dovrebbero essere rispettati e fatti rispettare dai governi di tutte le nazioni, come minimo essenziale richiesto dal rispetto della dignità umana. Ci si riferisce quindi all'idea di un minimo sociale fondamentale, individuato prestando attenzione alle capacità umane (ciò che le persone sono in grado di fare e di essere) e avendo come modello l'idea intuitiva di una vita degna per un essere umano; a un elenco di capacità umane fondamentali che devono diventare altrettanti obiettivi politici specifici e oggetto di consenso condiviso. Devono essere perseguite per ogni persona individualmente, trattando ciascuno come fine e non semplice mezzo per fini altrui: si tratta del principio di capacità individualizzata, basato sul principio della persona intesa come fine. Nussbaum elabora una lista che contiene dieci elementi che considera necessari a un funzionamento autenticamente umano: vita, salute fisica, integrità fisica, sensi immaginazione e pensiero, sentimenti, ragione pura, appartenenza, altre specie, gioco, controllo del proprio ambiente. Infine, propone una idea della soglia di livello per ogni capacità, al di sotto di tale livello, un vero funzionamento umano non è accessibile all'individuo. Il fine sociale dovrebbe essere inteso come il modo di far superare questa soglia di capacità agli individui; questo implica una lista delle capacità umane centrali (che ogni costituzione dovrebbe incorporare) e un approccio universalistico, tutti i governi dovrebbero incorporare queste capacità. Il secondo scopo dell'approccio è di definire un ambito entro cui i confronti sulla qualità della vita (reali condizioni di benessere delle persone) tra le varie nazioni diventano davvero rivelatori. L'uso comparato delle capacità risulta poco utile in assenza di una chiara concezione normativa, per cui risulta necessario, oltre il mero uso comparativo, una proposta politica normativa che sia una teoria parziale (minimo sociale) della giustizia (Addabbo, Corrado, Picchio, 2011).

Il "*capability approach*" elaborato nelle opere più note della Nussbaum (2012; 2013) chiama in causa pienamente due dimensioni pedagogiche importanti: il concetto dell'educabilità umana e quello dello sviluppo e della crescita come autorealizzazione. L'elemento centrale è la domanda relativa al come valorizzare il potenziale delle persone, ovvero le capabilities e perché questa azione di sostegno possa essere garanzia di un welfare giusto ed efficace. Alessandrini (2014) evidenzia come dietro al successo della diffusione del pensiero della filosofa di Chigago nel

nostro paese vi siano alcune domande di senso: tra cui “la critica a una visione sostanzialmente economicistica dello sviluppo, una sensibilità sempre crescente al ruolo di nuove prospettive nelle politiche di genere, la consapevolezza del valore di politiche che incentivino i domini culturali, la condizione dell’esigenza di potenziare il valore dell’educazione come condizione di giustizia sociale e di contrasto alle disuguaglianze – sempre più crescenti – a fronte del perdurare della crisi economica” (Alessandrini, 2014, pag. 10-11).

Quindi la visione dell’educazione alla democrazia è riconducibile tout court alla prospettiva dell’educazione permanente e alle istanze di attivazione di un nuovo umanesimo (De Natale, in Alessandrini, 2014).

Tra i vari temi presenti nei contributi di ricerca della Nussbaum, Alessandrini (2014) ne individua uno, pienamente al di dentro del nostro tema: quello del “*capability approach*” come alternativa e fonte di arricchimento in merito al dibattito in corso sul tema delle competenze nella versione del quadro europeo Europa 2020. La rilettura del tema delle competenze in chiave di *capabilities* consente infatti di travalicare una visione del comportamento competente in chiave di mera performatività, per optare verso una visione centrata sull’agentività, ovvero su libertà sostanziali che le persone intendono raggiungere potenziando i “funzionamenti” delle proprie vite.

Le politiche formative, con le politiche del lavoro e dell’inclusione sociale, costituiscono il cardine per generare l’effettivo godimento dei diritti individuali e delle comunità nella direzione dell’autorealizzazione.

Si considera dunque l’apprendimento nel contesto delle contemporanee società complesse nella dimensione della società globale e della conoscenza, che richiede come condizione di sviluppo umano e di crescita economica, il potenziamento delle *capabilities* di fronteggiare il cambiamento e le sfide dello sviluppo lifelong, da ciò deriva la necessità del possesso della competenza strategia dell’apprendere ad apprendere e di riapprendere.

A questo punto, si può evidenziare come l’apprendimento nell’ottica lifelong e lifewide implichi il porre al centro dell’attenzione le condizioni reali o necessarie, la possibilità, i desideri, le situazioni in cui gli individui possono apprendere, la necessità di sviluppare la loro potenzialità apprenditiva e le strategie perché questo possa avvenire. Questa accezione ci porta dunque a considerarlo nel quadro più ampio dello sviluppo e della crescita umana, non solo nell’ambito di un processo intenzionalmente predisposto e finalizzato a uno specifico risultato (Alberici 2008).

1.4 L’adulto oggi: tra immediatezza e prospettiva

La persona è dunque al centro di questi processi complessi: chiamata a comprenderli, fatica spesso a gestirli. Se gli obiettivi della condizione dell’essere adulto oggi rimangono l’autonomia, la responsabilità, la ricerca di diverse forme di stabilità, tale condizione può definirsi in crisi.

Sul piano teorico, vi sono approcci, che identificavano l’adulto come un individuo contrassegnato da una situazione di stabilità e da un processo lineare di sviluppo, che procede verso mete e acquisizioni personali e sociali non soggette a trasformazioni. Contrapposte a

queste, vi sono le cosiddette teorie non-stadiali, che vedono invece il percorso evolutivo come un processo complesso e spesso contraddittorio, in cui la crescita non procede per compiti socialmente indicati, ma in base ad aspettative, mete, progetti, ridefinizioni di sé, che ogni volta devono fare i conti con le risorse disponibili in quel momento della vita. Lo sviluppo assume dunque un andamento parabolico, dato dalla complessità e dagli intrecci della vita, che si presenta come un percorso dalle forme multidimensionali a seconda della prospettiva dalla quale lo si osserva. Con il superamento delle teorie stadiali, lo sviluppo umano è andato presentandosi sempre più come un processo complesso che dura tutta la vita. Al suo interno, particolare rilievo assumono tutte quelle esperienze che attivano processi di cambiamento nei comportamenti cognitivi, affettivi e relazionali. L'età adulta è stata rivista e ripensata all'interno di una nuova visione dello sviluppo umano in cui non è più considerata come la fase apicale dell'arco di vita, bensì riconsiderata all'interno del "corso di vita" soggettivo. Nozione questa che meglio di altre sembra rappresentare un processo così complesso com'è quello dello sviluppo individuale. Oggi, non è più possibile parlare di una età adulta perfettamente definibile nelle sue caratteristiche cronologiche e costitutive. Di conseguenza, diviene impensabile attribuire al raggiungimento di una età adulta un arresto del processo di formazione individuale e sociale. Tra le conseguenze che ciò comporta viene a essere messo in crisi il concetto classico di età, cronologicamente intesa, per lungo tempo utilizzato quale segnale di regolazione della vita, tanto individuale che sociale. È l'età a regolare spesso entrate e uscite dai diversi ambiti di vita del soggetto, definendo così priorità d'accesso e acquisizione di diritti e doveri. Non bisogna però dimenticare che le rappresentazioni sociali e normative dell'età (dalla scuola al raggiungimento della pensione) non sembrano sempre coincidere con la percezione dell'età che ha di sé il soggetto. Secondo un interessante studio di Laslett (1992), molte sono le età a cui l'individuo fa costantemente riferimento, a seconda del contesto d'uso. Esistono: un'età cronologica, segnata dalla data di nascita dell'individuo; un'età biologica, corrispondente allo stadio di sviluppo fisico e psichico raggiunto; un'età personale soggettiva del punto interno al corso di vita individuale raggiunto; un'età sociale, attribuita dall'esterno e variabile a seconda di colui che attribuisce l'età al soggetto in questione. Questo mette in luce una distanza spesso presente tra la rappresentazione (sociale) e la percezione (individuale) dell'età. Gli indicatori "oggettivi" che un tempo scandivano i ritmi di vita soggettivi vengono così a mancare, creando nuovi spazi di movimento, cambiamento e riprogettazione individuale, indipendentemente dall'età. Ci si è via via allontanati dalle classiche definizioni di adulto, fondate sui ruoli sociali o sulla maturità psicologica degli individui, per giungere alla dimensione della molteplicità delle figure adulte, della loro complessità e diversità sul piano qualitativo. Si tratta dunque di individui adulti immersi nella complessità della società contemporanea, in cui si manifesta, con sempre maggiore evidenza la profonda trasformazione dei tempi, dei modi e dei percorsi individuali (Alberci, 2008).

Adulthood è un termine coniato recentemente, che indica l'insieme delle caratteristiche e delle condizioni che definiscono e caratterizzano l'adulto: è un invito a parlare di una età di cui pochissimo si è detto, tanto da poter far pensare a una sorta di vera e propria rimozione. Parlare dell'età adulta significa, infatti, problematizzare l'idea tradizionale di adulto inteso come

individuo la cui crescita è già compiuta, per affermare che si tratta anch'essa di un'età in evoluzione e cambiamento. Le continue transizioni che lo vedono coinvolto, che implicano anche un continuo processo di apprendimento, di cui non tutti sono in grado di farsi carico in modo autonomo, possono condurre a una percezione di disorientamento rispetto alle strade da percorrere, alle scelte da operare, per evitare il rischio dell'esclusione sociale, oltre che difficoltà oggettive, come la fuoriuscita dal mercato del lavoro.

Alcune delle caratteristiche anche della vita adulta, dell'adulthood, sono oggi quelle della transizione e del cambiamento. Si è perso il confine certo tra fasi della vita che si aveva anche in recente passato: l'età anagrafica non rappresenta più uno status rispetto ai legami familiari, alla posizione professionale o economica, al coinvolgimento sociale degli individui. Quanto sin qui evidenziato può porre l'adulto in una condizione di disagio. Il continuo posticipare una condizione di stabilità, da diversi punti di vista (dei legami personali, professionale ed economico), o la possibilità che tale condizione, una volta acquisita, si perda, pone l'adulto in una sorta di limbo esistenziale, da cui si può fare fatica a uscire.

Alberici (2008) evidenzia che se da una parte, la labilità di tali confini può causare incertezza delle prospettive di sviluppo individuale, dall'altro chiama però le persone a un continuo processo di rimessa in gioco, comporta una continua attivazione nella direzione della crescita, della ricerca di una evoluzione. "Crisi e/o transizione rappresentano sempre più un dato "strutturale" del corso della vita" (Alberici, 2008, pag. 35).

Questo è vero, ma la difficoltà di gestire questi processi è enorme. L'adulto è diviso fra ricerca di stabilità e cambiamento, tra bisogno di un equilibrio e transizione.

Se si tratta però, oggi, di un dato strutturale, si rende necessario allora mettere le persone sempre più in grado di affrontare i rischi evidenziati, offrire degli strumenti per metterle in grado di poter gestire le difficoltà su tale piano.

In tal senso, orientamento permanente e apprendimento permanente divengono due bisogni fondamentali e si configurano sempre di più come diritti del cittadino.

Orientamento permanente / *lifelong guidance* come possibilità di essere sempre più supportati e accompagnati nelle transizioni, alla ricerca di nuove opportunità di sviluppo individuale, di percorsi di crescita utili a fare scelte consapevoli per gestire transizioni e cambiamenti.

Apprendimento permanente / *lifelong learning* come necessità di capire di cosa il soggetto ha bisogno per ottenere i risultati di crescita e sviluppo che si è posto, in termini di scelte consapevoli di percorsi di apprendimento e in termini di valorizzazione di tutte le sue esperienze, personali, di lavoro, di vita, riconoscendone il patrimonio di saperi maturati.

Entrambi i processi, per gli adulti, divengono di auto promozione, comportano un aumento della consapevolezza dei rischi cui il soggetto va incontro e mettono in gioco la sua capacità di andare – autonomamente, consapevolmente – alla ricerca di opportunità per evitarli. Certamente, anche il bisogno di migliorare in sé è una spinta importante, centrale. In sostanza, è evidente

che la lettura della transizione nella vita adulta può avere due valenze: può indicare crisi, rottura degli equilibri, ma anche cambiamento, crescita, possibilità di trovare nuovi equilibri.

Lo sguardo allora si sposta: “in questo processo la costruzione della posizione professionale e/o di prospettiva di vita, per gli individui nelle diverse età, si intreccia con la costruzione della propria identità” (Alberici, 2008, pag. 35). Non si tratta quindi di riflettere sulla questione se la capacità dell’auto-apprendimento sia punto di partenza o punto di arrivo del processo di apprendimento, quanto sulla necessità di promuovere sempre di più la capacità di self-directing learning, nel senso di formare le persone allo sviluppo di una competenza di direzione e sviluppo dei processi di apprendimento da utilizzare flessibilmente, in rapporto a obiettivi e a specifiche strategie apprenditive (Alberici, 2008).

I sistemi educativi, formativi, del lavoro devono dunque prendere in carica le azioni opportune per sostenere i soggetti in queste fasi di transizione, devono consentire ai soggetti di trovare i propri percorsi tra le diverse opportunità, di farlo più volte nella vita, anche e soprattutto in età adulta.

L’adulto di oggi si trova sempre più spesso, nelle transizioni che è costretto ad affrontare confuso fra un’attenzione all’immediatezza e un desiderio di progettualità, di guardare la propria vita in prospettiva, di dare una visione alla propria esistenza.

Quando le transizioni non sono volute, cercate, causano una perdita di orientamento, disagi non solo sul piano psicologico e delle relazioni, non solo sul piano materiale; perdita che necessita di soluzioni spesso immediate, di risoluzione pratica e veloce di un problema. Questa necessità si scontra con il bisogno della persona di dare senso alla propria esistenza, di dare una direzione, di intravedere nel proprio percorso, nella propria storia, una traiettoria, la crescita, lo sviluppo di cui prima si diceva, arginando la sensazione di girare a vuoto.

La necessità di trovare soluzioni nell’immediatezza si scontra con il desiderio profondo della persona di dare senso alla propria esistenza, di trovare il proprio spazio, anche nel contesto sociale. In queste fasi, come detto, la persona dotata della sua “cassetta degli attrezzi” è in grado di andare alla ricerca di nuove opportunità. Chi non è in questa condizione rischia situazioni di disagio e di esclusione sociale.

2 Apprendimento e formazione: quali prospettive per l'educazione degli adulti?

2.1 Educazione e formazione in età adulta: una necessità oggettiva

Nella Comunicazione della Commissione Europea, "Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva", del 2010, si evidenzia come l'Europa sta vivendo una fase di trasformazione: la grave crisi economica, iniziata nel 2008, ha vanificato anni di progressi economici e sociali e messo in luce le carenze strutturali dell'economia europea, in un quadro complessivo che si sta rapidamente trasformando, in cui le sfide a lungo termine (globalizzazione, pressione sulle risorse, invecchiamento) si accentuano. Si evidenzia la necessità per l'UE di prendere in mano il proprio futuro e di agire in modo collettivo, per poter ottenere buoni risultati. Il bisogno che emerge è quello di una rinnovata strategia che consenta all'Unione di uscire più forte dalla crisi e di trasformare l'UE in un'economia intelligente, sostenibile e inclusiva, caratterizzata da alti livelli di occupazione, produttività e coesione sociale.

Le tre priorità evidenziate sono:

- crescita intelligente: sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione;
- crescita sostenibile: promuovere un'economia più efficiente sotto il profilo delle risorse, più verde e più competitiva;
- crescita inclusiva: promuovere un'economia con un alto tasso di occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale.

La priorità relativa alla crescita inclusiva, in particolare, fa riferimento alla necessità di rafforzare la partecipazione delle persone mediante livelli di occupazione elevati, investire nelle competenze, combattere la povertà e modernizzare i mercati del lavoro, i metodi di formazione e i sistemi di protezione sociale per aiutare i cittadini a prepararsi ai cambiamenti e a gestirli, a costruire una società coesa. L'obiettivo è garantire a tutti accesso e opportunità durante l'intera esistenza. Il 2020 è ormai molto vicino, sono passati sette anni, ma l'Europa non sembra ancora uscita dalla crisi economica e perdura la crisi sociale.

Tra i vari fronti su cui l'Europa deve investire, vi è quello relativo alle competenze. Si evidenzia come circa 80 milioni di persone hanno scarse competenze o solo competenze di base, e come, soprattutto, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita avvantaggia soprattutto le persone più istruite. Si dichiara che dal 2010 al 2020 saranno creati 16 milioni di posti altamente qualificati, mentre i posti scarsamente qualificati scenderanno di 12 milioni, ma si evidenzia anche come l'allungamento della vita lavorativa presuppone la possibilità di acquisire e sviluppare nuove competenze durante tutto l'arco della vita.

Negli ultimi anni, è cambiato lo scenario per le prospettive del *lifelong learning* in Europa, cui hanno contribuito in modo rilevante i cambiamenti strutturali dell'economia e del mercato del lavoro: lo sviluppo dell'economia della conoscenza e la crescita del settore dei servizi richiedono sempre di più competenze e creatività, ma è soprattutto la complessità dei processi democratici

che richiede, da parte degli individui, capacità e abilità nuove per comprendere ed esercitare diritti personali e sociali.

In questo senso, torna a essere illuminante la riflessione di Martha Nussbaum (2011), la quale sostiene che ci troviamo nel bel mezzo di una crisi di proporzioni inedite e di portata globale, non riferendosi però a quella economica. Si riferisce bensì “a una crisi che passa inosservata, che lavora in silenzio, come un cancro; una crisi destinata ad essere, in prospettiva, ben più dannosa per il futuro della democrazia; la crisi mondiale dell’istruzione.” Evidenzia come le nazioni, sempre più attratte dall’idea di profitto, stiano accantonando, esse stesse nei loro sistemi di istruzione, “quei saperi che sono indispensabili per mantenere la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare da sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo.” (Nussbaum, 2011, pag. 21-22) Oggi la spinta al profitto è molto forte e molti paesi sono indotti a pensare che scienza e tecnologia siano di cruciale importanza per il loro futuro; l’autrice non obietta a questa considerazione, ma esprime la preoccupazione che vi siano altre capacità, altrettanto essenziali per la salute delle democrazie, che rischiano di sparire ed esse sono da lei associate agli studi umanistici e artistici: la capacità di pensare criticamente, di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come “cittadini del mondo”, di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell’altro (Nussbaum, 2011, pag. 26).

Il tema dell’educazione e della formazione travalica i confini tradizionali: non si tratta più e solo di acquisire conoscenze, abilità e competenze utili all’esercizio di una professione, necessarie per la conquista di un posto di lavoro stabile e di qualità. Si tratta oggi di affrontare una nuova sfida per i sistemi educativi e formativi: educare e formare le persone a essere cittadini, titolari di diritti, ma anche di doveri, consapevoli di esserlo, in grado di mettere in atto tutte le azioni e le strategie necessarie per vedersi riconosciuti i primi e assolvere ai secondi.

2.2 I principali modelli

Baltes e Reese (1984), autori rappresentanti dell’approccio definito *life-span development psychology theory* (teoria dello sviluppo psicologico nel corso/arco della vita), ritengono che il cambiamento sia il fattore principale nella vita dell’uomo e che si debbano indagare i punti di contatto e distacco tra continuità e discontinuità del cambiamento. Il termine *span* - corso/nell’arco - rimanda a un’immagine di irregolarità e indeterminatezza, lasciando intendere che il soggetto è autore della propria età, perché dotato di poteri di cambiamento nei suoi confronti. Gli autori cercano di analizzare come il cambiamento si articoli nel corso della vita, prendendo in considerazione alcune categorie, come l’intelligenza o la personalità del soggetto, dimostrando come esse cambino continuamente. Il cambiamento può essere:

- continuo o discontinuo; un comportamento può derivare da quello precedente o instaurarsi improvvisamente;

- cumulativo o innovativo; i comportamenti hanno la tendenza a essere mantenuti e accumulati in quelli successivi o meno, ma non si può escludere la perturbazione dell'innovazione nei comportamenti;
- prossimale o distale; a seconda che sia o meno vicino alla storia dell'individuo.

Gli autori elaborano una tipologia delle influenze al cambiamento che vengono divise in tre grandi categorie:

- le influenze scalate per età rappresentano i determinanti biologici e ambientali del cambiamento; sono questi i processi maturativi geneticamente regolati, che si concentrano soprattutto nell'infanzia e, in misura minore, nella vecchiaia;
- le influenze storiche quali la corsa verso la modernità, gli eventi economici, le guerre, le epidemie e le carestie, il mercato del lavoro, hanno notevole influenza sullo sviluppo del soggetto, specialmente nell'adolescenza e nell'età adulta.
- le influenze non normative si caratterizzano per la loro assoluta imprevedibilità; la vincita di una lotteria o di una borsa di studio, la morte di un familiare, gli incidenti, rappresentano alcuni tipi di influenze non normative. La maggior parte di questi eventi segna prevalentemente le persone anziane, che hanno minori risorse biologiche e psicologiche per difendersi da essi.

La rappresentazione del tempo nella life-span theory suggerisce l'idea che, all'interno di una successione lineare di eventi, possano comparire situazioni impreviste e aleatorie, che trasformano l'individuo per libera scelta o per causalità di vita.

Alcuni filoni di ricerca dell'educazione degli adulti abbracciano questa linea di pensiero e cercano di mettere in evidenza l'impossibilità di continuare a pensare all'adulto come a un individuo compiuto, che raggiunge il massimo della sua maturità personale, familiare, sociale e professionale in un arco temporale socialmente predefinito; l'adulto viene considerato all'interno di una concezione bio-psico-sociale che lo vede impegnato a crescere e a svilupparsi tra momenti di continuità e discontinuità durante tutto il corso della vita. L'adulto è soggetto a cambiamenti che non si attuano secondo una visione lineare e positivista, poiché la condizione adulta è un universo complesso più che un dato compiuto. Pertanto, egli non è da considerarsi come un individuo destinato a regredire inevitabilmente con il sopraggiungere della vecchiaia, ma come un sistema complesso all'interno del quale si verificano situazioni di equilibrio, disequilibrio, riequilibrio, organizzazione e caoticità: nel corso della vita egli apprende al fine di riuscire a "gestire" questi stessi cambiamenti (Gallina, 2015).

Gli approcci che si basano sullo sviluppo del life-span studiano i processi di apprendimento e assumono come indicatori della specificità delle diverse fasi del life-span il progressivo cambiamento di obiettivi, finalità e strategie. Gli studi sono diversi e costruiti con diverse metodologie, tuttavia arrivano a una rappresentazione abbastanza comune, che articola il life-span development in nove fasi:

- fino ai primi 20 anni: distacco progressivo dagli orientamenti familiari;

- dai primi agli ultimi 20 anni: identità adulta provvisoria decisione sugli stili di vita formazione di identità occupazionale;
- transizione ai primi 30 anni: esplorazione di possibilità alternative rispetto a quanto definito nella fase precedente, definizione di relazione da adulto con i parenti;
- stabilizzazione dei 30 anni: si solidifica il senso di sé e aumenta l'attaccamento alla nuova famiglia, avviene l'abbandono di figure di mentore;
- transizione dei 40 anni (metà vita): si rivaluta il sogno della prima metà della vita, si ristruttura la prospettiva del tempo, la stabilizzazione dei significati, l'espansione delle relazioni: dopo la scelta si sviluppa l'accettazione di sé, si mantiene la crescita e la flessibilità emotiva e intellettuale;
- ristabilizzazione (tra la metà dei quaranta e metà cinquanta anni);
- preparazione al pensionamento (ultimi 50 e metà 60): si sviluppa la relazione tra adulti e giovani, si prepara la fine del ruolo lavorativo, si sviluppano forme esterne di auto stima;
- periodo della giovane vecchiaia (metà 60 e 70 anni): esplorazione dell'uso del tempo libero, consolidamento del senso di sé mantenendo la salute, il reddito, le relazioni sociali, gli attaccamenti emotivi;
- periodo della vecchiaia (dalla fine dei 70): auto accettazione, mantenimento dei legami emotivi, adattamento al declino del fisico, delle relazioni e delle funzioni mentali.

L'utilità di richiamare questi studi, che si sono sviluppati tra gli anni '70 e gli anni '90, non significa voler ancorare l'approccio educativo/psicologico a uno schema cronologico, ma cercare di collocarlo entro un continuum, che "tiene insieme tutti i pezzi" e richiama, in ogni fase, quella precedente e quella che la seguirà; non sarebbe possibile infatti dare senso a una esperienza frammentaria e frammentata (Gallina, 2015).

In tale quadro, le traiettorie della vita adulta sono concepite come maggiormente dipendenti dai contesti e dagli eventi. Il concetto dominante non è più sviluppo, ma diviene quello di transizione.

Loiodice (2009) mette efficacemente in luce la valenza della dimensione transitoria, che appare come la caratteristica oramai fondativa della società nella quale viviamo, che ci conduce a fare quotidianamente i conti con il rischio, ma anche con il fascino che la dimensione del cambiamento continuo reca in sé; peraltro, l'impossibilità di progettare futuri stabili a lungo termine porta a riconsiderare le multiformi modalità di gestione del presente, che può essere vissuto al volo, preso al momento, ma anche affrontato con uno sguardo costruttivo e propositivo al futuro, per quanto imprevedibile possa essere. Per riuscire a fronteggiare e a gestire, in forma consapevole ed esperta, le dinamiche della società contemporanea, occorre formare persone che sappiano "tenere insieme" la multiforme varietà e variabilità che caratterizza i contesti, i tempi, le persone, le organizzazioni, imparando a orientarsi e a ri-orientarsi in forma costruttiva e critica. La formazione assume dunque un ruolo fondamentale e nuovo rispetto all'età adulta, riprogettando la sua stessa funzione, non tanto e non solo di completamento, di miglioramento, di compensazione, rispetto all'età precedente, quanto di "rimescolamento", di ridefinizione, di ri-orientamento, come si diceva, di ri-progettazione professionale, familiare e personale rispetto

a processi trasformativi continui nell'intero corso della vita. La consapevolezza del bisogno formativo e la capacità di saper esprimere una esplicita domanda formativa in tal senso possono rappresentare l'inizio di un processo di trasformazione personale non necessariamente limitato alla dimensione professionale, bensì esteso a tutte le dimensioni della propria vita, personali, sociali, private e pubbliche (Loiodice, 2009).

I processi formativi si trasformano radicalmente, accogliendo le specificità dell'apprendimento in età adulta.

Partendo dal presupposto che l'approccio behaviourista è stato largamente superato, in quanto inadatto a descrivere la complessità dei processi di elaborazione, ragionamento, problem solving, si sono individuati essenzialmente due quadri teorici di riferimento: quello cognitivista e quello socioculturale (Ajello, Belardi, 2007).

Secondo la prima prospettiva, colui che apprende non è da considerarsi come vaso vuoto da riempire, ma soggetto attivo che impara, grazie allo sviluppo di un controllo progressivo su processi cognitivi quali l'immagazzinamento, messa in connessione, l'elaborazione e il recupero delle informazioni, e così via. Tale approccio ha evidenziato il ruolo dell'interazione con strumenti e contenuti di conoscenza in un processo di costruzione e interpretazione delle esperienze realizzate progressivamente, collegate costantemente alle proprie conoscenze precedenti, ma anche agli interessi e alle attitudini personali (Ajello, Belardi, 2007).

Con l'approccio socioculturale, dalla fine degli anni sessanta del '900, si è via via affermato "uno spostamento di fuoco da una concezione dello sviluppo come fenomeno individuale alla considerazione della centralità degli aspetti sociali e interattivi coinvolti in questo processo", ciò è avvenuto sulla scia della riscoperta del pensiero di Vygotskij (1990) (Ajello, Belardi, 2007, pag. 14). È stato riconcettualizzato il rapporto tra apprendimento e sviluppo: come sosteneva Vygotskij è efficace quell'apprendimento che precede lo sviluppo, se bisogna aspettare di avere determinate caratteristiche cognitive per poter acquisire certe nozioni o abilità, allora la funzione del processo di insegnamento-apprendimento è molto depotenziata perché l'apprendimento finisce per arrancare dietro allo sviluppo. Se invece questo processo è considerato nelle sue funzioni propulsive dello sviluppo, allora il ruolo dell'insegnamento, è fondamentale, socialmente e culturalmente dedicato, e quindi il modo in cui l'apprendimento viene sollecitato. Compito di chi detiene responsabilità educative è quindi di indurre acquisizione sempre più ricche e articolate, che si collochino nell' "area di sviluppo prossimo" del soggetto che impara. Così Vygotskij definisce la zona nella quale l'interazione con un soggetto più competente può più efficacemente assolvere alla funzione propulsiva richiamata prima. L'azione educativa e culturale è utile se si fonda su abilità e competenze emergenti, non ancora perfettamente acquisite e padroneggiate, in modo da produrre uno "spostamento in avanti" del confine dell'area di sviluppo potenziale (Ajello, Belardi, 2007).

Sulla scia di questi studi sono state effettuate varie ricerche che hanno approfondito i diversi aspetti dell'interazione che si svolge a scuola rispetto alla questione della mediazione sociale e della mediazione culturale. Interazione discorsiva, lavoro tra pari, ruolo del soggetto più

competente nell'indurre e sostenere l'apprendimento da una parte, ruolo degli artefatti culturali dall'altra, intendendo libri, computer, sistemi semiotici, gli strumenti materiali e simbolici che, storicamente determinati, mediano l'apprendimento nelle diverse culture (Ajello, Belardi, 2007).

Nell'ambito di un terzo filone di studi, quelli neovygotskijani, si è focalizzata l'attenzione sul ruolo dell'acquisizione di conoscenza e dell'elaborazione cognitiva nei contesti quotidiani; in particolare, è emersa l'importanza nei contesti di vita quotidiana, di una modalità di apprendimento per "apprendistato". Esso si realizza attraverso la partecipazione piena e responsabile dei soggetti che apprendono ad attività di cui è chiaro il significato e che permettono la progressiva socializzazione alle caratteristiche dei modi di fare e alle modalità d'uso degli strumenti che caratterizzano uno specifico contesto culturale. Nei processi di insegnamento-apprendimento si parla anche di "apprendistato cognitivo": l'insegnante sostiene l'acquisizione delle conoscenze degli allievi attraverso la valorizzazione della loro partecipazione ad attività fortemente operative, dal punto di vista dei processi cognitivi coinvolti, implicati e finalizzate all'apprendimento delle modalità di ragionamento tipiche del "pensiero esperto" in un certo campo disciplinare. In tale approccio, dunque, non conta solo l'acquisizione dei contenuti, ma anche una profonda comprensione delle modalità d'uso delle conoscenze e soprattutto delle caratteristiche degli strumenti e degli artefatti specifici di un certo campo del sapere, con ricadute positive sul piano del senso di competenza e di efficacia percepita dai soggetti (Ajello, Belardi, 2007, pag. 16-17).

Durante gli anni sessanta del novecento, Jerome Bruner (1984; 1988) propone un approccio autobiografico per l'apprendimento. L'esperienza dell'individuo e il contesto culturale entro il quale apprende costituiscono parte fondante delle strategie e degli stili di apprendimento. Nonostante Bruner non sia nello specifico un teorico della formazione in età adulta, il suo approccio ha avuto un grosso impatto sulla riflessione teorica riguardante l'apprendimento adulto.

Secondo lo studioso, l'apprendimento consiste in un'azione creatrice: ciò che viene prodotto non è una competenza specifica, bensì nuovi stili e modalità di pensiero. Questo processo di autoformazione dell'individuo rimane attivo per tutto il corso della vita e ha come scopo lo sviluppo di procedure di pensiero sempre più complesse, in grado di dare risposte autonome ai problemi concreti. Sostiene che la formazione del pensiero ha origine dai concetti, cioè da astrazioni e categorizzazioni e dalla scoperta di regole logiche, di strategie di ricerca con le quali possiamo scoprire e codificare sistemi di organizzazione delle informazioni. Quindi l'attività del pensiero è quella di strutturare i dati e non associarli; tale attività sarà sostenuta dal linguaggio, che consente al pensiero di chiarirsi e di esplicitarsi. È il linguaggio che dà all'individuo la possibilità di narrare e di narrarsi e quindi di collocarsi nel mondo e dargli un significato.

Bruner (1984; 1988) attribuisce grande importanza al linguaggio: assegnandogli la funzione di esplicitare le conoscenze. La competenza narrativa è quindi una competenza di base, per le esperienze di apprendimento, in quanto consente all'individuo di narrarsi e di collocarsi nel

mondo, di dargli un significato. L'esperienza dell'auto-narrazione rende gli individui consapevoli della loro identità e si presenta come una base di partenza per la progettazione futura.

L'individuo prima conosce il mondo attraverso l'azione, poi sviluppa una rappresentazione di esso attraverso le immagini, infine, costruisce con il pieno possesso del linguaggio una rappresentazione del mondo sottratta all'azione. La narrazione giace nel cuore del pensiero umano. La rappresentazione dell'esperienza nelle narrazioni fornisce uno schema che rende gli uomini capaci di interpretare la loro esperienza.

Nell'autobiografia, l'individuo espone una visione di ciò che chiama il proprio Sé, con le sue attività, riflessioni, pensieri e posizione nel mondo. Il raccontarsi è visto come uno strumento autoconoscitivo e trasformativo, come un micromodello per la stessa ricerca educativa. L'autobiografia è vista come mezzo per far acquisire agli individui la capacità di costruire il proprio Sé; essa è dunque formazione, cioè il suo obiettivo è dare forma all'identità individuale, chiarire la dimensione progettuale della vita. L'auto-narrarsi è lo strumento attraverso cui l'individuo, situato in un contesto, può sviluppare la propria identità.

Dal punto di vista delle metodologie legate alle procedure di riconoscimento e validazione dell'apprendimento non formale e informale diviene centrale il concetto di apprendimento esperienziale. In particolare, ci si riferisce agli studi relativi all'experiential learning condotti da Peter Jarvis (1987; 1992; 2006) e da David Kolb (1984): l'apprendimento è un processo di cambiamento cui è possibile assegnare significati alle esperienze vissute nella molteplicità dei contesti sociali e delle situazioni di vita. In tale ambito, l'apprendimento esperienziale è quindi un apprendimento non certificato, per il quale non esistono evidenze empiriche, che fa riferimento a conoscenze e competenze acquisite nei differenti contesti di lavoro e di vita (Di Rienzo, 2010).

Peter Jarvis (1987; 1992; 2006) propone un modello di apprendimento che si fonda sulle diverse situazioni di vita degli individui con le connesse esperienze, ruoli e responsabilità. Per Jarvis l'apprendimento degli adulti ha luogo con un'esperienza di vita. Studiare l'apprendimento umano è come studiare il comportamento umano, non in situazioni di laboratorio o di aula, ma nello spazio, nel tempo dei rapporti sociali.

L'apprendimento si configura come un'impresa individuale che rende ogni individuo unico nel rapporto con la sua biografia e l'esperienza presente, è ciò che Jarvis chiama "paradoxes of learning": l'apprendimento oltre a essere un momento di sviluppo dell'individuo, deve anche mediare con le esigenze sociali del contesto in cui esso si svolge.

Nel modello proposto da Jarvis l'apprendimento avviene quando si verifica un'incongruenza tra la biografia individuale e l'esperienza acquisita nei contesti sociali: tale incongruenza porta gli individui a interrogarsi sul significato della situazione e sul cosa fare. L'autore considera l'apprendimento come stimolato da esperienze per le quali l'individuo non ha risposte prestabilite: è in questo momento che si verifica un'interruzione del fluire del tempo che provoca uno scarto tra la biografia dell'individuo, di cui sono parte i saperi, i modelli culturali e sociali interiorizzati dall'individuo stesso, e la sua esperienza. Ma l'apprendimento non è

soltanto risposta alle esperienze, è anche in grado di creare nuove esperienze dalle quali trarre nuove conoscenze e capacità d'azione.

Nel modello d'apprendimento descritto dall'autore, vengono individuate nove strade che l'individuo può intraprendere partendo dall'esperienza in situazione. Queste nove strade sono raggruppabili in tre categorie:

- non-apprendimento: riguarda le risposte che non possono essere incluse nella categoria dell'apprendimento, quali la presunzione, la non considerazione, il rifiuto;
- apprendimento non riflessivo: riguarda le forme di apprendimento preconsciouso, l'apprendimento di skills e la memorizzazione;
- apprendimento riflessivo: fa riferimento alla speculazione, all'apprendimento riflessivo di skills, all'apprendimento sperimentale.

L'apprendimento viene così ad essere un processo aperto, con più percorsi che possono evidenziare un maggiore o minore cambiamento nell'individuo.

L'autore distingue metodi e stili di insegnamento, intendendo per stili di insegnamento lo stile proprio delle relazioni umane presenti nella relazione tra insegnamento e apprendimento. Per ciò che concerne i metodi, egli intende i diversi schemi attraverso cui si realizzano i comportamenti finalizzati all'apprendimento. Pone attenzione anche all'insegnamento informale e non intenzionale che avviene durante l'interazione umana: si verificano molte situazioni in cui i learners (soggetti in formazione) sono capaci di cogliere da soli che cosa e come imparare. Si tratta di persone che intraprendono da sole un iter di apprendimento, o che apprendono in situazioni il cui fine non è quello proprio dell'apprendimento.

Kolb (1984), basandosi sulle teorie di John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget, definisce, in particolare, le componenti che intervengono nel processo di apprendimento frutto dell'esperienza, che designano il cosiddetto ciclo dell'apprendimento esperienziale. Sono quattro gli aspetti che intervengono e che definiscono anche le capacità richieste al soggetto per fare derivare conseguenze formative dalle esperienze:

- l'esperienza concreta;
- l'osservazione riflessiva;
- la formazione di concetti astratti e le generalizzazioni;
- la sperimentazione attiva.

Nella fase delle esperienze concrete l'apprendimento si focalizza sul coinvolgimento personale nelle esperienze. Si enfatizzano i sentimenti (piuttosto che i pensieri), la complessità (piuttosto che la generalizzazione), l'approccio intuitivo. Nella fase dell'osservazione riflessiva, l'apprendimento si focalizza sulla comprensione dei significati attraverso l'osservazione imparziale e la descrizione. Si enfatizzano la comprensione (piuttosto che l'applicazione), la profondità di analisi e la sua veridicità (piuttosto che la concreta applicabilità), la riflessione (piuttosto che l'azione). Nella fase della concettualizzazione astratta l'apprendimento si focalizza sulla logica, la generalizzazione, la concettualizzazione. Si enfatizzano il pensiero (piuttosto che il sentimento), l'elaborazione di teorie (piuttosto che l'intuizione), l'approccio scientifico. Infine,

nella fase della sperimentazione attiva l'apprendimento si focalizza sul cambiamento e sull'evoluzione. Si enfatizzano le applicazioni (piuttosto che la riflessione), il pragmatismo, l'attenzione a ciò che funziona (piuttosto che a ciò che è vero), il fare.

Si tratta di un modello ciclico, che evidenzia e valorizza la creazione di nuova conoscenza e la sua sperimentazione attraverso il ritorno all'esperienza concreta; quindi attraverso la sperimentazione attiva e riflessiva il ciclo di apprendimento ha di nuovo inizio. Ogni fase richiede abilità specifiche.

Oltre a definire il ciclo dell'apprendimento, Kolb propone anche la definizione di alcuni stili di apprendimento, basati su due assi principali:

- astratto/concreto: riferito alla preferenza per l'osservazione riflessiva (il guardare) o per la sperimentazione attiva (il fare);
- azione/riflessione: riferito alla preferenza per l'esperienza concreta (il sentire) o per la concettualizzazione astratta (il pensare).

Dalla combinazione dei due assi derivano quattro stili di apprendimento:

- lo stile adattivo: che privilegia l'esperienza concreta e la sperimentazione attiva;
- lo stile divergente: che privilegia l'osservazione riflessiva e le esperienze concrete;
- lo stile convergente: che privilegia la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva;
- lo stile assimilatore: che privilegia l'osservazione riflessiva e la concettualizzazione astratta.

Si può sostenere che l'apprendimento fa riferimento a due significati diversi, ma non contrastanti e per molti aspetti complementari: il primo riguarda la constatazione che, come risultato delle esperienze di vita e di lavoro, si ha lo sviluppo di conoscenze, competenze, atteggiamenti che derivano non da studi sistematici o formali, ma da quel tipo di apprendimento oggi definito informale, cioè legato a situazioni non precedentemente organizzate, né chiaramente e intenzionalmente finalizzate. È questo il risultato di un apprendimento basato sull'esperienza, sulla partecipazione a un ambiente di vita o di lavoro. Il secondo significato è stato valorizzato in particolare da John Dewey ed è rivolto soprattutto al futuro, alla possibilità di andare oltre quanto acquisito, di trascendere in qualche modo la condizione esistente.

Rispetto ai tanti autori che si sono occupati dei temi relativi ai processi di apprendimento in età adulta, in particolare, si fa riferimento, nei prossimi paragrafi, ai seguenti:

- Malcom Knowles: secondo cui l'apprendimento si fonda sul valore riconosciuto all'esperienza come risorsa fondamentale per apprendere in età adulta; l'esperienza è individuata come fattore rilevante delle differenze tra gli individui (biografia personale, professionale, di studio); l'esperienza motiva l'individualizzazione dell'apprendimento e dell'insegnamento (Knowles, 1996; Knowles, Holthorn III, & Swanson, 2008);
- Donald Schön: secondo cui l'apprendimento si realizza per mezzo della riflessione nel corso dell'azione e sull'azione; è un processo attraverso il quale il professionista riflette in corso d'opera (nell'esperienza) o torna a riflettere dopo l'azione sull'esperienza (Schön, 1993; 2006);

- Jack Mezirow: secondo cui l'apprendimento è trasformativo, dà all'adulto la possibilità di conquistare una maggiore padronanza nell'uso delle capacità di analisi e manipolazione delle esperienze; il risultato al quale aspira chi intraprende un apprendimento di questo genere è la creazione di prospettive di significato sempre più inclusive, permeabili e aperte all'integrazione delle nuove esperienze (Mezirow, 2003).

2.3 L'andragogia: la teoria dell'apprendimento in età adulta secondo Knowles

Malcom Knowles è stato un grande formatore. Le sue opere, fatte di tanti racconti, danno l'idea di come al centro dei suoi studi e della sua azione formativa, da cui i primi hanno sempre tratto la loro incisività, vi è stata costantemente la persona, in particolare l'adulto, con la sua storia, con il suo bagaglio di esperienze da accogliere e valorizzare, con il suo bisogno di consapevolezza, al fine di rendere veramente efficace il processo di apprendimento, che si configura essenzialmente come cambiamento.

Propone una distinzione molto chiara tra formazione e apprendimento: la prima riguarda l'azione intrapresa o promossa da uno o più agenti allo scopo di determinare cambiamenti nelle conoscenze, nelle abilità e negli atteggiamenti di individui, gruppi o comunità. Il termine mette in rilievo il formatore, l'agente di cambiamento che produce stimoli e rinforzi per l'apprendimento e progetta attività per indurre il cambiamento. Il termine apprendimento mette in rilievo invece la persona nella quale il cambiamento si produce o è atteso. L'apprendimento è dunque l'atto o il processo attraverso il quale il cambiamento comportamentale, le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti sono acquisiti (Knowles, Holthorn III, & Swanson, 2008). Tale distinzione si rivela significativa nel momento in cui si evidenzia come l'andragogia sia un modello dell'attività di apprendimento in età adulta progettato per trascendere applicazioni e situazioni specifiche; la formazione degli adulti è quindi uno degli ambiti di applicazione nei quali si produce apprendimento degli adulti, altri potrebbero includere lo sviluppo delle risorse umane nelle organizzazioni, l'educazione superiore e qualunque altro contesto nel quale gli adulti apprendono. Dunque, che l'andragogia non si rivolga a tutti i possibili obiettivi e scopi dell'apprendimento è una forza, non una debolezza, proprio perché essa può così trascendere dai contesti di applicazione; aspetto da notare in quanto spesso la formazione degli adulti è diretta a un certo scopo (Knowles, Holthorn III, & Swanson, 2008).

Nella prospettiva indicata, il modello andragogico si pone come un riferimento teorico importante e utile nella progettazione di procedure di individuazione, validazione e certificazione delle competenze.

Il suo lavoro del 1989, *The making of an Adult Educator*, pubblicato in Italia nel 1996, con il titolo *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, illustra perfettamente questo percorso: l'esperienza da educatore degli adulti da vita alle idee, dalla pratica alla teoria. Invitato dal suo editore a voler pubblicare qualcosa di diverso o nei contenuti, scrivendo di ciò che ancora non aveva avuto modo di approfondire, o in modo

diverso, scelse questa seconda possibilità. La sua riflessione si avviò e prese la forma di una autobiografia: “Così mi misi al computer e cercai di ricordare gli avvenimenti da cui avevo imparato qualche cosa e che mi avevano fatto diventare quello che sono: un professionista dell’educazione degli adulti.” (Knowles, 1996, pag. 1) Insomma, intraprese in forma autonoma un percorso di individuazione degli apprendimenti informali. La sua prospettiva è la stessa che anima e guida le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti pregressi non formali e informali. In tale senso gli studi, di Knowles costituiscono un fondamento teorico importante.

Egli elabora ciò che definisce un “modello andragogico” (Knowles, 1996, pag. 20). Si tratta di un modello processuale, in quanto “è diretto a fornire procedure e risorse per aiutare i discenti ad acquisire informazioni e abilità” (Knowles, Holthorn III, & Swanson, 2008, pag. 121).

Nel testo cui si è fatto riferimento, Knowles racconta di otto episodi che cambiarono la sua vita. Tra questi appare interessante il riferimento la riflessione che propone sulla comprensione del ruolo del leader e della scelta delle strategie di leadership più efficaci, perché la collega al come imparare a liberare le energie degli altri. Una procedura di individuazione e validazione degli apprendimenti pregressi implica fortemente questo aspetto: per la persona, riconnettersi con i suoi saperi, soprattutto quelli taciti, libera energie inaspettate. Il ruolo dell’accompagnatore è proprio quello di mostrare le strade percorribili per liberare tali energie, in tal senso, assume un ruolo di leader, di leader creativo, per la precisione.

Parte dalla premessa che un sistema sociale è un sistema di energie umane. La funzione principale della leadership è quella di “svincolare le energie delle persone operanti nel sistema e di gestire quei processi che permettono di incanalare le energie liberate verso obiettivi vantaggiosi per tutti.” (Knowles, 1996, pag. 47) Utilizza, quindi, il termine di leadership creativa per indicare “la forma di leadership che svincola l’energia creativa delle persone guidate dal leader.” (Knowles, 1996, pag. 49) Indica, infine, una serie di affermazioni sulle caratteristiche comportamentali dei leader creativi:

- possiedono un insieme di premesse (essenzialmente positive) sulla natura umana che sono diverse da quelle (essenzialmente negative) dei leader che controllano;
- accettano come legge della natura umana il fatto che le persone si impegnano rispetto a una decisione solo nella misura in cui sentono di avervi partecipato;
- credono nelle profezie che si autoavverano;
- tengono in grande considerazione l’individualità;
- stimolano e premiano la creatività;
- si impegnano costantemente in un processo di cambiamento e sono esperti nel gestirlo;
- sottolineano maggiormente i fattori di motivazione interni rispetto a quelli esterni;
- incoraggiano le persone a essere autonome nell’apprendimento.

Si tratta di caratteristiche che possono contraddistinguere la figura dell’accompagnatore e rendere la sua azione efficace: partecipazione, individualità, creatività, cambiamento, motivazione e autonomia, sono tutte parole chiave delle procedure oggetto della presente

ricerca, che in forme diverse tornano ripetutamente e costituiscono il filo rosso del lavoro svolto e della riflessione da cui esso prende le mosse.

Nel testo del 1989, cui si è fatto riferimento, Knowles illustra il suo pensiero sui modelli pedagogico e andragogico, alla cui elaborazione ha lavorato per decenni, dal 1935. In particolare, i presupposti del modello andragogico sono:

- riguardo al bisogno di sapere: gli adulti hanno bisogno di conoscere il motivo per cui devono apprendere una data cosa, prima di intraprendere tale apprendimento. Il primo compito del facilitatore di apprendimento – così egli definisce il formatore – è aiutare i discenti a diventare consapevoli del loro “bisogno di sapere”;
- riguardo al concetto di sé del discente: gli adulti hanno un concetto di sé come persone responsabili delle proprie vite. Una volta arrivati a questo concetto di sé, sviluppano un bisogno psicologico profondo di essere considerati e trattati dagli altri come esseri capaci di autodirezione. Dunque, si irritano e si oppongono alle situazioni in cui sentono che altri stanno imponendo la loro volontà. Tuttavia, c’è un problema che si presenta a chi lavora nell’educazione degli adulti: nel momento in cui degli individui adulti entrano in un’attività etichettata come “educazione”, “istruzione”, o uno qualsiasi dei loro sinonimi, ritornano ai condizionamenti ricevuti nelle esperienze scolastiche precedenti, improntate su schemi di dipendenza. Knowles evidenzia che da quando c’è consapevolezza di questo problema, gli educatori di adulti hanno cercato di realizzare esperienze di apprendimento che mettano gli adulti in condizione di operare la transizione da discenti dipendenti a discenti che si autogovernano;
- riguardo al ruolo dell’esperienza: gli adulti entrano in una attività educativa con una esperienza importante, maggiore in volume e qualitativamente diversa da quella dei giovani. Tale differenza comporta diverse conseguenze. Essa garantisce che in qualsiasi gruppo di adulti ci sarà una gamma più ampia di differenze individuali, in termini di sfondi, di stili di apprendimento, di motivazioni, bisogni, interessi e obiettivi, più di quanto avvenga in un gruppo di giovani. È per questo che nell’educazione degli adulti viene posta grande enfasi sull’individualizzazione dell’apprendimento e delle strategie di insegnamento. Inoltre, essa significa che, in molte situazioni, le risorse più preziose per l’apprendimento sono costituite dagli stessi discenti. Da qui l’enfasi sulle tecniche esperienziali: discussione di gruppo, simulazioni, attività di soluzione di problemi, metodo dei casi, metodi di laboratorio, e anche attività di aiuto reciproco tra pari. Knowles evidenzia però anche alcuni effetti potenzialmente negativi rispetto alla presenza di tale maggiore esperienza: essa può coincidere con la tendenza a sviluppare abitudini mentali, pregiudizi e presupposti che possono far chiudere la mente alle nuove idee, alla capacità di percezione pura e di pensare in maniera alternativa. Quindi gli educatori degli adulti sono chiamati a sviluppare modi per aiutare gli adulti a riesaminare abitudini e pregiudizi per aprire le menti a nuovi approcci;
- riguardo all’orientamento nei confronti dell’apprendimento: gli adulti sono centrati sulla vita, sul compito, sul problema. Di conseguenza, le esperienze di apprendimento nell’educazione di adulti sono sempre più organizzate intorno a compiti o problemi vitali;

- riguardo alla motivazione ad apprendere: gli adulti, sebbene sia sensibili ad alcuni motivatori estrinseci, lo sono molto di più a quelli intrinseci. Impiego migliore, promozione, aumento di salario sono fattori importanti, ma il desiderio di migliorare il livello di autostima, la qualità della vita, la responsabilità personale, la soddisfazione sul lavoro, rappresentano motivatori determinanti (Knowles, 1996, pagg. 75-77).

Le procedure di individuazione e validazione si configurano come percorsi formativi e auto-formativi. I presupposti illustrati da Knowles si rivelano di estremo interesse per la figura dell'accompagnatore, chiamato a "facilitare" il processo di individuazione e validazione delle competenze; rappresentano principi ispiratori e linee guida allo stesso tempo.

In vista dell'applicazione del modello andragogico in domini diversi dalla pratica dell'apprendimento in età adulta viene proposta una cornice dell'andragogia come un quadro concettuale perfezionato. Il modello dell'andragogia in pratica presenta tre dimensioni: obiettivi e scopi dell'apprendimento; particolarità individuali e situazionali; andragogia: principi fondamentali dell'apprendimento in età adulta. Il modello integra i principi fondamentali con le influenze ulteriori che interessano l'apprendimento in età adulta; incorpora classi di fattori che influenzano l'applicazione dei principi andragogici fondamentali. Gli obiettivi e gli scopi dell'apprendimento degli adulti servono a dare forma e a modellare l'esperienza di apprendimento: possono riferirsi alla crescita individuale, alla crescita istituzionale e alla crescita sociale. Le particolarità individuali e situazionali sono delle variabili; si tratta di particolarità che influiscono sull'apprendimento in età adulta e che agiscono come filtri che danno forma alla pratica andragogica: particolarità dell'argomento, particolarità situazionali e particolarità individuali del discente (Knowles, Holtho III, & Swanson, 2008).

Il concetto dall'auto-dirigersi rappresenta forse l'elemento più discusso dell'andragogia. Due sono le dimensioni principali e relativamente indipendenti dell'auto-dirigersi: l'auto-istruzione e l'autonomia personale. L'assunto che tutti gli adulti siano pienamente capaci di auto-dirigersi in entrambi i sensi e in tutte le situazioni è generalmente respinto (Knowles, Holtho III, & Swanson, 2008). Rispetto al tema dell'auto-governo nell'apprendimento, Knowles (1996) sottolinea che non si possono "semplicemente gettare le persone nelle strane acque dell'apprendimento autodiretto e sperare che sappiano nuotare" (pag. 81). Per molti adulti si tratta di un'esperienza totalmente nuova, che richiede una preparazione; suggerisce allora, di far precedere le attività di apprendimento autodiretto da una sessione di orientamento. Variabili nella durata, tali sessioni prevedono un esercizio finalizzati alla costruzione della relazione e alla creazione del clima; la presentazione di una mappa cognitiva dell'apprendimento autodiretto; esercitazioni per lo sviluppo delle abilità; costruzione di un contatto di apprendimento; domande finali con richieste di ulteriori chiarimenti da parte dei discenti.

Si pone anche una domanda centrale, se le persone vogliono davvero autodirigersi. Evidenza come questo sia semplice da stabilire nel caso in cui siano gli adulti stessi a decidere di imparare qualcosa. Quando questo non avviene, sottolinea il problema che ne deriva per l'educazione degli adulti. Gli adulti sono portatori di esperienze scolastiche precedenti che li portano a considerarsi "studenti", associando il ruolo a forti elementi di dipendenza. Avendo questo

preconcetto, esercitano pressioni per essere trattati come bambini; se, cedendo a tali pressioni, si comincia a trattarli come allievi dipendenti, li si mette in un “conflitto psicologico tra questa concezione razionalizzata del ruolo di discente e il bisogno psicologico più profondo di autodirigersi” (Knowles, 1996, pag. 84). È importante evidenziare che secondo Knowles, tutti i discenti sono capaci di apprendere in modo autodiretto, e se questo non accade ritiene che probabilmente la responsabilità sia piuttosto del facilitatore.

Alla base delle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti pregressi, vi deve essere un importante lavoro nella direzione indicata da Knowles: le persone devono essere sollecitate a prendere in mano il loro percorso e attraverso una efficace azione di orientamento e accompagnamento ingaggiate in una piena assunzione di responsabilità. Si devono però tenere molto ben presenti gli elementi di contesto: capire se, quanto, come la persona è in grado di affrontare con elementi di autonomia le procedure e intervenire in tutte le forme possibili in supporto. Ci si riferisce in particolare a un percorso di individuazione e validazione, ma l’acquisizione delle competenze che ne deriva per la persona, è da supporto in qualsiasi percorso di apprendimento la persona affronti.

2.4 L’apprendimento riflessivo: il contributo di Schön

L’opera di Donald Schön (1993;2006) mette in crisi la tradizionale dicotomia tra pensiero e azione, tra teoria e pratica, aprendo in tal modo nuove linee di ricerca sui temi dell’apprendimento adulto come “apprendimento riflessivo” e sulla definizione di una teoria della formazione finalizzata a favorire la “riflessione nel corso della pratica”, tanto didattica quanto professionale.

I lavori di Schön, sebbene siano orientati alla definizione di una nuova epistemologia della pratica professionale, offrono interessanti spunti di riflessione anche sul versante della formazione ai fini della definizione di teorie e modelli dell’apprendimento in età adulta.

L’assunto da cui egli parte è il miglioramento dell’attività professionale tramite la riflessione sull’attività svolta. Secondo la concezione dominante, scrive Schön, l’attività professionale consiste in un problem solving reso rigoroso dall’applicazione di una teoria scientifica e da una tecnica. I “prototipi” di questo modo di pensare la professionalità sono la medicina e la giurisprudenza, seguite da vicino dall’economia e dall’ingegneria. Esiste insomma una linea che porta dai “principi generali” alla “risoluzione di problemi”. Si tratta di una modalità che Schön denomina “razionalità tecnica”.

“Secondo il modello della Razionalità Tecnica – la visione della conoscenza professionale che più incisivamente ha dato forma sia alla nostra riflessione sulle professioni sia alle relazioni istituzionali fra ricerca, formazione e pratica – l’attività professionale consiste nella soluzione strumentale di problemi resa rigorosa dall’applicazione di di teorie e tecniche a base scientifica.” (Schön, 1993, pag. 49).

Si rileva come il problem solving non sia più l'unica risposta adeguata alla realtà, almeno se non integrato dal problem setting (la definizione del problema), e cioè il processo attraverso cui definiamo la decisione da prendere, i fini da raggiungere e i mezzi da scegliere.

Si delinea dunque un approccio più "problematico" alla realtà, che considera ogni situazione nella sua complessità e nella sua unicità: la "riflessione-nell'azione" (reflection-in-action). Più precisamente, Schön sostiene che l'azione intelligente può essere guidata da due elementi basilari: la "conoscenza-nell'azione" e la "riflessione-nell'azione".

La conoscenza nell'azione si manifesta in quelle azioni intelligenti che richiedono un certo savoir-faire, come il condurre una bicicletta o l'analizzare istantaneamente un bilancio d'esercizio. In entrambi i casi, la conoscenza è intrinseca all'azione, è nell'azione. Si rivela tramite l'esecuzione spontanea e sapiente di un atto, ed è singolarmente difficile da verbalizzare. Si tratta di processi non logici, di schemi d'azione, chiamati anche script che guidano silenziosamente ogni gesto intelligente.

Talvolta, però, la routine produce risultati inattesi, errori che resistono a correzioni, oppure semplicemente capita di guardare diversamente il proprio agire. Ognuna di queste esperienze uniche contiene un elemento di sorpresa, che può condurre il professionista in due direzioni: ignorare gli elementi perturbatori, procedendo sulla propria strada, oppure riflettere a quanto sta accadendo.

Quest'ultima eventualità può a sua volta assumere due diverse modalità. L'operatore può "fermarsi e pensare", separando dunque il momento dell'azione dal momento della riflessione. Oppure può riflettere nel corso dell'azione, determinando una modifica di quest'ultima durante il suo svolgimento. Si tratta appunto, in questo caso, della riflessione nell'azione.

Per usare un termine pedagogico, si può dire che il professionista riflessivo si avvale della capacità di "apprendere ad apprendere".

Si tratta dunque di una nuova epistemologia fondata sul concetto di "riflessione nel corso dell'azione": di un processo attraverso il quale il soggetto torna a riflettere sull'azione e sulla conoscenza implicita in essa.

Nella pratica quotidiana spesso non riusciamo ad esprimere a parole ciò che sappiamo, in quanto il nostro conoscere è in gran parte tacito, implicito nei modelli d'azione che mettiamo in atto, il nostro conoscere è nell'azione stessa.

Lo stesso avviene nell'attività lavorativa quotidiana del "professionista" inteso quale "individuo esperto in un'attività professionale di tipo creativo" in quanto l'attività cognitiva messa in atto è ben più ampia di ciò che egli stesso riesce ad esprimere, egli sa di più di quello che riesce ad esprimere.

Dallo studio e analisi di differenti casi fondati sulla pratica quotidiana dei professionisti, Schön giunge alla definizione di una pratica di tipo riflessivo.

Essa segue alcuni passaggi: a partire da una situazione problematica il "professionista" avvia una "conversazione con la situazione" imponendo così un ordine che gli permette una prima

definizione del problema; sulla base di tale definizione, considerando il problema quale caso unico e irripetibile, e dalle conseguenze e implicazioni che ciò presenta, il professionista attribuisce alla stessa situazione nuovi significati; attraverso le trasformazioni che questi nuovi significati producono, il professionista riorienta la situazione, pervenendo così alla definizione di un nuovo problema.

Il percorso descritto viene seguito fino al raggiungimento di una risoluzione ritenuta possibile ed efficiente in riferimento ai fini che il professionista si era proposto di conseguire e coerentemente con i mezzi che ha avuto a disposizione per raggiungerli.

Schön quando descrive, nei resoconti di diversi casi di studio, la riflessione nel corso dell'azione, ne parla in termini di un'alternanza più o meno continua tra il fare e il pensare, attenuando in qualche modo la carica innovatrice di tale concetto. Tale alternanza dipende dalla "conversazione riflessiva con l'azione", altro concetto chiave del pensiero di Schön.

Vi è dunque una messa in discussione del modello di Razionalità Tecnica di origini positiviste, che ha rappresentato il riferimento epistemologico dominante fino agli anni Sessanta del XX secolo, evidenziandone i limiti rispetto all'affermarsi incalzante, nei contesti professionali, di complessità e problematicità delle esperienze che in essi vengono a definirsi in termini di instabilità, incertezza, precarietà e flessibilità. Nel modello della razionalità tecnica, si prevede un ruolo meramente esecutivo del professionista e una gerarchizzazione delle professioni in base alla "maggiore o minore aderenza procedurale a protocolli operativi scientificamente validati". Secondo il paradigma scientifico positivista la tipologia di problemi che il professionista affronta è determinata da standard procedurali legati a precisi profili professionali.

Di qui il modello di razionalità riflessiva applicabile a una pluralità di ambiti professionali: si tratta di un modello che si fonda sul riconoscimento della razionalità euristica e riflessiva implicata dalla teoria dell'indagine di Dewey e della sua trasferibilità a diversi ambiti di pratica e azione.

Quando Schön parla di "razionalità riflessiva" non intende con essa soppiantare la razionalità tecnica, bensì vuole sottolineare la necessità che il professionista eserciti la propria competenza tecnica accompagnandola ad una costante "meta-competenza riflessiva".

La razionalità orienta l'indagine in maniera riflessiva in quanto è creativa (nel senso costruttivo del termine); euristica (esplora le situazioni problematiche); problematica (mette in discussione, apre questioni) e contestuale (tiene conto dell'unicità delle situazioni esperienziali). In questo senso essa consente di costruire conoscenza nel corso dell'azione e di riflettere su questa conoscenza.

2.5 L'apprendimento trasformativo: il contributo di Mezirow

"In quanto discenti adulti, siamo prigionieri della nostra storia personale. Per quanto abili a dare un significato alle nostre esperienze, tutti noi dobbiamo partire da ciò che ci è stato dato, e

operare entro gli orizzonti fissati dal modo di vedere e di capire che abbiamo acquisito attraverso l'apprendimento progressivo." Così Mezirow inizia il suo importante lavoro sul significato dell'esperienza e sul valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti (Mezirow, 2003, pag. 9).

Jack Mezirow, uno degli studiosi più interessanti dei processi di apprendimento degli adulti, ha introdotto in maniera sistematica la teoria trasformativa e, con essa, il concetto di "apprendimento trasformativo".

La teoria trasformativa descrive le dinamiche con cui gli adulti imparano ad essere liberi, essendo in grado di "dare un nome" alla loro realtà, di sapere che è disgiunta da ciò che si dava per scontato, di parlare con la loro voce; diventa fondamentale che gli individui imparino a negoziare i significati, le finalità e i valori in modo critico, riflessivo e razionale, anziché accettare passivamente le realtà sociali definite dagli altri.

Egli parte da una concezione dell'apprendimento considerato come il processo connesso con "l'utilizzo di un'interpretazione preesistente per costruire un'interpretazione nuova o aggiornata del significato della propria esperienza, che guiderà l'azione futura".

La "prospettiva di significato" è ciò che dà forma e delimita selettivamente percezione, cognizione, sentimenti e disposizioni predisponendo le nostre intenzioni, attese e propositi; fornisce il contesto per costruire significati entro i quali noi scegliamo che cosa e come l'esperienza sensoriale deve essere costruita e/o fatta propria; in una prospettiva di significato vengono coinvolte la dimensione cognitiva, quella affettiva e quella conativa (o volitiva).

"Apprendere significa utilizzare un significato che abbiamo già costruito, per orientare il nostro modo di pensare, agire o sentire nei riguardi di ciò che stiamo vivendo nel presente. Trovare un significato vuol dire dare senso, o coerenza, alle nostre esperienze: il significato è una forma di interpretazione." (Mezirow, 2003, pag. 18)

Mezirow precisa *quattro forme* di apprendimento adulto nelle quali gioca un ruolo più o meno profondo la prospettiva di significato adottata:

- apprendimento attraverso schemi di significato esistenti: elaborazione critica degli schemi di significato preacquisiti e dati per scontato;
- apprendimento di nuovi schemi di significato: creazione di nuovi significati coerenti e compatibili con quelli precedenti;
- apprendimento attraverso la trasformazione degli schemi di significato: riflessione critica sui presupposti che modifica gli schemi di significato;
- apprendimento attraverso la trasformazione della prospettiva: attraverso la riflessione, trasformazione dei presupposti specifici di una prospettiva di significato.

La prima forma concerne l'apprendere attraverso gli schemi interpretativi già posseduti, che possono essere ulteriormente differenziati ed elaborati per adattarsi alla nuova esperienza, oppure possono essere utilizzati immediatamente senza bisogno di alcun adattamento. In quest'ultimo caso, ciò che cambia rispetto al passato è solo la risposta specifica

La seconda forma d'apprendimento riguarda la formazione di un nuovo schema interpretativo, cioè la creazione di nuovi significati, che siano sufficientemente consistenti e compatibili con le prospettive di senso già esistenti, per integrarle e in questo modo estenderne gli scopi

La terza forma d'apprendimento avviene attraverso la trasformazione di schemi di significato, o schemi interpretativi. Questo tipo d'apprendimento implica una riflessione attenta circa la qualità delle assunzioni, o presupposizioni, sulle quali essi si basano. In tale contesto, nostri specifici punti di vista e particolari convinzioni si manifestano poco funzionali o del tutto inadeguati di fronte a una nuova situazione o esperienza e sperimentiamo, di conseguenza, un crescente senso d'inadeguatezza delle nostre vecchie maniere di vedere e di comprendere

La quarta forma si ha quando la trasformazione riguarda più in profondità la prospettiva stessa di significato, cioè si diventa consapevoli, attraverso la riflessione e la critica, della natura erronea dei presupposti sui quali si basa una distorta o incompleta prospettiva di significato e, a partire da questa consapevolezza, ci si impegna nel trasformare tale prospettiva attraverso una riorganizzazione dei significati.

2.6 L'apprendimento: una dimensione propria della vita dell'individuo

L'apprendimento è una dimensione propria della esistenza stessa dell'individuo: una dimensione unitaria e costante; si configura come processo che va ben oltre i percorsi di istruzione, formativi e anche professionali; come tale, non può essere confinata in un momento specifico dell'esistenza; soprattutto, non può configurarsi come azione di recupero o di ricostruzione di competenze assenti o obsolete. Sono, dunque, due le dimensioni fondamentali dell'apprendimento emerse: il suo essere lifelong e lifewide.

La prima espressione si riferisce alla dimensione verticale dell'apprendimento, nella misura in cui esso riguarda la durata dell'intera vita. Tale convinzione deriva anche dalla comprensione dell'apprendimento come aspetto insito in ogni azione umana. Il concetto di *lifelong learning* rappresenta il superamento di una dimensione temporale definita (il tempo dell'istruzione iniziale) che una volta costituiva, nell'esistenza di un soggetto, spesso l'unica porzione di vita dedicata all'apprendimento. Non soltanto le mutate condizioni del mondo del lavoro o l'introduzione della tecnologia nella vita quotidiana richiedono maggiori attitudini al cambiamento; in effetti, si tratta di una differente concezione degli uomini: apprendere continuamente e usare quanto appreso come risorsa è una delle caratteristiche distintive del genere umano, comprendere appieno il concetto di *lifelong learning* significa aderire a questa prospettiva, nonché credere in questa visione antropologica. La seconda espressione si riferisce alla dimensione orizzontale, coinvolge tutti gli ambiti della vita e rappresenta il superamento dei luoghi deputati all'apprendimento (tradizionalmente, scuola e università, in misura minore, nella percezione sociale, la formazione professionale) e la valorizzazione di ogni esperienza del soggetto in quanto fonte di saperi e competenze e stimolo all'utilizzo di queste ultime. L'espressione completa diventa allora lifelong lifewide learning, con cui i tempi e gli spazi

dell'apprendimento si allargano sino a comprendere ogni ambito di vita e ogni momento dell'esistenza del soggetto (Batini, 2013).

Se da una parte l'apprendimento è una attitudine innata, spontanea, frutto della naturale necessità di adattamento all'ambiente in cui si vive e di trovare risposte adeguate alle eventuali difficoltà che si incontrano, dall'altra, vi è oggi una sottolineatura straordinaria della esigenza di apprendere e di fare in modo che tale apprendimento diventi sempre più riflessivo, come si è cercato di mettere in luce fino a questo punto.

Perché dunque oggi apprendere è tanto importante? O quali sono le differenze rispetto alla medesima esigenza, di oggi rispetto a epoche passate?

I motivi potrebbero essere efficacemente spiegati attraverso tre "e": economia, empowerment e entusiasmo (Knasel, Meed, Rossetti, 2002).

Dobbiamo imparare, e imparare bene, per essere employable. Non solo le persone, ma anche le organizzazioni devono essere in grado di apprendere efficacemente se vogliono rimanere competitive. L'apprendimento è cruciale sia per le persone che per le organizzazioni per sopravvivere nel mondo di oggi, nell'economia di oggi, in cambiamento rapido e continuo.

L'apprendimento sollecita l'empowerment perché può aiutare a liberare il potenziale, palese o nascosto che sia, a giocare un ruolo più attivo nella costruzione della propria vita, offre la possibilità di sviluppare appieno le capacità. Nel lavoro quotidiano spesso la maggior parte delle persone è chiamata a utilizzare solo una porzione limitata delle proprie capacità e delle competenze di cui dispone; liberando il proprio potenziale si può rafforzare in modo importante il proprio contributo.

Ma l'apprendimento è anche divertimento, o così dovrebbe essere, la voglia di imparare consente di trarre piacere ed entusiasmo da tutto ciò che si fa (Knasel, Meed, Rossetti, 2002).

Si possono evidenziare, a questo punto, alcuni assunti fondamentali sin qui emersi, che Knasel, Meed e Rossetti (2002) efficacemente riassumono:

- l'apprendimento è un processo continuo: tutti impariamo in continuazione;
- l'apprendimento è un processo attivo: è un qualcosa che facciamo, non che subiamo;
- l'apprendimento è una cosa che sappiamo fare: tutti abbiamo una enorme capacità di apprendere;
- l'apprendimento è importante: l'approccio che usiamo nei confronti dell'apprendimento ha delle implicazioni rilevanti per noi come individui e per il futuro della nostra società.

Si tratta oggi di formare le persone a comprendere tali assunti e a farli propri.

Non sono solo i luoghi istituzionali, come la scuola, l'università o i contesti strettamente formativi, a favorire l'apprendimento; l'ambiente di lavoro è un ottimo posto per imparare, vi sono molte esperienze di vita, come l'associazionismo, il volontariato, che permettono di sviluppare competenze che possono poi essere utilizzate nelle occasioni più diverse, anche sul lavoro, anche nell'esercizio del ruolo del formatore. Tutti questi luoghi, incontri, attività,

contesti, offrono opportunità di apprendimento pianificate o casuali, ma l'importante è coglierle, in qualunque momento si creino.

“Il problema, nella logica del lifelong learning, è far interagire i momenti formali e non formali, fare in modo che non vi sia separazione, discontinuità, tra le diverse occasioni e modalità di apprendimento, e che questi momenti costituiscano un reale percorso, con una sua logica di sviluppo. Perché è importante prendere in considerazione gli apprendimenti informali (e non formali) pregressi, di chi decide, in età adulta, di accedere a momenti formali di formazione” (Lichtner, 2010, pag. 219).

2.7 Una SWOT analysis per il lifelong learning

Spini (2010) propone una interessante e articolata riflessione su alcuni dei temi sin qui proposti riguardo al lifelong learning, utilizzando metaforicamente il modello di analisi per punti di forza e di debolezza, opportunità e rischi³. L'autore parte dall'evidenziare la mutazione nell'organizzazione del lavoro e del sistema delle professioni, che, dalla metà degli anni '70 del 900, si è avviata, con una intensità sempre crescente: la gerarchizzazione delle funzioni e dei ruoli; il lavoro di squadra, l'empowerment continuo delle competenze attraverso l'analisi condivisa degli errori. Si tratta del superamento del modello taylor-fordista: protagoniste diventano le “risorse umane”, coinvolte nel tentativo di combinare percorsi individuali di carriera e condivisione della mission aziendale.

Tali modalità organizzative, dunque, hanno costituito le condizioni per l'affermazione della figura del knowledge worker e con essa della problematica del lifelong learning.

Si tratta di una tassonomia di lavoratori la cui identità si configura come un “cantiere”, dove confluiscono continuamente sempre nuovi e diversi materiali necessari per la sua “agibilità performativa” (Spini, 2010, pag. 232). Rispetto ai problemi posti da questa “identità-cantiere”, due, strettamente connessi, riguardano, in particolare, i temi e le problematiche che interessano in questa sede: la modalità di “rifornimento” del cantiere e i criteri di valutazione dell'adeguatezza dei “materiali”; l'accentuazione delle condizioni di incertezza a cui essi sono sottoposti.

Il tema dell'identità – individuale e collettiva – è divenuto, per la sua problematicità, forse il più rilevante nella complessità sistemica della società post-fordista. Un chiaro indizio ne è, a parere dell'autore, la nota sequenza concettuale sapere/saper fare/saper essere con la quale si connota un processo formativo “di successo”: essa descrive una circolarità funzionale, non una progressione lineare. Il saper essere diviene la condizione per l'acquisizione del sapere performativo, non è solo il prodotto incrementale dell'apprendimento e delle capacità

³ SWOT è l'acronimo di Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats: si tratta di un modello di analisi utilizzato in campo organizzativo che, metaforicamente, l'autore utilizza per la tematica trattata, in cui sono compresenti punti di forza, di debolezza, opportunità e rischi.

operative. Allora, l'emergere dei knowledge worker pone la problematica del come trasformare il lavoro da prestazione in realizzazione di sé. Come evidenzia l'autore, già negli anni '20-'30 tale problematica era stata posta, ma "ciò che allora si configurava come un insieme di condizioni da realizzare per "umanizzare" il lavoro, appaiono oggi costitutive dei contesti organizzativi *Knowledge embedded*" (Spini, 2010, pag. 235): il teamwork è divenuto una pratica comune per motivare la condivisione della missione dell'impresa e coinvolgimento personale nella sua realizzazione; il rapporto tra formazione e lavoro è stato ridefinito, rendendo sempre meno identificabili percorsi formativi lineari per l'accesso al lavoro; competenze non previste si sono aggiunte nei curricula formali; si sono pluralizzati i modi e i luoghi dell'apprendere, mettendo in crisi i tradizionali sistemi di regolazioni del mercato del lavoro. La fotografia che, a parere dell'autore, racconta meglio tale situazione sempre in via di definizione e sempre confitta in un regime di incertezza è lo slogan sull'individuo "imprenditore di se stesso". Permangono, infatti, diverse condizioni di libertà di accesso alla "bottega delle occasioni formative".

Il rischio che emerge è che questa identità-cantiere, "invece di designare il potenziale di apprendimento di ciascuno, si traduca nel destino dei molti quasi-adatti che, per mancanza del giusto capitale sociale, saranno costretti a rimanere ai margini della società della conoscenza" (Spini, 2010, pag. 237). Per spiegare questo passaggio, fa ricorso a una comparazione fra la teoria delle competenze di McLelland (1995) e quella proposta da Le Boterf (1997). Per commentare la prima, evidenzia come la nuova valorizzazione della "attitudine alla occupazione", assumendo le competenze come dati e non come processi, non può che tradursi in una "cristallizzazione di ciò che la lotteria sociale ha permesso a un individuo di acquisire" (Spini, 2010, pag. 237): non ci preoccupa tanto di creare opportunità per chi non possiede determinate competenze, quanto di classificare, all'interno di professioni o ruoli, gli addetti, secondo scale di misurazione della loro capacità performativa. Le Boterf (1997) approda a esiti completamente diversi, in quanto esponendo modalità, condizione e fini della formazione dei "professionnels", ne mostra direttamente le implicazioni etico-politiche. Immagine di sé, capacità metacognitiva, senso e significato dell'azione: per Le Boterf la formazione lungo l'arco della vita si traduce in progetti e percorsi di professionalizzazione, in cui sono determinanti una "carte des opportunités", il ruolo dell'immagine di sé e delle metacognizioni. "La capacità di impegnarsi in nuove esperienze dipende dal tasso di conoscenza che l'individuo possiede dei propri modi di apprendere e conoscere. È attraverso questo tipo di riflessività che l'individuo "impara ad imparare" (Spini, 2010, pag. 238). Tuttavia per Le Boterf il "voler agire" dipende anche da quanto l'individuo trova un senso nell'azione che intraprende: è il significato di un evento a influire sulla condotta di un soggetto, non esclusivamente la sua presenza. Mettendo quindi l'accento sulle condizioni di esercizio delle competenze, l'autore francese ridefinisce, secondo Spini, il contesto socio-economico come campo etico-politico aperto a - e connotato da - pratiche di welfare: essendo la professionalità e le competenze prodotti di un saper agire, ma anche di un voler e di un poter agire, la generazione, il mantenimento e lo sviluppo delle competenze non può che essere il risultato di una politica globale implicante una organizzazione del lavoro co-produttrice di competenze.

L'autore evidenzia, in conclusione, che i problemi che si pongono attengono a una ridefinizione dei rapporti tra sistema delle imprese, diritti di cittadinanza e le loro possibilità di esercizio nella società della conoscenza. Il rischio emergente è che una formalizzazione prescrittiva delle competenze può rischiare di tradursi in forme nuove, ma non meno cogenti, di selezione sociale; il problema dunque diviene, non tanto quello di validare/certificare le competenze che un individuo già possiede – a prescindere dal contesto di acquisizione – quanto quello dell'accesso alla formazione. Ciò che ha valore dunque è la competenza ad imparare: non si tratta certamente “di negare l'utilità (e la necessità) di elaborare un sistema comunitario di riconoscimento dei percorsi e dei titoli competenziali, ma di innestare il sistema su una meta-competenza che, sola, può permettere di scegliere il proprio percorso” (Spini, 2010, pag. 241).

3 Il costrutto di competenza: dagli aspetti teorici alle dimensioni applicative

Il costrutto di competenza è al centro dei processi di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, così come il rapporto fra apprendimenti e competenza.

Una figura chiave nel dibattito sulla competenza è McClelland, che ha contribuito in modo decisivo al suo avvio con un articolo del 1973, *Testing for competence rather than for intelligence* (McClelland, 1973). L'aspetto innovativo è stato mettere in discussione l'uso dei test per la misurazione del quoziente intellettivo e introdurre test finalizzati a misurare le abilità in relazione al compito da svolgere. L'adozione di un sistema di intervento, denominato BEI: Behavioral Event Interview, permise all'autore di individuare abilità non contemplate dai tradizionali test di valutazione del personale. La tecnica elaborata si muove dall'analisi di comportamenti individuali: utilizza campioni differenziati di persone e individua schemi cognitivi operati e comportamentisti causalmente correlati alla riuscita sul lavoro o nella vita. Dagli studi realizzati emerge una idea diversa di competenza, imperniata su un nucleo di abilità nelle quali quelle cognitive occupavano una posizione minoritaria rispetto a quelle appartenenti alla sfera affettiva e relazionale (Alberici, Serreri, 2009).

Nel metodo di valutazione delle competenze, che inizia con la BEI e viene successivamente perfezionato e arricchito, "l'analisi comincia con la persona già nella mansione, e non presume quali caratteristiche siano necessarie per svolgere bene un certo lavoro; poi determina, attraverso le interviste sui comportamenti esplicitati in situazioni non strutturate, quali caratteristiche personali sono associabili al successo nella mansione. Il metodo delle competenze attribuisce la massima importanza al criterio della validità (che cosa effettivamente causa la prestazione superiore in una determinata mansione) e non alla ricerca degli aspetti che descrivono nella maniera più attendibile tutte le caratteristiche d'una persona, nella speranza, spesso delusa, che alcune di queste caratteristiche siano associate alla buona performance nella mansione" (Spencer and Spencer, 1995, p. 29). Ne deriva la seguente definizione di competenza: "una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata ad una performance efficace o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base di un criterio prestabilito" (Spencer and Spencer, 1995, p. 30). Secondo questa definizione, gli elementi che compongono la competenza sono diversi:

- le motivazioni: gli schemi mentali, i bisogni e le spinte interiori che normalmente inducono una persona ad agire;
- i tratti: le caratteristiche fisiche e una generale disposizione a comportarsi o a reagire in un determinato modo ad una situazione o informazione;
- l'immagine di sé: gli atteggiamenti, i valori e il concetto di sé;
- la conoscenza di discipline o argomenti specifici;
- le skill: la capacità di seguire un compito intellettuale o fisico.

Mentre le conoscenze e le skill sono osservabili e relativamente facili da acquisire, le motivazioni e i tratti sono più complessi da valutare e sviluppare; l'immagine di sé, invece, si trova in una

posizione intermedia e può essere modificata, se necessario, attraverso apposite strategie di sviluppo.

Un contributo significativo che riguarda la capacità degli attori di ricostruire le ragioni del loro agire, è offerto dalla sociologia, che ha proposto la distinzione tra competenza pratica e comcompetenza simbolica (o discorsiva). Secondo Giddens (1990) la coscienza pratica caratterizza l'attore sociale "competente", che sa come comportarsi nelle diverse situazioni: è qui che ha sede ciò che "che gli agenti fanno su quello fanno e perché lo fanno" (pag. 7). La competenza discorsiva corrisponde alla "capacità di spiegare, dietro richiesta, la maggior parte di quello che fanno" (pag. 7). "È tuttavia sulla competenza discorsiva che si lavora quando vengono utilizzati strumenti di ricerca mediati dal linguaggio (dall'intervista, al questionario, all'analisi di documenti scritti od orali). Il problema della traduzione da competenza pratica a competenza discorsiva richiede che il soggetto osservato debba dividersi al suo interno in soggetto osservante e oggetto osservato e dialogare con se stesso per trovare spiegazioni plausibili (a se stesso prima ancora che all'osservatore/intervistatore) di quello che sta facendo" (Palumbo, Gambarino, 2006, pagg. 27-28).

Uno studioso tra i primi a prestare particolare attenzione al costrutto di competenza è stato Goleman (1996), il quale sottolinea l'importanza di una dimensione sociale del concetto di competenza, presentando quella che egli stesso definisce intelligenza emotiva, cioè la capacità di riconoscere le sensazioni proprie e altrui al fine di motivare se stessi e gestire le motivazioni che si sviluppano durante la relazione con gli altri. Questo tipo di competenza si sviluppa su due livelli, il primo riguarda la competenza personale, come consapevolezza e padronanza di se stessi, il secondo la competenza sociale, per gestire le relazioni con l'altro attraverso l'empatia e le abilità sociali.

Utile è anche la riflessione sulla competenza educativa, che partendo da quanto acquisito in contesti di apprendimento formale, trova la sua ragione d'essere in una partecipazione consapevole alla vita della società cui si appartiene. De Landsheere (1991) suggerisce che la competenza designa la capacità di svolgere un determinato compito in maniera soddisfacente. In generale, essa non è di tipo comparativo: una persona è più o meno competente in relazione ad una performance da realizzare, non in rapporto alla prestazione di un altro. La competenza si distingue dall'eccellenza tanto per il suo carattere, quanto per il suo livello. Quando un allievo viene valutato competente ci si attende che sia capace di applicare praticamente ciò che ha appreso, ovvero, che sia in grado di trasferirlo a certe situazioni di vita reale o negli studi ulteriori. In termini generali, la competenza educativa indica il livello di performance necessario a ciascun cittadino per "funzionare" nella società a cui appartiene.

In ambito europeo, Delors, nel Rapporto UNESCO "Nell'educazione un tesoro", del 1996, legge la competenza come "un misto, specifico per ciascun individuo, di abilità nel senso stretto del termine, acquisita attraverso la formazione tecnica e professionale, di comportamento sociale, di un'attitudine al lavoro di gruppo, e di iniziativa e disponibilità ad affrontare rischi (.....). Tra queste qualità, l'abilità di comunicare, di lavorare con gli altri, di affrontare e risolvere conflitti sta diventando sempre più importante".

Come ci ricorda Le Boterf (1994), la competenza è la 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.

E' importante evidenziare come "nei diversi ambiti disciplinari e nei diversi contesti di studio, di lavoro e organizzativi, emerge come aspetto ricorrente la sottolineatura della competenza come categoria in progress fortemente ancorata alla sua dimensione di "sapere in uso", di "conoscenze in azione", che diviene progressivamente e sempre più esplicitamente descritta come "sapere agire" nel senso della capacità (essere capaci) di mettere in atto comportamenti congruenti al raggiungimento degli scopi, utilizzando conoscenze e procedure adatte agli obiettivi" (Alberici, Serreri, 2009, pag. 17).

Assumere una prospettiva del lifelong e del lifewide learning richiede, non tanto competenze strutturate in senso rigido e funzionalistico, ma, riprendendo Sen, un continuo processo di capacitazione: "La capacitazione di una persona non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti (ciò che una persona può desiderare di fare o di essere, in quanto gli attribuisce valore) che essa è in grado di realizzare. È dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti o, detto in modo meno formale, di mettere in atto stili di vita alternativi" (Sen, 2000, p. 79).

L'esigenza di valorizzare il capitale umano, riducendone al contempo la dissipazione, e di affrontare il tema della crescita in tutta la sua complessità comporta la necessità di riaffermare la centralità del ruolo dell'istruzione e della formazione così come viene ribadito da tempo nei documenti comunitari, a cominciare dalla Strategia Europa 2020 che, riprendendo gli obiettivi della Strategia di Lisbona 2000, intende creare le condizioni per una crescita che dovrà essere sostenibile, inclusiva, ma insieme intelligente, ovvero, basata sulla conoscenza e l'innovazione e su processi di informazione e apprendimento diffusi. Per affrontare i profondi cambiamenti verificatisi, nel mondo del lavoro e non solo, come si è evidenziato in precedenza, ma nella stessa concezione di apprendimento, lo sviluppo di nuove competenze, nonché l'emersione e la messa in valore di quelle che, seppure preziose e trasferibili spesso rimangono invisibili, costituisce un fattore cruciale per rispondere alle continue sollecitazioni competitive e all'evoluzione di contesti lavorativi.

Il dibattito sulle competenze sviluppatosi negli ultimi quarant'anni si colloca all'interno della necessità di rispondere in maniera adeguata all'evoluzione delle modalità di qualificazione delle persone e alle profonde trasformazioni dei contesti organizzativi, sempre più fluidi e mutevoli, in cui i lavoratori agiscono le loro prestazioni.

L'evoluzione del concetto di competenza ha dimostrato di possedere nel suo percorso di sviluppo una natura olistica propensa a una contaminazione disciplinare che ha dato origine, a livello comunitario e internazionale, a una feconda produzione teorica sulle competenze connotata da una grande diversificazione di approcci, linguaggi, metodologie e strumenti.

Bresciani (2014) evidenzia come il dibattito sulle competenze e sulla applicazione di modelli di intervento ad esse ispirati sia ricco di contributi e caratterizzato da una diversificazione di approcci, linguaggi, metodologie e strumenti. Nonostante tale diversificazione, ritiene possibile individuare tre "prototipi" di definizione della natura e delle caratteristiche della competenza, che riportiamo di seguito.

Il primo descrive le competenze come caratteristiche individuali. Si definisce competenza l'insieme delle caratteristiche individuali causalmente correlata ad una performance lavorativa efficace e che si ritiene costituiscano altrettanti "prerequisiti" della stessa. Si tratta della nota definizione di McClelland (1973), a partire dalla quale Boyatzis (1982), Spencer e Spencer (1995) hanno elaborato l'approccio noto come modello delle "competenze di successo", secondo il quale, a ben guardare, esse sono tutte caratteristiche intrinseche particolarmente profonde, come alcuni tratti della personalità.

In questo tipo di approccio, le competenze sono risorse individuali – innate e acquisite – ed entrano in gioco, in una prestazione situazionalmente efficace, tramite tre macro-categorie di elementi: le conoscenze, le capacità o abilità e le caratteristiche personali. Le competenze, in questa prospettiva, sono innate, nel senso che è possibile osservare i loro effetti, i comportamenti che ne costituiscono le evidenze.

Il secondo prototipo descrive le competenze come attività/performance. Secondo questo approccio, le competenze non vengono definite come "causa" di una prestazione efficace (cioè come risorse in input necessarie per l'azione), ma ne rappresentano piuttosto il "risultato" (la performance, le attività lavorative "ben eseguite"). Sta qui tutto il problema del riconoscerle, al centro dei processi di validazione, di elaborazione di un bilancio delle competenze.

Attraverso l'adozione di tale approccio le competenze vengono descritte quindi come l'insieme delle attività che l'individuo è in grado di realizzare con efficacia, secondo criteri e standard definiti; le competenze non sono risorse per ottenere un risultato, ma sono il risultato stesso; la competenza per essere confermata non richiede evidenze comportamentali, perché coincide con gli stessi comportamenti che la indicano.

In molti Repertori di figure/standard professionali, di cui si stanno dotando le Regioni, ritroviamo l'adozione di tale approccio con l'aggregazione delle capacità e conoscenze necessarie a realizzare le attività in "unità di competenza", che consente di segmentare il complesso delle attività lavorative fino al limite della loro riconoscibilità.

Il terzo prototipo considera la competenza al singolare. La competenza costituisce il processo mediante il quale un individuo in un contesto lavorativo dato e a fronte di una richiesta che lo stesso esprime, si attiva, recupera, mobilita le proprie risorse di vario tipo: conoscenze, capacità/abilità, caratteristiche e risorse personali (Le Boterf, 1994; 1997). La competenza, quindi, come mix specifico per ciascun individuo di saper agire, ovvero di combinare e attivare delle risorse pertinenti conoscitive, pratico-operative, relazionali, emotive; di voler agire che si riferisce alla motivazione e all'impegno personale del singolo e di poter agire che rinvia all'esistenza di un contesto, di una organizzazione del lavoro, delle condizioni sociali che rendono possibile e legittime per l'individuo l'assunzione di responsabilità e l'accettazione del rischio.

Si può evidenziare come la competenza costituisca il processo mediante il quale un individuo in un contesto professionale dato e a fronte di una richiesta che lo stesso esprime, si attiva, recupera, mobilita le proprie risorse di vario tipo: conoscenze, capacità/abilità, caratteristiche e risorse personali. La competenza, quindi, è da intendersi come mix specifico per ciascun individuo di saper agire, ovvero di combinare e attivare delle risorse pertinenti conoscitive, pratico-operative, relazionali, emotive; di voler agire che si riferisce alla motivazione e all'impegno personale del singolo e di poter agire che rinvia all'esistenza di un contesto, di una organizzazione del lavoro, delle condizioni sociali che rendono possibile e legittime per l'individuo l'assunzione di responsabilità e l'accettazione del rischio (Le Boterf, 1994; 1997).

La competenza, secondo questo approccio, è dunque trasversale: esprime la qualità del lavoro svolto da un individuo nel processare tutte le proprie risorse in funzione di attività specifiche; non è *work based* ma *worker based*: attiene alla modalità di condotta individuale, è l'individuo dunque, che grazie al suo processo di attivazione e mobilitazione, trasferisce le proprie risorse da un contesto a un altro.

Bresciani (2014) ricorda anche il "lato oscuro della competenza" (pag. 75). I sistemi di istruzione, formazione, orientamento e lavoro si avvalgono di repertori, descrittivi, elenchi, check-list di competenze che, seppure molto utili come ancoraggio per la valutazione, scontano un limite: da un lato rischiano di apparire come mappe ancora più ampie del territorio che vogliono rappresentare, e dall'altro perché nonostante l'analiticità, mancano in genere alcuni tipi di competenze che sono, invece, oggi, preziose le persone: la capacità di gestire l'ansia e la depressione, la capacità di sopportare lo stress, di sopportare e affrontare l'incertezza e l'indecisione, la resilienza, cioè la capacità di far fronte in modo positivo agli eventi traumatici, di riorganizzare positivamente la propria vita, di ricostruirsi cogliendo le opportunità che il contesto offre.

In conclusione, "la competenza ("al singolare") consiste nel riuscire a "farsene qualcosa" delle proprie competenze ("al plurale"), "processandole" in modo efficace nelle concrete situazioni in cui ciò è richiesto, allora diviene decisivo chiedersi che cosa consenta di trasformare le risorse/competenze di una persona (le sue "potenzialità") in uno specifico comportamento (in un "atto" quindi, o come si dice con altro linguaggio, in una "competenza agita"), che sia considerato in quel contesto appropriato, efficace, o eccellente." (Bresciani, 2014, pp.71-72).

Ai fini della nostra riflessione, quello che ci interessa evidenziare è che l'adozione del costrutto di competenza e della logica che lo sottende si rende necessaria, perché risponde alla necessità di fronteggiare adeguatamente le nuove esigenze della competitività e la crescente complessità nel gestire situazioni lavorative; perché permette di gestire l'integrazione tra soggetto e contesto, anche di quello esperienziale, esaltandone contemporaneamente e con pari forza i ruoli, al fine di comprendere la logica di funzionamento dell'individuo in situazione; perché consente di spiegare quali sono le dimensioni soggettive che vengono attivate nell'agire professionale al fine di prevederne lo sviluppo, riconoscerne e certificarne l'esistenza. Il costrutto di competenza, in quanto indice di un diverso modo di pensare il rapporto tra soggetto, apprendimento e lavoro, consente di mettere in una relazione dinamica e di comprendere il rapporto tra pensiero e azione, formazione su base esperienziale e riconoscimento sociale dei saperi degli individui; consente di superare la logica della prestazione che, relegando la formazione a forme di mero addestramento o finalizzate al compito, finisce con il penalizzare l'autonomia, la responsabilità, la crescita degli individui, vale a dire proprio quegli aspetti che sostanziano la capacità della persona, del lavoratore, del cittadino di cambiare in contesti mutevoli, di adattarsi permanentemente al cambiamento, di "apprendere ad apprendere", di sviluppare una maggiore fiducia in sé (empowerment), la capacità di sapersi servire di ciò che ha appreso e di attivare la propria progettualità formativa o professionale.

Ai fini dello studio e dell'implementazione di procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, risulta utile e opportuno esaminare la relazione tra competenza e *learning outcomes*. Si tratta dei risultati di apprendimento tramite cui vengono descritti gli otto livelli dell'EQF - European Qualification Framework, di cui si tratterà più diffusamente nel capitolo 8, dedicato alle politiche europee.

Secondo l'approccio Tuning⁴, il risultato di apprendimento (*learning outcome*) è declinabile come 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 (Lokhoff et al., 2010). L'interpretazione Tuning di *learning outcomes* li vede 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.

⁴ Tuning Educational Structures in Europe è un progetto promosso dalle Università, che si propone di offrire un approccio concreto per realizzare il Processo di Bologna (Bologna Process) a livello di istituzioni per l'istruzione superiore e di aree disciplinari. L'approccio Tuning consiste in una metodologia per progettare, rivedere, sviluppare, attivare e valutare i corsi di studio per ciascuno dei cicli di Bologna. La metodologia Tuning è stata sperimentata e stimata utile in diversi continenti, può quindi essere considerata valida in un contesto mondiale. Inaugurato nel 2000 e sostenuto con forza, tanto finanziariamente quanto moralmente, dalla Commissione Europea, il progetto Tuning registra oggi la partecipazione di gran parte dei Paesi firmatari dell'accordo di Bologna.

Un approccio teorico interessante appare quello dell'allineamento costruttivo di John Biggs (2003) che sottolinea l'importanza di allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione seguendo un processo di quattro fasi:

- definizione dello scopo, degli obiettivi e dei risultati attesi: un LO richiede, nella sua formulazione, l'utilizzo di un verbo (preceduto dalla locuzione "essere in grado di") 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 e un termine che indica la natura della performance richiesta come evidenza che l'apprendimento è stato raggiunto.
- Scelta delle attività di insegnamento/apprendimento, delle risorse che permettono che i risultati siano raggiunti e dimostrati (metodi, materiali, forme di supporto) e dei criteri per valutare se i risultati di apprendimento sono stati raggiunti: è di fondamentale importanza adeguare le metodologie poste in essere per la didattica e la valutazione a quelli che sono gli obiettivi che il docente si propone di perseguire e ai singoli risultati di apprendimento attesi.
- Esplicitazione da parte dei docenti di scopo, obiettivi e risultati di apprendimento attesi del proprio insegnamento e creazione di un clima d'aula positivo che favorisca l'apprendimento.
- Valutazione/giudizio se e quanto gli studenti raggiungano i risultati attesi differenziando la performance e, in caso di valutazione formativa, dando feedback per aiutare gli studenti a migliorare il loro apprendimento.

Biggs (2003) descrive il processo di stesura dei LOs e di conduzione coerente della didattica e della valutazione da parte del docente; un aspetto cruciale risulta anche quello relativo alla riflessione sui risultati di apprendimento non solo dei singoli insegnamenti, ma sul loro dispiego nell'intero corso di studi e quindi della coerenza rispetto alla figura professionale in uscita e dell'integrazione tra i vari insegnamenti per il loro raggiungimento.

Nel caso degli studenti adulti portatori di saperi, l'importanza dei LOs in fase di progettazione è legata alla necessità di personalizzazione della didattica: la comparazione dei *learning outcomes* permette la costruzione di percorsi ad hoc a seconda dei saperi esperienziali già acquisiti dagli studenti adulti e dei saperi che restano da acquisire. Comparare i LOs dichiarati dall'adulto nel portfolio/dossier (o nello strumento utilizzato ai fini della validazione) e i LOs attesi dalle singole unità/insegnamenti è condizione basilare per il rigore e la scientificità del processo, evitando quindi attribuzioni arbitrarie. Un risultato dell'apprendimento, opportunamente descritto e comprovato da evidenze, raggiunto mediante apprendimento intercorso in contesi non formali e informali ed esplicitato con presa di consapevolezza, diventa così paragonabile e di egual valore ad uno raggiunto "tradizionalmente" in contesti formali. Questione di particolare rilievo è quella della definizione dei criteri e delle metodologie di assessment dei LOs: essi devono essere espressi in termini di conoscenze e azioni osservabili e misurabili che gli studenti debbano dimostrare o compiere, per le quali possono essere stabiliti degli standard di livello per formulare un giudizio o un voto o per il riconoscimento di crediti relativi agli insegnamenti o parti di essi (Serbati, Zaggia, 2012).

La procedura illustrata si adotta efficacemente anche rispetto alla individuazione degli apprendimenti informali acquisiti nei percorsi professionali, perché le qualificazioni nei repertori vengono oggi declinate in termine di ADA – Aree di Attività –, di competenze e per ciascuna di esse di conoscenze e abilità.

Il ragionare per learning outcomes in tutti i contesti di apprendimento – istruzione, formazione e lavoro – sostiene e favorisce il circolo virtuoso del passaggio dalla teoria alla pratica e dalla pratica alla teoria. L'orientamento diviene *lifelong* per agevolare le ormai numerose transizioni, che rappresentano proprio quei momenti in cui i saperi diventano competenze; dalla pratica nascono i saperi; dalla pratica si raggiunge la teoria (Lichtner, 2010). Se il sapere posseduto va destrutturato, quando si viene a contatto con la pratica, anche il sapere pratico va destrutturato per riconoscerne la teoria. Utilizzare la logica dei *learning outcomes* significa accettare la fatica di sostenere questa operazione: destrutturare la competenza. Se ben compresi e ben utilizzati, essi possono pertanto davvero costituire l'elemento di dialogo tra contesti diversi quale il formale, il non formale e l'informale, diventando snodo di scambio tra istituzioni di istruzione, formazione, orientamento e mondo del lavoro, tra docenti, formatori, studenti, lavoratori e individui interessati e motivati a rimettersi in gioco in uno di questi ambiti.

3.1 La competenza strategica: apprendere ad apprendere

Risulta a questo punto, utile il richiamo al concetto di dimensioni strategiche delle competenze e, nello specifico al concetto di competenza strategica per il lifelong learning. Essa non fa riferimento a conoscenze o abilità specifiche, ma a una metacompetenza che è il risultato della capacità di mobilitazione di un complesso di dimensioni, di direttrici del sapere, dell'agire, integrate in modo significativo, che connotano il profilo culturale adulto, funzionale rispetto alle istanze di riflessività proprie dei diversi contesti di vita.

Apprendere ad apprendere si costituisce come competenza strategica per l'apprendimento permanente.

Nel 2000, il Memorandum on lifelong learning, evidenzia la necessità di dare continuità all'apprendimento lungo l'intero arco della vita: sottolinea come le conoscenze, le competenze e i modi di comprensione appresi nell'ambito della famiglia, della scuola, della formazione, dell'istruzione superiore o universitaria non saranno più valide per tutta la vita e come dunque sia oltremodo importante integrare più solidamente l'apprendimento nella vita adulta. Già mette chiaramente in evidenza come si tratta solo di un aspetto parziale di un processo più ampio: perché l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita è un apprendimento senza soluzioni di continuità, da un capo all'altro dell'esistenza. Premessa essenziale è un'istruzione di base di qualità per tutti; seguita da un'istruzione o una formazione iniziali che deve consentire a tutti i giovani di acquisire le nuove competenze di base richieste in una economia fondata sulla conoscenza. Essa deve inoltre "insegnare ad apprendere" e far sì che essi assumano un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento. La pianificazione di azioni coerenti d'istruzione e formazione permanente, evidenzia il Memorandum, sarà tuttavia possibile solo in

presenza di un'adeguata motivazione nei confronti dell'apprendimento. La gente non avrà voglia di continuare a partecipare a iniziative formative, se le sue esperienze precedenti saranno state vane o addirittura negative sul piano personale. Imparare ad apprendere, sapersi adattare al cambiamento e gestire i grandi flussi d'informazione sono le competenze generali di cui ciascuno di noi oggi dovrebbe disporre. Anche i datori di lavoro esigono sempre più tale capacità di apprendere, di assimilare rapidamente le nuove competenze e di adattarsi alle nuove sfide e situazioni.

Ma la competenza di apprendere ad apprendere ha una dimensione processuale molto importante: non si acquisisce in una fase del percorso dell'istruzione o in un determinato momento della vita professionale; si tratta di una sensibilità che il soggetto acquisisce nel tempo, nel corso delle sue diverse azioni, riflettendo su di essi, diviene, in questo senso una condizione propria del soggetto che apprende, che si abitua a pensare a se stesso come soggetto che apprende.

Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, tra le otto competenze individuate, vi è "imparare a imparare". Essa viene definita come l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità, come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita, per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza. Imparare a imparare comporta che una persona conosca e comprenda le proprie strategie di apprendimento preferite, i punti di forza e i punti deboli delle proprie abilità e qualifiche e sia in grado di cercare le opportunità di istruzione e formazione e gli strumenti di orientamento e/o sostegno disponibili. Le abilità per imparare a imparare richiedono anzitutto l'acquisizione delle abilità di base - la lettura, la scrittura e il calcolo e l'uso delle competenze TIC - necessarie per un apprendimento ulteriore; a partire da tali competenze una persona dovrebbe essere in grado di acquisire, procurarsi, elaborare e assimilare nuove conoscenze e abilità. Ciò comporta una gestione efficace del proprio apprendimento, della propria carriera e dei propri schemi lavorativi e, in particolare, la capacità di perseverare nell'apprendimento, di concentrarsi per periodi prolungati e di riflettere in modo critico sugli obiettivi e le finalità dell'apprendimento. Una persona dovrebbe essere in grado di dedicare del tempo per apprendere autonomamente, con autodisciplina, ma anche per lavorare in modo collaborativo, quale parte del processo di apprendimento, di cogliere i vantaggi che possono derivare da un gruppo eterogeneo e di condividere ciò che ha appreso. Le persone dovrebbero inoltre essere in grado di organizzare il proprio apprendimento, di valutare il proprio lavoro e di cercare consigli, informazioni e

sostegno, laddove necessario. Un'attitudine positiva comprende la motivazione e la fiducia per perseverare e riuscire nell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita: elementi essenziali di tale attitudine sono il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita, la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendere e di applicare l'apprendimento in una gamma di contesti della vita.

Apprendere e orientare se stessi in un mondo in cambiamento che pone interrogativi che vanno ben oltre quelli posti dai momenti classicamente considerati come 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 Ricoeur (2004a) l'intenzione etica più profonda: questa considerazione non è sempre così esplicita nelle persone, 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 di riferimento. L'interrogativo 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 realizzati (Guichard, 2008).

Rispetto alle finalità dell'apprendere ad apprendere, dunque, è possibile individuare due valenze: funzionale e generativa (Alberici, Serreri, 2009). La prima è relativa al significato attribuito a quelle forme della competenza che si caratterizzano per le dimensioni culturale e proattiva. Questo piano comprende i saperi che in qualità di attrezzi del mestiere sono necessari agli individui per poter vivere nelle società ad alto valore conoscitivo. La seconda fa riferimento agli apprendimenti di secondo livello che, agendo sul terreno della costruzione del pensiero e della trasferibilità delle competenze, rappresentano la condizione per la realizzazione, in una dimensione lifelong, di una autoipotesi della competenza strategica. In questo caso, si è in presenza di una metacompetenza che si colloca al livello generale della regolazione della competenza e delle forme empiriche che essa assume.

4 Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti al centro del processo di formazione

L'apprendimento e la valorizzazione delle competenze diventano centrali in un sistema educativo orientato al lifelong learning. Il nuovo scenario economico e sociale enfatizza gli apprendimenti individuali e le diverse forme e sedi dove questi avvengono. La formazione esperienziale e la convalida delle competenze si configurano, in tale quadro, come processi di sviluppo individuali, diversi da soggetto a soggetto: le caratteristiche personali, culturali, sociali ed economiche di ciascuno diventano così le basi della crescita professionale (Di Rienzo, 2012).

Singh (2005) individua le finalità delle metodologie di riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi:

- accesso nei sistemi formali e nel sistema formativo integrato;
- promozione dell'occupabilità e di politiche attive per il lavoro;
- certificazione e accreditamento dell'apprendimento nelle imprese;
- promozione della mobilità delle persone e della trasferibilità delle competenze nelle diverse sfere di vita;
- promozione dell'educazione/formazione universale di base.

La validazione e certificazione delle competenze acquisite dalle persone, in una prospettiva di lifelong e lifewide learning, consente di promuovere:

- la crescita e la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale acquisito dalle persone nella loro storia di vita, di studio e di lavoro, nel rispetto delle attitudini e delle scelte individuali;
- la costruzione di percorsi di sviluppo delle competenze personalizzati, che consentono alle persone di collocarsi nei diversi sistemi - del lavoro, dell'istruzione e della formazione - secondo i propri bisogni e avendo riconosciuti gli apprendimenti acquisiti nei diversi contesti;
- la motivazione all'apprendimento permanente, in particolare per le persone socialmente ed economicamente più svantaggiate o meno qualificate;
- il riconoscimento, la trasparenza e la spendibilità, a livello regionale, nazionale ed europeo, delle competenze acquisite nei diversi contesti formali, non formali e informali;
- il miglioramento dell'incontro tra domanda e offerta nel mercato del lavoro ed il rafforzamento del lavoratore nel quadro dei percorsi e delle transizioni professionali future, specie in situazioni di crisi e in un mercato del lavoro sempre più frammentato;
- il rafforzamento della competitività del sistema produttivo e delle strategie per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva e la partecipazione attiva e consapevole delle persone nella società e nel lavoro, l'autorealizzazione e la coesione sociale;
- lo sviluppo di una cultura delle competenze e di un linguaggio comune tra i soggetti interessati, anche in una prospettiva di integrazione e coordinamento delle politiche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e welfare.

4.1 Dalla conoscenza tacita alla conoscenza esplicita. L'abilità di riconoscere i saperi

È emerso sin qui chiaramente il valore dell'esperienza quale fonte di apprendimento come:

- conoscenza legata al contatto con la realtà;
- formazione e informazione rese possibili dall'aver vissuto un determinato avvenimento;
- acquisizione di conoscenze per sedimentazione nel tempo.

Le diverse dimensioni dell'apprendimento fanno riferimento ai contenuti del sapere e al sapere come processo: i primi si traducono in comportamenti, artefatti, norme, il secondo implica una continua rivisitazione e ri-significazione dell'esperienza. Prima di affrontare, dunque, il tema del portfolio ed ePortfolio delle competenze, è utile illustrare un'altra dimensione dell'apprendimento: quella che richiama l'esplicitazione della conoscenza.

In base alle modalità di comunicazione e trasferibilità la conoscenza può essere tacita, implicita o esplicita. È tacita quando accessibile solo indirettamente, attraverso l'osservazione della pratica altrui; è difficile da comunicare verbalmente e viene trasferita, a volte, con l'esempio e la pratica fianco a fianco, è pertanto condivisa tacitamente in una comunità; affonda le sue radici nell'esperienza personale e collettiva; non è formalizzabile con un linguaggio. È implicita quando accessibile attraverso colloqui, interviste e riflessioni sul campo con un esperto. È esplicita quando storicamente accettata dalla comunità scientifica; è formalizzata, sistematica; trasferibile con linguaggio formale, duplicabile, interpretabile (Rossi, 2005).

Wenger (2006) sottolinea che solo in contesto le conoscenze possono essere divise in tacite ed esplicite. Nell'apprendimento l'esplicitazione delle conoscenze, la loro formalizzazione, non elimina la necessità che ci sia anche bisogno di una conoscenza tacita, prodotta dalla stessa conoscenza esplicita.

Nonaka e Takeuchi (1997) offrono delle indicazioni alle comunità di lavoro sulle modalità con cui rendere esplicite le conoscenze tacite con un percorso a spirale. Vi sono diversi passaggi: il primo è quello di trasformare con la condivisione la conoscenza tacita, in conoscenza tacita condivisa. Lavorare fianco a fianco permette di utilizzare uguali modalità. Dato che non si usa una comunicazione verbale, ma l'esempio, la conoscenza è ancora tacita, ma sperimentata da una comunità più ampia che ne verifica l'efficienza. Il secondo passaggio è relativo all'esplicitazione: prevede la trasformazione della conoscenza tacita in conoscenza esplicita. A questo livello interviene il linguaggio. L'esplicitazione difficilmente è una semplice verbalizzazione di una modalità operativa. È una fase di rielaborazione, in quanto nel trasformare in esplicita una conoscenza tacita si creano nuovi concetti e nuove strutture di pensiero e di organizzazione. Nella maggioranza dei casi arricchisce e trasforma la conoscenza stessa da descrivere. È la fase più importante e delicata per trasformare in esplicita la conoscenza implicita e in essa assumono un ruolo rilevante la metafora, l'analogia, il modello. Attraverso la fase della combinazione, la conoscenza esplicita viene convertita in altra conoscenza esplicita, viene sistematizzata, generalizzata, arricchita. La conoscenza esistente è così organizzata in un quadro di conoscenze

più ampio. La conoscenza viene interiorizzata e si trasforma nuovamente in tacita, diviene patrimonio della comunità e dei singoli che la compongono.

Questo processo è importante sia per l'individuo che per la comunità e il portfolio favorisce il suo dipanarsi (Rossi, 2005).

4.2 La competenza di ri-conoscersi

De Carlo (2010) propone una interessante riflessione sulla competenza di ri-leggersi per ri-conoscersi.

L'autonarrazione rappresenta una delle metodologie più utilizzate negli ultimi anni nell'educazione degli adulti e non solo. Le storie di vita costituiscono un valido strumento di conoscenza del sé, di orientamento e, come efficacemente ha messo in luce Demetrio (1995), di cura.

Grazie agli sviluppi della normativa europea che pongono molta più attenzione al soggetto adulto, oggi le storie di vita entrano a pieno titolo nei percorsi di accompagnamento per la valutazione e certificazione degli apprendimenti pregressi, attraverso portfolii e bilanci delle competenze.

La metodologia del laboratorio di scrittura durante la fase di accompagnamento, elemento chiave di un tale percorso, consente la formalizzazione degli apprendimenti pregressi e allo stesso tempo il rispetto della dimensione emotiva del soggetto adulto. "Il testo scritto rappresenta la mediazione tra esperienza e formazione, l'immagine riflessiva e costruttiva attraverso la quale l'adulto si comprende e si fa comprendere" (De Carlo, 2010, pag. 21). Dietro i singoli elementi di un racconto autobiografico vi sono molteplici significati. Per questo un procedimento narrativo autobiografico necessita di un processo di bilocazione cognitiva: la riletture (la prima lettura avviene durante la scrittura). L'azione del ri-leggere permette di prendere le distanze dalla propria storia e di poter prendere maggiore consapevolezza della propria esistenza. L'adulto diviene così narratore e allo stesso tempo interlocutore di se stesso. La scrittura autobiografica presuppone la volontà di comunicare a un pubblico reale una rappresentazione e un'idea di se e delle proprie azioni; mette in moto un processo di ricerca collegato al concetto di apprendere ad apprendere in quanto permette di inserire il proprio contesto personale all'interno di un contesto collettivo che ri-orienta le scelte (De Carlo, 2010).

L'autrice avvia il suo ragionamento evidenziando alcuni elementi, sin qui, messi in luce: come negli ultimi anni a livello normativo, e non solo, si sia intensificato il dibattito sulle competenze; come la necessità di far fronte quotidianamente ai repentini cambiamenti sociali, culturali, politici, economici, formativi e il conseguente adattamento rende indispensabile una riflessione sistematica sulla meta competenza, da un punto di vista concettuale e metodologico; come l'eccellenza professionale sia divenuta un'urgenza formativa. La competenza – che, nell'ambito della normativa europea è stata sempre più vista nella prospettiva della sua validazione e certificazione - è divenuta strumento di sopravvivenza per un *knowledge worker*. "In tale

prospettiva la competenza del ri-leggersi costituisce una risorsa individuale e collettiva rilevante nel quadro delle qualità e delle meta qualità, in quanto consente di dialogare con se stessi per imparare a dialogare con gli altri, ma anche di estrapolare, decodificare le proprie competenze nel campo dell'essere e dell'agire" (De Carlo, 2010, pag. 38).

Scrivere di sé diviene una pratica straordinaria di ricollegarsi con le proprie esperienze, ma, evidenzia l'autrice, non basta per comprendersi: "occorre imparare (nel senso di *learn to learn*) a ri-leggere il copione della propria vita" (De Carlo, 2010, pag. 38). In questo modo, l'adulto ha l'occasione di diventare un lettore critico e consapevole della propria storia, assumendosi la responsabilità della propria scrittura.

Attraverso un lavoro di analisi, di osservazione, di interpretazione l'adulto coglie riferimenti, episodi, espressioni, parole che rivelano una parte del suo mondo; sono indizi che contribuiscono a dare senso e significato a una autobiografia e al suo scrittore. Si attua un processo di decodifica e poi di codifica che carica le parole di elementi – "mondi indispensabili, emozioni dimenticate" (De Carlo, 2010, pag. 39) – che vedono l'adulto narratore e spettatore del procedimento narrativo. Si tratta di uno "stanziamento bilocativo" che diventa importante mezzo di ascolto di sé. La capacità di sapersi ascoltare, leggendosi, è un modo per comprendersi ulteriormente, per orientarsi nella vita, e diviene una metaqualità attraverso cui si può migliorare la relazione con il proprio io e con l'altro. Lo svelarsi del racconto autobiografico conduce alla scoperta dell'originale, aiuta a valorizzare i percorsi e le capacità umane, "ampliando e migliorando le prospettive dell'essere-nel-mondo e con-il-mondo" (De Carlo, 2010, pag. 39).

"L'analisi del *come* l'adulto si descrive e si rappresenta con le sue esperienze, le sue passioni contribuisce a ricomporre ... il *chi* si descrive e si rappresenta. Le modalità di scrittura, le scelte linguistiche, le forme espositive, le strategie narrative non sono mai casuali, rivelano filosofie di vita, storie di esistenze, sfondi emozionali unici, come unico è il soggetto adulto che si racconta" (De Carlo, 2010, pag. 40).

4.3 La validazione degli apprendimenti in una prospettiva lifelong learning: dalla pratica alla teoria

Il riconoscimento dei saperi professionali ed esperienziali come crediti è una pratica che certamente nel tempo si diffonderà sempre di più perché è nella logica del *lifelong learning*. "Ci sarà sempre più bisogno, nel mondo delle professioni e nella vita sociale in genere, di persone capaci di portare avanti, per tutto il loro corso di vita, un percorso di sviluppo personale e professionale che richiede sempre nuove conoscenze, nuovi quadri di riferimento, nuove competenze. E un percorso di apprendimento continuo richiede naturalmente sia momenti formali che informali: i momenti formali, all'interno di istituzioni dedicate all'insegnamento, sono indispensabili, anche se la maggior parte delle conoscenze le acquisiamo per via informale, cioè esperienziale, nella pratica lavorativa e nelle attività e interazioni sociali" (Lichtner, 2010, pag. 219).

In una logica di lifelong learning, il problema è far interagire sempre di più e sempre meglio, i momenti formali e non formali, fare in modo che non vi sia separazione, discontinuità, tra le diverse occasioni e modalità di apprendimento, che questi momenti costituiscano sempre di più un reale percorso, con una sua logica di sviluppo (Lichtner, 2010).

La formazione deve configurarsi sempre più come evento che non solo viene dopo determinate esperienze, ma tiene conto e valorizza quelle stesse esperienze. Un modo per valorizzarle è certamente riconoscerle in termini di crediti nei contesti formali di apprendimento, che consentono di ottenere percorsi personalizzati.

Lichtner (2010) efficacemente mette a fuoco il nocciolo della questione: bisogna capire che cosa effettivamente le persone hanno imparato dalle loro esperienze personali e professionali, quale sapere hanno acquisito. Ciò che dunque interessa indagare non è la pratica, ma il sapere pratico, il sapere legato all'esperienza pratica, ma frutto di riflessioni e momenti di autoformazione: è questo che può essere riconosciuto come "credito" nel contesto formale.

Altra domanda fondamentale che l'autore pone è: il riconoscimento dei saperi pratici consiste in un giudizio di equivalenza? Si tratta di approfondire il rapporto tra il sapere teorico e i saperi pratici: il sapere pratico, acquisito in relazione a esperienze personali e professionali, è equivalente al sapere teorico offerto, ad esempio, nei corsi universitari? Ma la domanda riguarda qualsiasi contesto formale di apprendimento, in cui le pratiche di riconoscimento si svolgono, anche nell'istruzione degli adulti.

Lichtner (2010) sottolinea che nell'esperienza francese di validazione si parla molto di equivalenza, ma occorre fare una distinzione: una cosa è l'equivalenza dei due diversi percorsi formativi dal punto di vista sociale e professionale, un'altra una eventuale equivalenza tra sapere teorico e saperi pratici dal punto di vista epistemologico. Rispetto al primo aspetto, è chiaro e condivisibile un discorso di equivalenza dal punto di vista della competenza e dell'efficacia professionale: chi ha una esperienza pratica, ha approfondito temi ad essa connessi, si è aggiornato, ha seguito percorsi, anche non lineari, di autoformazione, forse è più efficace professionalmente di un laureato "classico", che possiede la teoria magari, ma fa fatica a contestualizzarla. Correndo entrambi i percorsi – esperienza pratica e studio – il rischio di presentare lacune o limiti, si potrebbe parlare di una "equivalenza difettiva" (Lichtner, 2010, pag. 221). Se si esce dal terreno del giudizio di equivalenza dal punto di vista pratico, dell'efficacia professionale, se è l'università – ma aggiungiamo qualsiasi organizzazione del contesto di apprendimento formale – a esprimere valutazioni deve farlo sulla base di considerazioni sulla natura della teoria e sul rapporto fra teoria e pratica. Una cosa è il giudizio di equivalenza dal punto di vista funzionale (in vista dell'efficacia professionale), un'altra dal punto di vista strutturale.

Il sapere accademico è un sapere alto, sistematico, organizzato per discipline. Sui limiti dell'organizzazione per discipline, Lichtner (2010) ricorre a Morin (2001), il quale individua i limiti dell'organizzazione per discipline rispetto a importanti progetti di ricerca e ha sostenuto che di fronte a problemi complessi lo sviluppo del sapere richiede sempre più approcci integrati,

multidisciplinari e interdisciplinari; è il paradigma della complessità che ci costringe ad andare oltre quelle caratteristiche di linearità, sistematica, specializzazione disciplinare, tipiche di quel modello di sapere che ancora oggi appare prevalere nel contesto accademico. Allora, “mentre il modello di sapere alto della scienza, che separava radicalmente il sapere teorico dai saperi pratici, non poteva ammettere equivalenza tra i due, la relativizzazione e storicizzazione del sapere scientifico rende plausibile cominciare a pensare alle condizioni di una possibile equivalenza” (Lichtner, 2010, pag. 223). Rispetto invece a un'altra critica, che si riferisce all'impotenza pratica della teoria, Lichtner (2010) ricorre naturalmente a Schön (1993): egli, sottoponendo a critica il principio della “razionalità tecnica”, ha analizzato quella che chiama l'epistemologia della pratica, dimostrando di fatto la ragionevolezza della pratica, che grazie alla riflessività si intellettualizza, è un sapere in azione, una “teoria in pratica”. Da questa epistemologia, dal modo di procedere del sapere in azione, si può imparare molto, sul rapporto tra teoria in pratica.

Cresce infine proprio l'interesse per il problema di come si passa dalla teoria alla pratica: attraverso le transizioni, cui si è già fatto cenno. Intese come momenti in cui i saperi diventano competenze; dalla pratica nascono i saperi; dalla pratica si raggiunge la teoria. Anche Lichtner (2010) allora evidenzia come per utilizzare le conoscenze che si hanno bisogna saperle reinterpretare e rielaborare: il sapere posseduto va destrutturato, quando si viene a contatto con la pratica. Il successo di questa operazione dipende da come il sapere è stato appreso: se è stato appreso per trasmissione, in modo ricettivo, è difficile che questo avvenga, se è frutto di un apprendimento attivo, di personale costruzione, si presta allora a essere decostruito e utilizzato, come contatto con la pratica, come risorsa disponibile. Torna il ruolo del linguaggio, che permette di mettere in parole la pratica, che passa per il confronto, la discussione e arriva alla formalizzazione dei saperi.

Focalizzando quanto così chiaramente espresso da Lichtner, nelle procedure di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, ciò che si certifica è la transizione alla teoria: non è il sapere pratico o esperienziale del soggetto che può essere considerato equivalente al sapere teorico, ma “il processo di transizione che il soggetto ha intrapreso a partire dalla pratica, il modo in cui il soggetto ha costruito e strutturato, può essere considerato equivalente al sapere di uno studente che ha seguito il tradizionale curriculum universitario. In generale questa transizione dalla pratica alla teoria, o personale costruzione del sapere, è però *incompleta*, e l'accompagnamento che l'università offre è un modo per completarlo” (Lichtner, 2010, pag. 228). L'università è uno dei soggetti istituzionali chiamati a tale compito, così come lo sono i CPIA e tutti i soggetti titolati individuati dalla Legge n.92/2012.

4.4 Metodi e strumenti di accompagnamento per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali

La riflessione sui metodi e gli strumenti di accompagnamento per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali va inquadrata nell'ambito più ampio delle metodologie per l'orientamento e l'accompagnamento in età adulta.

Una premessa fondamentale è che le pratiche di orientamento vanno contestualizzate. I problemi di orientamento a cui gli individui devono far fronte sono relativi a una determinata società e la loro formulazione è strettamente legata alle caratteristiche di quella società. Viviamo nella società degli individui: ciascuno di noi è considerato responsabile del proprio destino; ognuno è responsabile della propria gestione; ciascuno è chiamato ad affrontare da solo i problemi di orientamento che incontra lungo il proprio percorso (Elias, 1990).

Premettendo le dimensioni di criticità del vivere contemporaneo e della società complessa di cui si è trattato, si può evidenziare una trasformazione dei problemi di orientamento professionale che le persone devono affrontare e l'emergere di una nuova sfida da affrontare nell'orientamento: dare una direzione alla propria vita. Ognuno deve ormai costruirsi una "coscienza professionale" flessibile, composta da una serie di competenze da poter investire in diverse attività lavorative, che deve essere in grado di adattarsi, e ancor più di modificarsi, qualora ve ne sia necessità. Orientare il proprio percorso professionale significa saper investire in modo coscienzioso tale patrimonio di competenze. Ciò presuppone: la formazione di un tale patrimonio nel corso delle varie esperienze di vita; il saper sfruttare le opportunità che si presentano in un dato momento all'interno di un dato contesto professionale: opportunità che possono essere percepite da un individuo solo in funzione di una conoscenza ben precisa delle proprie competenze, possibilità, dei propri limiti, aspettative e desideri. Orientarsi (professionalmente) diventa quindi fundamentalmente una condotta strategica, in cui l'individuo diviene "imprenditore di se stesso". Questa attività si basa sulla capacità dell'individuo di ritornare sulle proprie esperienze, saperle analizzare e saperle leggere: in funzione delle leggi economiche e sociali che regolano l'attuale occupabilità, così come in relazione alla definizione di determinate anticipazioni che ritiene importanti. Di conseguenza, l'orientamento non si limita più a delineare solo la direzione di un percorso professionale, diventa un'attività di concezione e costruzione della propria vita: un *life designing*. L'esigenza sociale più rilevante in materia di orientamento oggi è che gli individui sviluppino la coscienza di sé, facendo leva su un insieme di competenze, su un patrimonio di identità, che permetta loro di affrontare i numerosi adattamenti richiesti per condurre la loro vita personale e professionale (Guichard, 2003; 2007; 2012).

Guichard (2012) individua tre forme di aiuto nell'orientamento, per ridurre le disuguaglianze interpersonali; esse costituiscono tre grandi categorie di interventi che possono essere distinte e ordinate secondo la natura e l'intensità della riflessione che sollecitano nei beneficiari. Esse sono: informare, consigliare, dialogare e avvengono attraverso:

- l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale;
- la consulenza orientativa scolastica e professionale;
- la consulenza dialogica circa l'orientamento della propria esistenza.

Si tratta di tre modi per accompagnare le persone nei loro percorsi di vita, di lavoro e di formazione. Ogni persona può e deve diventare, in tal modo, imprenditore di se stesso, un *life designer* per la costruzione del proprio percorso di vita; ciò vuol dire sostenerla in un processo che gli consenta di scoprire progressivamente da se stessa le realtà/possibilità/limiti che la

riguardano e di individuare le strategie per sapersi progettare e riprogettare (Loiodice, 2004; 2009).

Gli obiettivi dell'informare e insegnare a informarsi sul mondo del lavoro riguardano: le attività professionali, il lavoro, l'impiego e le diverse modalità di formazione che ad esso conducono; le procedure e le modalità concrete di assunzione; imparare a trovare e a selezionare da soli le informazioni corrette e pertinenti sul web. Questi interventi non richiedono che i beneficiari si impegnino in un importante lavoro di riflessione su se stessi e sulle proprie esperienze. Tuttavia, li predispongono a farlo: li spingono a porsi delle domande su se stessi in funzione delle informazioni che ricevono sul mondo del lavoro. Gli obiettivi della consulenza orientativa sono: aiutare i beneficiari a elaborare delle modalità di rapportarsi a sé stessi e alle loro diverse esperienze allo scopo di costruire una coscienza professionale corrispondente alle attuali regole di occupabilità. È importante evidenziare che una coscienza di sé adattabile dà luogo a diversi tipi di competenze e si iscrive in un determinato patrimonio di identità. Questi tipi di interventi si basano su: le competenze necessarie per esercitare una determinata professione; il modo in cui le persone che effettuano tali attività hanno costruito le proprie competenze; le competenze che il beneficiario dell'intervento ha già costruito; le esperienze che, nei diversi campi della vita (istruzione, formazione, attività ricreative, sport, attività lavorative, coppia, famiglia) gli hanno permesso di costruire tali competenze; infine, le competenze che potrà sviluppare, nonché la natura delle esperienze che gli permetteranno di farlo. Il tipo di riflessione che questi interventi di consulenza orientativa sono volti a sviluppare è un mezzo per la costruzione di una coscienza professionale che risponda a determinate regole: è una riflessione guidata dalle attuali regole di occupabilità. La gran parte delle forme di bilancio di competenze, come i portfolii delle competenze, sono degli esempi prototipici di tali attività di orientamento. Obiettivo della consulenza dialogica è aiutare gli individui a sviluppare la propria capacità di riflettere allo scopo di determinare le principali attese che, nei diversi momenti della propria esistenza, danno alla stessa un senso e che permettono l'adozione di comportamenti strategici necessari alla gestione del proprio percorso professionale (un *knowing why*, sapere perchè). A differenza della consulenza orientativa, la consulenza dialogica non punta ad aiutare le persone a riflettere sulla propria esistenza rispetto ai meccanismi di occupabilità, il suo scopo è più profondo. Essa mira ad aiutare i beneficiari a definire le proprie regole, a partire dalle quali è possibile dare un senso alla propria esistenza e costruire la propria vita: si tratta di permettere ai beneficiari di trovare i punti di riferimento fondamentali che svolgeranno la funzione di sostegno che gli ambiti sociali, ideologici e di routine più o meno stabili fornivano agli individui delle società solide. Una riflessione di questo genere presuppone che la persona intavoli dei dialoghi con gli altri e con se stessa, di conseguenza, gli interventi volti ad aiutare le persone nello sviluppo di tale capacità di riflessione prendono la forma di interlocuzioni di consulenza (Guichard, 2012).

Considerate alcune specificità dell'apprendimento adulto, esperienziale (Jarvis, 1987; 1992; 2006; Kolb, 1984), situato e condiviso (Wenger, E., Lave J., 2006), essenzialmente autodiretto (Knowles, 1973; 1996b), qualunque iniziativa di formazione e di orientamento (di breve, medio o lungo termine) non può non fare riferimento a metodologie attive, utili a rivalutare la dimensione esperienziale dell'apprendimento, che si avvalgono di un approccio di tipo narrativo.

Tale approccio, che sarà ripreso nella terza parte del presente lavoro, si rivela come più idoneo a: esaltare la dimensione biografica di ciascun soggetto in formazione/orientamento; mettere la persona in condizione di raccontare e raccontarsi; aiutarlo, in tal modo, a prendere consapevolezza di come l'intera sua biografia sia attraversata da una grande varietà di cambiamenti e di transizioni. Imparare a riflettere su di essi può rappresentare il momento di svolta rispetto a situazioni di incertezza e di precarietà (personale e professionale) nelle quali può trovarsi l'adulto che chiede di essere orientato e formato, ma anche il momento per una presa di coscienza del cambiamento come costitutivo della vita stessa; tali azioni possono condurre allo sviluppo dunque di una capacità di "saper agire" il cambiamento stesso. Ciò che può aiutare a prendere consapevolezza del cambiamento quale traccia costante della vita degli uomini e delle donne è l'esplicitazione di esso attraverso il racconto, la capacità cioè di sapere narrare, a se stessi e agli altri, la propria storia. La pratica narrativa in chiave autobiografica rappresenta così la forma per dare fisionomia e contorni più definiti a eventi, esperienze, scelte compiute utilizzandole, una volta che se ne assuma esplicita consapevolezza, come strumento e occasione per meglio pensare il proprio presente e il proprio futuro (Loiodice, 2004; 2009).

Il racconto autobiografico come pratica narrativa viene oggi sempre più utilizzato nelle esperienze di formazione e di orientamento in età adulta. Si tratta di una metodologia di tipo qualitativo che consente di recuperare – a fini educativi – l'intero corredo di esperienze (formative, professionali, personali) che fanno dell'adulto "ciò che è", che ne rappresentano la molteplice identità con la quale il soggetto si predispone alle esperienze future. La metodologia autobiografica consente all'adulto di raccontare il proprio sé e allo stesso tempo di riflettere su di esso, di dare nuovi significati alla propria biografia, individuandone le linee di continuità come quelle di discordanza e di blocco, le ricorsività e le svolte che hanno contraddistinto la vita quotidiana in rapporto a specifici eventi, circostanze, incontri. Dunque l'approccio narrativo ha una duplice valenza: orientativa e formativa, in quanto aiuta il soggetto in formazione a prendere coscienza del cambiamento e a saper "agire" su di esso, come si è evidenziato in precedenza. Spesso, quello che manca è la possibilità di verificare che, in fondo, il cambiamento è sempre presente nella nostra vita, anzi è proprio quella molla che, consapevolmente o meno, muove le nostre vite, ci costringe a prendere decisioni e a imprimere nuove svolte all'esistenza stessa (Loiodice, 2004; 2009).

Demetrio (1995) illustra come attraverso il racconto autobiografico, l'adulto mette in atto un processo di bi-localizzazione cognitiva, cioè la capacità di sapersi collocare al di fuori di sé, di vedersi dal di fuori e di riappropriarsi, in tal modo, delle molteplici identità che compongono il proprio sé e che proprio attraverso la narrazione autobiografica possono ricomporsi in forma coerente e integrata. Proprio la possibilità che il raccontarsi consente di "tornare" su momenti, su sensazioni ed eventi della propria storia di vita, rispetto ai quali l'adulto, in particolare, non ha quasi mai il tempo, e la voglia, di soffermarsi, fa dell'autobiografia una "cura" nel senso di care (di aver cura) di sé. Non solo, "il pensiero autobiografico, anche laddove si volga verso un passato personale doloroso di errori o occasioni perdute, di storie consumante male o non vissute affatto, è pur sempre un ripatteggiamento con quanto si è stati. Tale riconciliazione – un'assoluzione talvolta certo difficile – procura all'autore della propria vita emozioni di quiete.

... La rappacificazione, la compassione, la malinconia – quasi evocatrici di un “largo musicale” sono sentimenti che, mitigando la nostra soggettività, la aprono ad altri orizzonti” (Demetrio, 1995, pag. 10-11). In questa autoassoluzione e aprirsi a nuovi orizzonti sta anche la cura di sé. Il pensiero autobiografico non riguarda, in realtà, solo il proprio passato, anzi, Demetrio (1995) suggerisce che la vera cura di sé inizia probabilmente quando si prende in carico il proprio presente: quando esso inizia a entrare in scena e diventa un luogo fertile per inventare e svelare modi di sentire, osservare, scrutare, registrare il mondo fuori e dentro di noi. Dall’autobiografia del passato si accede quindi all’autobiografia del presente.

L’approccio narrativo nelle attività di formazione, orientamento/accompagnamento per adulti può avere diverse funzioni: stimolare processi di autoriflessione sul funzionamento della mente rispetto a compiti specifici e a specifici problemi da risolvere; chiarire a se stessi e agli altri le motivazioni relative alla scelta del “ritorno in formazione”; riflettere non solo sui saperi, ma anche sui meccanismi cognitivi ed emotivi coinvolti nel processo di formazione; determinare processi di trasformazione personale e professionale. È un metodo che può esprimersi in molti modi: attraverso la narrazione spontanea o suscitata, continuava o occasionale, per sé o per gli altri, fatta di eventi significativi o nel corso di un’intera vita. Rappresenta la possibilità di autoriflessione e metacognizione, in quanto il racconto narrato produce sapere e ricomposizione razionale ed emotiva; di reinventarsi, in quanto gli apprendimenti su di sé provocano cambiamenti. Offre la possibilità di riscoprirsi e di riappropriarsi della capacità di auto-formazione (Loiodice, 2004; 2009).

“L’orientamento narrativo è un metodo di orientamento formativo che ha come finalità principale l’autonomia dei soggetti ed un loro ruolo attivo nella costruzione della propria esistenza. Per raggiungere questa finalità si serve di storie e narrazioni, lette, ascoltate, prodotte, ricordate. Le modalità narrative appaiono le forme più adeguate per stimolare processi nei quali il soggetto possa esplorare se stesso, il proprio ambiente, le proprie aspirazioni, i desideri, le competenze” (Batini, in Loiodice, 2009, p. 138). Tali modalità si esplicitano in forme più burocratizzate, come può essere il curriculum vitae, ma anche i portfolii, i libretti delle competenze o i progetti professionali, sono avvicinamenti molto forti a narrazioni (Batini, in Loiodice, 2009).

Il Bilancio di competenze⁵ rientra tra quei metodi di orientamento personalizzato che intendono fare leva proprio sulla maggiore consapevolezza del soggetto rispetto alle proprie conoscenze/capacità/competenze possedute e rispetto a quelle acquisibili, indirizzandola alla costruzione di un progetto di sviluppo professionale e formativo.

Il bilancio non viene riferito solo alle competenze possedute in termini di titoli di studio e di esperienze professionali, ma ricomprende anche vissuti emotivi e relazionali, attitudini e predisposizioni cognitive ed emozionali, idonee a far acquisire al soggetto impegnato nel

⁵ Per un approfondimento del tema si vedano: Alberici, Serreri, 2009; Andò, L’Imperio, Serreri, 2011; Loiodice, 2009; Serreri, 2010; Serreri, L’Imperio, 2007.

bilancio la capacità di conoscersi meglio, di sviluppare gradualmente maggiore fiducia in se stesso, ma anche di assumersi maggiori responsabilità in vista di una ulteriore maturazione personale e professionale.

Tale metodologia di orientamento individualizzato muove dalla consapevolezza che il bilancio di competenze (pur nella variabilità d'uso che se ne può fare in relazione a soggetti, contesti e finalità differenti) si configura come strategia idonea ad avviare un percorso di riflessione su di sé a partire dall'individuazione e dal riconoscimento di quanto già acquisito (in termini di conoscenze, competenze ed esperienze reali, espresse e agite localmente in specifici contesti organizzativi) per funzionalizzarlo al meglio rispetto alla progettazione del proprio futuro, per imparare a farsi "costruttori" e "ricostruttori" della propria storia, personale, professionale e formativa.

Il bilancio di competenze può essere utile a: identificare competenze, risorse, vocazioni e potenzialità utilizzabili per migliorare la propria occupabilità; acquisire competenze di autovalutazione, di attivazione e di scelta in relazione a precisi obiettivi formativi e/o professionali; acquisire competenze per la ricerca attiva del lavoro; migliorare la capacità di autopromuoversi efficacemente nel mercato del lavoro; elaborare un progetto di sviluppo formativo e/o professionale realizzabile con relativo piano d'azione.

Il dispositivo si articola in diverse fasi. Esse, per quanto variabili sulla base delle esperienze realizzate, ma sostanzialmente riconducibili al modello francese, sono tre: fase preliminare, di accoglienza e analisi della domanda, in funzione della preparazione del bilancio; fase di investigazione, con la raccolta di osservazioni e di valutazioni da parte dei consiglieri di bilancio; fase conclusiva, di sintesi e restituzione dei risultati, con la relativa elaborazione del documento di bilancio. Gli strumenti cui si ricorre sono diversi: contratto formativo; colloqui individuali; atelier di gruppo; schede narrative e biografiche; griglia delle competenze; progetto di sviluppo formativo e/o professionale e relativo piano d'azione; analisi SWOT; documento di sintesi; portfolio delle competenze.

Un altro metodo che può essere utilizzato è quello del Laboratorio biografico. Si tratta di una modalità di accompagnamento alla stesura del dossier che dà ampio spazio alla riflessione autobiografica sul proprio percorso formativo, sulle proprie esperienze, sulle conoscenze e competenze acquisite (Daniele, Lichtner, 2011). Gli strumenti utilizzati nell'ambito di tale metodo possono essere: l'autobiografia cognitiva, il curriculum vitae e la tavola degli apprendimenti. Le fasi e le attività prevedono incontri in presenza: il primo di orientamento e informazione, quattro incontri articolati in tappe progressive, funzionali alla realizzazione del dossier. Lo strumento del gruppo costituisce per l'accompagnamento una risorsa che facilita, attraverso il confronto, una possibilità di distanziamento rispetto al proprio percorso di vita e di formazione, quindi chiarificazione e di riappropriazione. Esso rappresenta una sede in cui è possibile sviluppare, in una sorta di laboratorio sociale, la riflessione sul proprio itinerario e le proprie potenzialità (Daniele, Lichtner, 2011).

È su questo modello, in particolare, che si è costruito quello adottato nelle attività sul campo nell'ambito della presente ricerca.

4.5 Una figura strategica: il ruolo dell'accompagnatore all'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali

Nell'ambito delle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti una figura chiave è quella dell'esperto nell'accompagnamento.

Le linee guida per la convalida del Cedefop (2016) individuano le competenze professionali del personale coinvolto nel processo, riprendendo la Raccomandazione del 2012 in tema di convalida degli apprendimenti non formali e informali.

La Raccomandazione ribadisce il principio dello "sviluppo delle competenze professionali del personale coinvolto nel processo di convalida in tutti i settori interessati". La fiducia nella convalida dipende in larga misura dall'operato del personale coinvolto in "prima linea", a diretto contatto con i candidati alla convalida, nelle diverse fasi del processo. Questo personale si occupa di tutti gli aspetti della convalida e comprende chi offre informazioni, consulenza e orientamento, chi si occupa della valutazione, chi osserva il processo dall'esterno, chi dirige i centri/le procedure di valutazione e una serie di altre parti interessate con un ruolo altrettanto importante ma meno diretto nel processo. Il personale coinvolto dovrebbe possedere, oltre alle competenze concernenti la validazione, anche le opportune competenze trasversali, come la capacità di dialogo interculturale, essenziali per rivolgersi ai futuri candidati. I dati nazionali raccolti indicano che l'orientamento e la consulenza sono cruciali per il successo dei processi di convalida.

L'attività del counsellor inizia con l'invitare chi può essere interessato alla convalida e poi con l'assistere il candidato nella sua preparazione ai fini della valutazione; continua con l'offrire orientamento al candidato una volta che la valutazione è stata decisa. Parte importante del ruolo consiste nel lavorare insieme al candidato allo scopo di apprezzare l'ampiezza e la specificità delle evidenze di quanto da lui o lei appreso (aiutandolo a sviluppare una maggiore consapevolezza in merito). È ciò che viene talvolta chiamata la mappatura delle competenze, e sottolinea la criticità del ruolo svolto dal counsellor ai fini dei bilanci di competenze e della mappatura delle competenze in azienda. Per espletare questo ruolo, il counsellor deve avere una chiara comprensione del contesto della convalida. Se il candidato ambisce a ottenere una qualifica formale, il counsellor dovrebbe conoscere i relativi standard e sapergli dire se le evidenze correnti siano sufficienti. Il counsellor deve poter aiutare il candidato a prepararsi per la valutazione, informandolo sulle procedure, su come presentare i documenti attestanti gli apprendimenti acquisiti, su come rispondere alle domande, sulle aspettative in termini di comportamento e sui possibili risultati. Ciò presuppone che il counsellor conosca dettagliatamente il processo di valutazione.

Una caratteristica del ruolo è la sua indipendenza dal processo di valutazione e la capacità di offrire una consulenza imparziale.

Le principali conoscenze e abilità di un counsellor vengono così presentate nel documento:

- rigorosa conoscenza del processo di convalida;
- rigorosa conoscenza del sistema educativo;
- capacità di riformulare le esperienze di apprendimento in risultati di apprendimento rapportabili a standard esistenti;
- comprensione del mercato del lavoro;
- una lista di contatti (esperti) per rispondere a specifiche domande tecniche (parti sociali e altri esperti di settore).

In questi ultimi anni, la Ruiap – Rete Universitaria Italiana per l'apprendimento permanente ha elaborato un interessante e innovativo modello formativo per l'esperto nell'accompagnamento al riconoscimento delle competenze e alla validazione degli apprendimenti pregressi⁶. Tale modello prevede la formazione alle seguenti competenze:

Tematiche	Risultati di apprendimento	Competenze
Educazione degli adulti nella prospettiva del lifelong learning e approcci per competenze	Conoscere gli elementi peculiari dell'educazione degli adulti e padroneggiare il paradigma della competenza nella prospettiva del lifelong learning e del lifelong guidance	Essere in grado di presentare e argomentare i paradigmi dell'educazione degli adulti nella prospettiva del lifelong learning Essere in grado di padroneggiare il paradigma della competenza nella prospettiva del lifelong guidance Essere in grado di specificare il rapporto tra conoscenze, abilità, competenze e di identificare le competenze trasversali e le procedure di convalida delle competenze Essere in grado di distinguere le prestazioni dalle competenze e di individuare i modelli e gli strumenti di valutazione delle competenze
Politiche e pratiche europee e nazionali di riconoscimento, identificazione e certificazione dei saperi esperienziali	Conoscere le politiche e le pratiche di riconoscimento e validazione dei saperi esperienziali applicate a livello europeo e nazionale	Essere in grado di presentare e utilizzare appropriatamente il quadro di riferimento delle politiche europee per l'apprendimento permanente e dei progetti collegati in ambito universitario Essere in grado di presentare e utilizzare il quadro di riferimento

⁶ L'esperienza riguarda, in una prima fase, la progettazione e realizzazione nel 2014/2015 di un MOOC, dal titolo Riconoscimento delle competenze e validazione degli apprendimenti pregressi; nell'a.a. 2015/2016, lo svolgimento in convenzione con le Università Roma Tre e di Padova di due master universitari di I livello per la formazione della figura dell'ESPERTO NELL'ACCOMPAGNAMENTO AL RICONOSCIMENTO DELLE COMPETENZE E ALLA VALIDAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI PREGRESSI; durante il 2016/2017, di cinque diversi MOOC, fruibili anche come percorso con il titolo Individuazione degli apprendimenti pregressi per la validazione e la certificazione delle competenze, sulla piattaforma eduopen.org. Per maggiori approfondimenti: www.ruiap.it.

		<p>legislativo nazionale sull'apprendimento permanente e la certificazione delle competenze</p> <p>Essere in grado di presentare il quadro di riferimento storico e giuridico francese collegato all'applicazione della VAE</p> <p>Essere in grado di presentare il quadro di riferimento storico e giuridico inglese collegato all'applicazione dell'APEL</p>
<p>Principi e metodi di orientamento, accompagnamento e mediazione individuale e di gruppo per la validazione delle competenze</p>	<p>Conoscere le teorie, i metodi e le tecniche del counselling, delle dinamiche di gruppo, della gestione del colloquio individuale e dell'accompagnamento</p>	<p>Essere in grado di mettere in atto strategie di counselling nell'accompagnamento per la validazione e certificazione degli apprendimenti</p> <p>Essere in grado di identificare i metodi di conduzione del gruppo di lavoro</p> <p>Essere in grado di identificare i metodi per la conduzione del colloquio individuale</p> <p>Essere in grado di gestire le procedure di accompagnamento</p>
<p>Metodi e strumenti di identificazione e formalizzazione dei saperi esperienziali (portfolio, dossier, bilancio di competenze, libretto formativo del cittadino)</p>	<p>Conoscere i fondamenti dei processi e delle pratiche di riconoscimento e valutazione delle competenze acquisite nei contesti di apprendimento formali, non formali e informali</p>	<p>Essere in grado di progettare e gestire le diverse tappe, e relativi dispositivi, del processo di riconoscimento e validazione dell'esperienza</p> <p>Essere in grado di progettare, sviluppare il dispositivo di bilancio di competenze</p> <p>Essere in grado di progettare e sviluppare il portfolio e/o dossier degli apprendimenti pregressi</p> <p>Essere in grado di svolgere l'analisi delle esperienze e utilizzare i referenziali formativi e professionali</p>
<p>Organizzazione e gestione dei percorsi di riconoscimento, validazione e certificazione nei diversi contesti formativi</p>	<p>Conoscere la normativa e gli aspetti organizzativi dei processi di certificazione delle competenze nei diversi contesti di formazione: scuola, università, formazione professionale e formazione continua</p>	<p>Essere in grado di rilevare i processi, i soggetti, la documentazione specifica che concerne la certificazione delle competenze nei diversi contesti</p> <p>Essere in grado di coinvolgere i diversi attori delle istituzioni formative e dei relativi territori nell'implementazione di reti</p>
<p>Tecniche relazionali e colloquio</p>	<p>Conoscenze relative alla conduzione di percorsi consulenziali individuali e in piccolo gruppo</p>	<p>Essere in grado di gestire dei colloqui di analisi della domanda, definizione degli obiettivi</p> <p>Essere in grado di attuare un'azione di attivazione motivazionale affinché il beneficiario possa</p>

		esprimere le proprie aspirazioni per l'elaborazione del progetto professionale
Compilazione (e)portfolio/dossier	Conoscenza critica di strumenti e metodi d'identificazione e formalizzazione dei saperi esperienziali appropriati al target	Essere in grado di applicare gli strumenti che compongono il (e)portfolio ed il dossier per l'esplicitazione e documentazione delle competenze Essere in grado di supportare un beneficiario nella stesura completa di un (e)portfolio/dossier
Bilancio di competenze e ricerca attiva del lavoro	Conoscere le possibilità di impiego e gli strumenti del bilancio di competenze nell'identificazione e validazione dei saperi esperienziali Conoscere modalità e tecniche di supporto a percorsi di ricerca attiva del lavoro individuali e di gruppo	Essere in grado di organizzare le differenti fasi di lavoro nel bilancio di competenze Selezionare e utilizzare informazioni e dati per la ricerca attiva del lavoro Essere in grado di facilitare il beneficiario nell'autovalutazione e identificazione attiva delle proprie conoscenze e competenze
Laboratorio autobiografico	Conoscere le basi degli strumenti di costruzione delle interviste biografiche, dei metodi narrativi e delle storie di vita	Essere in grado di individuare i fattori che permettono l'attivazione, l'autovalutazione e la riflessione del beneficiario attraverso la narrazione autobiografica, per realizzare un percorso di graduale presa di coscienza delle proprie competenze e di definizione dei propri obiettivi e progetti
Contesti di applicazione	Conoscere a comprendere il concetto e le funzioni della validazione dei saperi esperienziali nell'attuale scenario evolutivo della formazione degli adulti (università, formazione professionale, scuola e centri territoriali permanenti, centri per l'impiego, ecc.)	Essere in grado di selezionare modalità di intervento per la validazione dei saperi esperienziali, adeguate all'organizzazione, al contesto territoriale ed al target in cui si opera (università, formazione professionale, scuola e centri territoriali permanenti, centri per l'impiego, ecc.)

Come si può osservare si tratta di una figura poliedrica: in possesso di numerose conoscenze relative al contesto in cui le pratiche di riconoscimento e validazione si svolgono, ma anche in possesso di notevoli competenze relative all'adozione dei metodi e degli strumenti ritenuti di volta in volta coerenti con l'ambito specifico in cui la pratica si svolge e con gli utenti interessati.

5 Il Portfolio/Dossier delle competenze

5.1 Definizioni, tipologie e usi del Portfolio

Il termine “Portfolio” è di origine anglosassone, ma il vocabolo in realtà è stato a sua volta preso in prestito dall’italiano “portafoglio”, lemma di etimologia latina.

Il suo uso, nel significato classico, nasce ed è proprio del mondo pubblicitario e indica una raccolta di testi e immagini destinati alla promozione di un nuovo prodotto o di una linea di prodotti; può essere riferito a un inserto illustrato di un quotidiano e di un periodico tematico; può riferirsi a un album fotografico offerto a corredo di un curriculum nel mondo dello spettacolo.

In senso più ampio, si tratta una raccolta di dati e documenti riguardanti un medesimo argomento, un dossier. Nasce in ambito professionale come “book”.

“Raccolta significativa dei lavori che testimonia la storia degli sforzi, dei progressi, dei risultati raggiunti in una o più aree di apprendimento o all’interno di specifici contesti professionali”. (Arter e Sandel, 1992, pag. 40)

I tipi di portfolio possono essere distinti rispetto agli scopi pratici per cui vengono costruiti, per l’esistenza o meno di un processo di selezione dei contenuti (Varisco, 2004) e in base anche alle modalità di realizzazione: cartaceo, corredato da fotografie, su formato elettronico.

Varisco (2004) così sintetizza le diverse tipologie di ePortfolio individuate in letteratura: *learning portfolio*, una sorta di diario riflessivo destinato allo stesso scrivente; *assessment portfolio*, molto strutturato che dimostra il raggiungimento di obiettivi, anche in rapporto a standard prefissati; *working portfolio*, costruito per mostrare prove delle proprie competenze in vista di una assunzione; *showcase portfolio*, una raccolta di documenti, commentati da riflessioni personali che mettano in luce la propria crescita nel tempo, anche arricchito da elementi di creatività che ne rendano originale la presentazione.

Ajello e Belardi (2007) individuano le seguenti tipologie. Lo *student portfolio* nasce come estensione per le materie tecniche e artistiche, delle caratteristiche d’uso del professional portfolio, da un lato e dall’altro come forma di rilevazione alternativa al testing (Ajello, Belardi, 2007). Questo, insieme al *professional portfolio* può essere considerato uno strumento di valutazione quando la raccolta dei lavori è accompagnata da processi di selezione, riflessione e argomentazione delle informazioni contenute. In grado di aiutare la formulazione di giudizi da parte dell’insegnante sulla qualità delle performance documentate. Il *working portfolio* è una raccolta dei lavori realizzati in ambito professionale – non prevede una selezione sistematica e argomentata dei contenuti, bensì un’organizzazione “cronologica” delle attività realizzate e dei documenti prodotti in un certo arco di tempo. Il *professional portfolio*, pur prevedendo la suddetta selezione, sviluppa nel soggetto che lo realizza una consapevolezza rispetto alla progressione delle sue acquisizioni e capacità: esso permette un confronto tra quanto prodotto

in fase iniziale e quanto prodotto alla fine di un certo periodo, ma non facilità di per sé la riflessione sostenuta dalla necessità di scegliere i lavori migliori e di individuare come questi possano essere rappresentativi di una competenza acquisita e padroneggiata. Questo tipo di portfolio è chiamato “portfolio di apprendimento riflessivo” (Tillema, 2001), il suo scopo non è quello di sostenere la valutazione in ambito lavorativo, ma di documentare e mettere in luce il processo ciclico di crescita professionale di un singolo lavoratore attraverso un monitoraggio costante dei lavori prodotti per un esteso periodo di tempo. Si tratta di un documento “a uso privato”, fortemente individualizzato e utile a sostenere la pratica professionale. Avere a disposizione in forma ordinata un archivio delle proprie produzioni profes. Può sostenere nei professionisti processi di di apprendimento legati alla riflessione sulla pratica, anche se questo tipo di raccolta non può essere usato per fini valutativi (Ajello, Belardi, 2007, pag. 30).

5.1.1 Gli usi del portfolio in Italia

Nel sistema di istruzione italiano, l'introduzione del portfolio è legato alla volontà di avviare una diversa modalità di effettuare valutazioni; ma tale introduzione è avvenuta “con una scarsissima problematizzazione delle caratteristiche del suo uso, concorrendo a determinare una moda effimera e un successivo rapido declino, anche sulla base dei decreti ministeriali che hanno prima introdotto e poi tolto il portfolio come pratica valutativa nelle scuole.” (Ajello, Belardi, 2007, pag. 8) Si è ritenuto che il portfolio potesse rappresentare uno strumento, una modalità più adatta a dare conto di saperi meno tradizionali, e ha fatto riferimento a una nozione più complessa di apprendimento, non intesa in modo riduttivo come sapere verbale, scritto o orale, a cui si rifanno di solito le prove di valutazione tradizionali (Ajello, Belardi, 2007, pag. 8).

Infatti il dibattito sull'uso del portfolio si inserisce in quello ben più ampio della valutazione dell'apprendimento (Varisco, 2004). In ambito scolastico la riflessione sull'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento pone tre questioni importanti:

- le modalità con le quali dar conto di un avvenuto apprendimento, di una conoscenza acquisita e che è successivamente recuperabile e utilizzabile in quanto acquisita dal soggetto;
- la valutazione dell'accettabilità e dell'adeguatezza delle acquisizioni raggiunte dai soggetti nei contesti scolastici e formativi;
- l'esigenza di individuare i criteri in base ai quali gli apprendimenti realizzati in una certa sede possano essere riconosciuti come validi anche in contesti diversi (Ajello, Belardi, 2007).

In ambito scolastico, già dalla metà degli anni Ottanta si inizia a utilizzare il portfolio delle competenze come dispositivo valutativo che, a partire da specifici obiettivi e criteri, si avvale di una raccolta sistematica di lavori realizzati da uno studente nel corso di un'esperienza formativa; la raccolta ha una duplice valenza valutativa: permette allo studente di effettuare un'autovalutazione e al docente/formatore di valutare e inferire il livello raggiunto dalle competenze oggetto di valutazione (Pellerey, 2000).

In Italia, si è iniziato a discutere molto di Portfolio delle competenze a seguito della Riforma Moratti della scuola, datata 2003. Nel contesto della riforma, promossa dall'allora Ministro dell'Istruzione Letizia Brichetto Moratti, il Portfolio delle competenze è uno strumento unitario che raccoglie ordinatamente e stabilmente le documentazioni più significative del percorso scolastico dell'alunno, registrandone esiti e modalità di svolgimento del suo processo formativo, accompagnandolo dalla scuola dell'infanzia fino alla conclusione del primo ciclo di istruzione, per tracciare la sua "storia" e per offrirsi in ogni momento a supporto di analisi ragionate e condivise dei risultati ottenuti per i docenti, per l'alunno e per i suoi genitori. Devono convergere nel dossier anche i tradizionali documenti di valutazione personale dell'alunno, nonché la certificazione delle competenze acquisite e il consiglio d'orientamento, anche ai fini delle successive scelte da esercitare nell'ambito del diritto-dovere all'istruzione e formazione. Nelle Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria (Allegato B del D.lgs 59/2004), viene definito il "Portfolio delle competenze individuali" come una "una collezione strutturata, selezionata e commentata/valutata di materiali particolarmente paradigmatici prodotti dallo studente, che consentono di conoscere l'ampiezza e la profondità delle sue competenze e, allo stesso tempo, della maggiore o minore pertinenza degli interventi didattici adottati".

Lo scopo del Portfolio è permettere una valutazione più "autentica" e trasparente dell'alunno, in modo che egli stesso venga ad assumere un ruolo centrale, attivo. Sta qui il carattere rivoluzionario dell'introduzione di questo strumento: la valutazione è gestita anche dallo studente e non unicamente dall'insegnante, come avviene invece nella valutazione tradizionale e, in più, coinvolgendo la famiglia che viene così chiamata a partecipare alla vita scolastica. Da non dimenticare poi che il Portfolio rappresenta anche uno strumento di autovalutazione per l'insegnante: esiste infatti un Portfolio dell'insegnante, da lui stesso compilato.

Il dibattito sull'utilizzo dello strumento e sulle sue caratteristiche si apre ufficialmente e nella scuola si crea un movimento di analisi e studio, che porterà a una sorta di contestazione, in particolare sull'obbligatorietà di utilizzo. Si apre una stagione di dibattito sul suo utilizzo che si conclude, nel 2006, con una nota ministeriale, nella quale si specifica che ai fini della valutazione individuale dell'alunno, le istituzioni scolastiche, possono utilizzare sia gli strumenti valutativi individuati nelle Linee guida sul Portfolio, a suo tempo diramate, sia gli strumenti valutativi di cui alla precedente modulistica; si richiama "l'attenzione delle istituzioni scolastiche sulla esigenza di gestire con la massima cautela i dati da inserire nel Portfolio, considerato che si è tuttora in attesa che il Garante per la privacy si pronunci sul testo del Regolamento a suo tempo predisposto". Il modello di certificato, da adottare a partire dall'anno scolastico 2010/2011 e sino all'entrata in vigore delle norme di armonizzazione di tutte le certificazioni scolastiche (D.P.R. n.122/2009) è strutturato in modo da rendere sintetica e trasparente la descrizione delle competenze di base acquisite a conclusione del primo biennio della scuola secondaria superiore e dei primi due anni dei percorsi di qualifica professionale riguardanti soprattutto lingua italiana, storia, lingua straniera, matematica, informatica e scienze.

Il Portfolio delle competenze trova un uso importante anche nella formazione e nell'istruzione superiore.

“In ambito formativo, il Portfolio delle competenze indica 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 conseguite” (Galliani, Zaggia, Serbati, 2011, pag. 94).

In tale ambito, il Portfolio si può porre come momento di analisi e autoanalisi, finalizzato alla presa di coscienza del proprio percorso e dei risultati ottenuti, in termini di competenze maturate, oppure inserirsi in un percorso di bilancio delle competenze o in preparazione a un processo di riconoscimento e convalida degli apprendimenti pregressi.

Vi sono alcuni progetti recenti di utilizzo del Portfolio delle competenze con gli adulti.

Il Progetto “MOIRC: Modello Operativo Integrato per il Riconoscimento e la Certificazione delle Competenze”, è stato finanziato nell'ambito del P.O. F.S.E. 2007/2013 Regione Veneto – Asse “Capitale Umano, e gestito dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Padova. L'obiettivo del progetto è stato quello di analizzare alcune buone pratiche italiane ed europee al fine di progettare e sperimentare dispositivi e strumenti di identificazione, riconoscimento e certificazione delle competenze acquisite in ambiti non formali e informali e delineare alcune linee guida per la costituzione di un Centro di Apprendimenti Permanente dedicato alle procedure di validazione dei saperi esperienziali e di bilancio di competenze. Il progetto ha previsto la sperimentazione di una metodologia di riconoscimento e certificazione degli apprendimenti esperienziali per studenti lavoratori iscritti all'Ateneo Patavino, caratterizzata dalla redazione di un Portfolio dei risultati di apprendimento, dall'altra è stato sperimentato un bilancio delle competenze per neolaureati sempre dell'Ateneo, caratterizzato dalla redazione di un Portfolio delle competenze.

La sperimentazione del Portfolio delle competenze nella formazione e nell'istruzione superiore è fortemente frammentata e, soprattutto in Italia, non abbiamo molti esempi importanti di strumenti per la costruzione online dell'ePortfolio non a pagamento.

L'esperienza più interessante ci sembra quella di ePortfolio: si tratta di un'applicazione web sviluppata per il CIOFS/FP Piemonte e per BILCO - Centro di Bilancio delle Competenze e Orientamento Professionale. L' ePortfolio si compila online con il supporto però di un tutor, è vivamente consigliato l'accompagnamento anche in presenza per la compilazione. L' ePortfolio si compone di diverse sezioni: IO; IO E IL LAVORO; IO E LA FORMAZIONE; IO OLTRE IL LAVORO; LE MIE COMPETENZE; LE MIE EVIDENZE.

5.2 Le fasi di costruzione del Portfolio

Tillema (2001) sottolinea che la compilazione di tutti e tre i tipi di portfolio, in precedenza descritti, sostiene il soggetto nell'identificazione dei punti deboli e dei punti di forza che caratterizzano il suo operare, consente di sviluppare consapevolezza della sua competenza

anche rispetto alla differenza fra gli standard esterni e le abilità acquisite. L'aspetto forse più importante riguarda, il modo con cui il portfolio coglie le acquisizioni: esso si basa infatti sulla realizzazione di attività in circostanze realistiche e attraverso la produzione di evidenze autentiche e prodotti tangibili.

Tutti e tre rappresentano un'opportunità di apprendimento: il *professional portfolio* usa le informazioni per mostrare la conoscenza come risultato, il portfolio riflessivo, sostiene i processi di autovalutazione e di apprendimento dalla pratica, lo *student portfolio* fornisce un feedback funzionale al raggiungimento degli obiettivi.

Rossi (2005), prendendo spunto da alcuni modelli, propone una struttura articolata in cinque fasi:

- collezione: è la fase in cui si individuano finalità, target, materiali da cui selezionare, indicatori per la selezione, modalità di selezione, rubrica, modalità di valutazione;
- selezione: è la fase in cui si selezionano i materiali secondo modalità stabilite nella prima; è utile indicare le motivazioni per cui si selezionano determinati artefatti;
- riflessione/connezione: è la fase di esame critico dei materiali raccolti, si costruisce la narrazione o una mappa cercando di connettere elementi interni ed esterni;
- direzione: è la fase in cui si individuano, sulla base delle riflessioni precedenti, gli obiettivi raggiunti e da raggiungere;
- presentazione pubblica: è la fase in cui si costruisce una presentazione pubblica del proprio ePortfolio.

La fase della collezione favorisce lo sviluppo e l'acquisizione di competenze autovalutative.

La fase della selezione assume centralità nel processo di costruzione del proprio dossier. La necessità di selezionare i propri lavori sulla base di criteri che siano di volta in volta scelti e giustificati da coloro che costruiscono il proprio portfolio è alla base dello sviluppo di un pensiero argomentativo, capace cioè di valutare i pro e i contro di ogni singolo criterio; nel far questo si potenzia proprio la capacità riflessiva e metacognitiva che accompagna qualsiasi crescita professionale (Tillema, 2001).

5.3 Le valenze del Portfolio delle competenze

Concretamente, il Portfolio permette di fare un bilancio personale delle proprie competenze, attraverso la rilettura e l'analisi del proprio percorso di studio, professionale e di vita, di allegare eventuali documenti per dare evidenza a tali competenze, di descrivere i frutti del proprio lavoro e di presentarli, infine, in modo originale ed efficace.

È importante evidenziare che nel Portfolio si possono inserire dunque documenti a comprova delle competenze dichiarate: certificati, attestati, dichiarazioni, e prodotti del proprio lavoro, che offrono invece una prova più di merito delle competenze possedute e dichiarate.

Il Portfolio nasce come risposta a una crisi della valutazione tradizionale e dei suoi strumenti consolidati all'interno della prassi didattica. Il sistema valutativo cosiddetto "tradizionale", infatti, si avvale prevalentemente di prove "oggettive", in sintonia con una concezione dell'apprendimento di tipo trasmissivo e sostanzialmente individuale, allo scopo di determinare quantitativamente il numero e la rilevanza degli apprendimenti acquisiti dal soggetto. Un'altra criticità della modalità valutativa tradizionale può essere ravvisata nell'uso di compiti astratti e decontestualizzati, che, al di fuori di un contesto di apprendimento, si rivelerebbero poco significativi e motivanti, assolutamente non rilevanti in situazioni di vita reale. In aperta polemica con questo approccio il movimento che si richiama al "new assessment" o "authentic assessment" propone una serie di indicazioni per la valutazione che lo differenziano in maniera rilevante dalle pratiche valutative tradizionali (Rossi, Giannandrea, 2006).

Come prima istanza si richiama la necessità di proporre, per la valutazione, compiti significativi per il soggetto in relazione ai traguardi formativi da raggiungere; si chiede di valutare l'acquisizione di una competenza in situazioni aderenti al mondo reale, caratterizzate da un'autentica valenza operativa e contestualizzata, non solo di applicare in maniera rigida e ripetitiva formule apprese in contesti artificialmente costruiti. In secondo luogo si richiama l'attenzione sul processo che ha portato all'acquisizione di determinati traguardi, in contrasto con la prevalente valutazione degli esiti della prestazione, tipica della verifica sommativa. Inoltre, nel newassessment, viene sottolineato il ruolo attivo del discente nel processo di valutazione, che si apprezza sia nella consapevolezza dei percorsi formativi, sia nella promozione delle abilità di autovalutazione, sia nella condivisione di strumenti e metodologie utilizzate per la verifica e la valutazione. Sulla base di queste premesse la valutazione viene ad assumere una funzione orientativa e di promozione del processo formativo: non si tratta più di un momento finale, di controllo dei risultati di un percorso, ma di una prospettiva globale sul processo formativo, che coinvolge e valorizza dimensioni sociali, cognitive ed emotive dello sviluppo di ciascun individuo. Questa nuova prospettiva sulla valutazione vede la sua incarnazione nell'ePortfolio come strumento in grado di rispondere alle nuove esigenze della formazione e di fornire a docenti e studenti un adeguato supporto nello sviluppo di quelle competenze di riflessione, di consapevolezza e di autovalutazione necessarie per un apprendimento motivato, maturo ed autoregolato (Rossi, Giannandrea, 2006).

Il Portfolio ha pertanto una duplice valenza: valutativa e orientativa.

L'esame del Portfolio può fornire indicazioni utili sui risultati e il livello raggiunti dal soggetto che lo compila, mettendo in grado chi valuta di formulare un giudizio più consapevole e supportato da evidenze. Il suo valore però è da rintracciare ancor di più nel suo essere uno strumento di auto-formazione per chi lo costruisce, grazie proprio al potenziale orientativo e di sviluppo della dimensione riflessiva.

Possiamo dunque dire che il Portfolio nasce dalla necessità di una valutazione autentica ed è finalizzato a un apprendimento significativo. Interagisce con la progettazione didattica, si coniuga con prassi mirate all'acquisizione di competenze e richiede una partecipazione attiva e consapevole del soggetto (Rossi, 2005).

Si possono identificare tre grandi tipologie di Portfolio delle competenze:

- “certificativa”: che raccoglie ed esplicita i livelli raggiunti nei vari campi dalla persona e le certificazioni ottenute;
- “orientativa”: che permette di esplicitare le modalità operative, le metodologie e le costruzioni della persona nel loro evolversi, consolidarsi e divenire modalità personalizzate e consapevoli;
- “professionale”: realizzato da professionisti già inseriti in contesti lavorativi che utilizzano lo strumento come elemento di formazione professionalizzante e come canale per la promozione personale e dei propri prodotti.

La realizzazione di un Portfolio, e dunque il lavoro di esplicitazione e formalizzazione di esperienze e competenze, aiuta il soggetto su diversi livelli:

- sul piano personale permette di acquisire e sviluppare consapevolezza circa la propria storia e le competenze possedute, anche quelle tacite, di cui non si ha consapevolezza, aiuta a riconoscere il proprio valore, a discernere i propri interessi, a identificare i propri bisogni di sviluppo personale o professionale e riformulare tutto ciò in obiettivi chiari e realistici;
- sul piano professionale permette di ricostruire il proprio curriculum in modo più efficace, offre la possibilità di presentarsi in modo originale, dando visibilità anche ai frutti del proprio lavoro e consentendo di porre l’accento su particolari tratti del proprio profilo, aiuta a dimostrare le proprie competenze per un primo inserimento lavorativo, per la transizione da un contesto professionale a un altro, per un avanzamento di carriera;
- sul piano istituzionale costituisce la base di partenza per il processo di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze acquisite in contesti informali e non formali (sviluppo futuro secondo le normative europee e nazionali in tema di certificazione delle competenze).

5.4 Portfolio e valutazione

Le prove di valutazione più usate nella scuola fanno riferimento a una concezione dell’apprendimento come “prodotto”, considera l’acquisizione scolastica come ciò che rimane “dentro la mente” disponibile al richiamo al momento della prova di verifica. Si tratta di un processo “top-down”; l’insegnamento è visto come un processo di trasmissione. Si lascia in ombra una serie di questioni importanti legate al cosa si valuta da un lato e alla congruenza tra i contenuti le abilità e i processi sollecitati dall’altro. (Ajello, 1996; Ajello, Belardi, 2007).

“Parlare di valutazione significa inoltre stabilire quali siano, per un certo segmento dell’istruzione formalizzata, i livelli di accettabilità e di adeguatezza delle acquisizioni raggiunte dai soggetti, sia rispetto agli obiettivi di apprendimento perseguiti dalle istituzioni formative, sia in riferimento al tema complesso della certificazione delle competenze” (Ajello, Belardi, 2007, pag. 19).

Se si assume la prospettiva socioculturale risulta necessario riflettere sulle differenze tra le diverse tipologie di apprendimento e sui saperi implicati in ciascuna. Per poi tentare di impostare in modo diverso i problemi della valutazione, tenendo conto sia della diversa caratterizzazione dell'apprendimento che del dibattito docimologico (Ajello, Belardi, 2007, pag. 20).

L'apprendimento informale non è strutturato e avviene – nella maggior parte dei casi – in modo non intenzionale, i saperi che si sviluppano attraverso la partecipazione ad attività ordinarie della vita quotidiana sono spesso “taciti”, poco consapevoli, difficili da verbalizzare.

Se prendiamo in considerazione il tema della valutazione come processo, anche istituzionale, si sollevano questioni diverse. La valutazione lega un dato oggetto – fenomeno, contenuto, abilità – a una performance che assume carattere di indicatore di un'avvenuta acquisizione e che è, a volte la tappa che precede la certificazione (Ajello, Belardi, 2007, pag. 22).

Quando si tratta di saperi, contenuti non tradizionalmente scolastici e/o disciplinari, il legame tra prova, test e contenuto è più complesso, sia in termini di rappresentatività che nei termini del processo: una certa prestazione assume il carattere di indicatore di una certa competenza, come i valutatori riconoscono e valutano effettivamente quella specifica competenza. Per le competenze informali il problema primario è renderle visibili: oltre a essere capacità possedute in modo inconsapevole, sono fortemente legate alle differenze individuali e quindi difficilmente prevedibili a priori. Quindi il problema della valutazione va / può essere ripensato in termini più complessi: prima di poter valutare e quindi certificare l'acquisizione di una serie di abilità è necessario rendere visibili le competenze possedute dai soggetti – siano esse informali, che non formali o formali – e successivamente riconoscerle come esemplificative di una conoscenza o di un “saper fare” stabilmente acquisito, e quindi certificabile (Ajello, Belardi, 2007, pag. 24).

5.5 Portfolio e attività riflessiva

John Dewey (1993) ha ben evidenziato come le riflessioni assumono un ruolo fondamentale in tutti i processi di apprendimento; in quanto riflettere significa guardare indietro, a ciò che è stato fatto per poter estrarre nuovi significati che costituiscono il capitale per l'intelligenza nelle esperienze successive. Si impara dall'esperienza, si impara riflettendo su di essa. La costruzione del proprio portfolio delle competenze rappresenta un esempio emblematico di tale esperienza.

Moon (1999) illustra i motivi per cui gli studenti possono beneficiare dell'attività riflessiva connessa all'accertamento / valutazione per portfolio, che finisce per influenzare la qualità degli apprendimenti e con il divenire esso stesso, al pari della lezione o del lavoro di gruppo, un vero e proprio strumento di apprendimento. In particolare: la compilazione del portfolio richiede tempo e spazio intellettuale; la natura indipendente e autodiretta del processo di realizzazione, selezione e riflessione sulle attività sviluppa, in chi apprende, un senso di proprietà e autenticità dell'apprendimento; viene sollecitata la messa in azione di capacità di organizzazione e autonomia; in quanto autogestito, convoglia un investimento affettivo che può comportare un' maggiore efficacia nell'apprendimento.

5.6 L'utilizzo del portfolio a livello internazionale nelle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti progressi

Le Linee guida del Cedefop del 2016 individuano il portfolio come uno degli strumenti più diffusi a livello europeo nelle procedure di convalida dell'apprendimento non formale e informale.

Il documento riprende le quattro fasi distinte del processo di convalida descritte nella Raccomandazione Consiglio dell'Unione europea del 2012 relativo alla convalida degli apprendimenti non formali e informali:

- individuazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;
- documentazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;
- valutazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;
- certificazione della valutazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale sotto forma di qualifica o di crediti che contribuiscono all'ottenimento di una qualifica o, se del caso, in un'altra forma.

La compilazione di un portfolio è indicato come lo strumento tramite il quale è possibile prevedere la presentazione delle evidenze dei risultati dell'apprendimento conseguiti durante la fase della documentazione. Si prevede un portfolio che includa un CV e l'evoluzione della carriera del soggetto, corredato di documenti e/o esempi di lavoro che attestino i risultati acquisiti.

La convalida può ammettere diversi tipi di evidenza, tra cui documenti scritti, esempi di lavoro, dimostrazioni pratiche. Esse devono offrire sufficiente indicazione dei risultati dell'apprendimento acquisiti: non basta produrre un mero elenco delle funzioni ricoperte o delle mansioni svolte.

La portabilità delle evidenze è cruciale e richiede un certo grado di coordinamento a livello nazionale ed europeo. Se gli organismi di convalida a livello locale, regionale, settoriale, nazionale o europeo, adottano documentazioni di formato diverso (e talvolta incompatibili con le Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale), il singolo cittadino che vuole presentare e ottenere il riconoscimento delle abilità e competenze acquisite avrà difficoltà. L'uso di formati comuni per presentare le esperienze di apprendimento, come dimostrato dall'Europass, favorisce il trasferimento e promuove una migliore comprensione dei risultati.

Il graduale spostamento verso i risultati dell'apprendimento in atto in Europa va a favore di una generale trasparenza e confrontabilità in quanto favorisce l'affermarsi di posizioni comuni per esprimere conoscenze, abilità e competenze acquisite, a prescindere dal settore economico e dal percorso di istruzione e formazione seguito.

Le Linee guida richiamano la Raccomandazione rispetto all'attenzione sul bisogno di sviluppare e condividere strumenti idonei alla convalida. Evidenziano, inoltre, come per far avanzare la convalida sia necessario chiarire la distinzione tra valutazione formativa e valutazione sommativa, così definite nelle linee guida:

- gli approcci formativi alla valutazione offrono un riscontro sul processo di apprendimento o la carriera d'apprendimento, enucleandone forze e debolezze e fornendo una base per la crescita personale e il miglioramento dell'organizzazione. La valutazione formativa svolge una funzione essenziale in numerosi contesti, dall'orientamento e consulenza alla gestione delle risorse umane nelle imprese;
- gli approcci sommativi alla valutazione vertono espressamente a formalizzare e certificare i risultati dell'apprendimento e sono collegati a, e integrati in, istituzioni ed organismi autorizzati a rilasciare qualifiche. Il confine tra la valutazione formativa e la valutazione sommativa non è però sempre chiaro e netto; in alcuni casi gli strumenti possono essere utilizzati per entrambe le finalità.

In entrambi i casi, ciascuno strumento potenzialmente adatto, deve essere esaminato in base ai seguenti criteri:

- validità: le misurazioni effettuate dallo strumento devono essere plausibili;
- affidabilità: tutte le valutazioni del candidato a parità di condizioni dovranno produrre risultati identici;
- imparzialità: la decisione sulla valutazione dovrà essere imparziale (senza pregiudizi riconducibili al contesto, alla cultura o alla persona del valutatore);
- ampiezza cognitiva: lo strumento deve consentire al valutatore di giudicare il respiro e la profondità di quanto appreso dal candidato;
- idoneità agli scopi della valutazione: occorre assicurarsi che le finalità dello strumento di valutazione coincidano con l'uso che se ne intende fare.

Si evidenzia altresì l'utilità di distinguere tra metodologie tese a raccogliere prove (prove, esami, metodologie basate sulla conversazione, osservazioni, simulazioni, evidenze estratte dal lavoro) e metodologie di documentazione e presentazione delle prove (quali 'testimonianze viventi', CV, dichiarazioni di terzi e portfolio). Sebbene questa distinzione non sia sempre netta (la produzione di un portfolio potrebbe essere considerata essa stessa prova di talune competenze), coglie la diversa natura delle metodologie, intese a dare visibilità alle competenze individuali oppure a presentare le prove raccolte.

I portfolio sono una delle metodologie più complesse e frequenti per documentare le evidenze per le finalità della convalida, ma il loro uso si sta diffondendo.

La loro introduzione ha l'obiettivo di tentare di superare il rischio di soggettività, introducendo un insieme di strumenti per estrapolare le evidenze delle competenze di un soggetto e possono comprendere le valutazioni di terzi; offrono al pubblico un quadro esaustivo dei risultati e successi del discente. La metodologia del portfolio tende a essere orientata al processo: risulta

che il processo di selezione previsto dalla composizione del portfolio promuova l'autovalutazione e concentri l'attenzione dei discenti sui criteri qualitativi.

Alcuni paesi che hanno messo a punto delle linee guida nazionali sulla convalida, più che prescrivere una modalità di convalida, raccomandano di inserire nel processo una fase che includa una qualche forma di valutazione del contenuto del portfolio da parte di terzi (una giuria) per corroborarne la validità. L'introduzione della valutazione da parte di terzi non risolve, però, tutti i problemi. Occorrono processi di garanzia della qualità che garantiscano la coerenza e trasparenza della valutazione di terzi e l'imparzialità e correttezza del processo di convalida per tutti i candidati.

I portfolio possono includere evidenze raccolte usando una combinazione di metodologie. Si è sostenuto che il genere di riflessione e ricerca promossi dalla metodologia del portfolio responsabilizzino chi si sottopone a convalida, favorendo assunzioni e opportune scelte di formazione complementare.

I portfolio possono essere sviluppati per aiutare le persone svantaggiate ad evitare la marginalizzazione e a trovare lavoro sulla base delle loro caratteristiche specifiche.

Sebbene la composizione di un portfolio richieda ai candidati un considerevole investimento in termini di tempo, la metodologia resta popolare perché permette loro di dimostrare le rispettive competenze in modo flessibile ed autentico.

La valutazione del portfolio dipende spesso dalla disponibilità di documentazione idonea e scritta delle abilità del soggetto. Le conoscenze non documentate o tacite sono più difficili da identificare con questa metodologia, fatto che dovrà essere considerato quando si decide l'insieme di strumenti da utilizzare in un processo di convalida. Poiché la metodologia del portfolio potrebbe risultare difficile per taluni candidati, sarà opportuno offrir loro un sostegno nella forma di informazioni pertinenti e orientamento. Il rischio più grande che un candidato corre quando compone il portfolio da solo, senza la mediazione di un counsellor, è quello di essere dispersivo. L'assistenza di un counsellor e l'aver a disposizione tempi di riflessione sufficienti sono fattori cruciali per l'efficacia e l'imparzialità di questa metodologia. Durante il processo di autovalutazione sulla base degli standard di curriculum, è opportuno che sia messo a disposizione un servizio di orientamento per spiegare i concetti teorici e aiutare a trasporli dalla teoria alla pratica.

Nel Rapporto UNESCO 2015, *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning* (Yang, 2015), il portfolio, definito *portfolio of evidence*, come strumento impiegato nelle procedure di riconoscimento, convalida e certificazione degli apprendimenti non formali e informali, viene riconosciuto tra i nuovi strumenti utilizzati.

I contesti in cui viene utilizzato sono: le Mauritius, le Seycelles, il Sud Africa, la Danimarca.

In Mauritius, l'apprendimento informale e non formale viene presentato sotto forma di un portfolio di prove / *portfolio of evidence*, in cui il candidato della procedura RPL fornisce prove dell'esperienza passata. Le prove possono comprendere, ma non sono limitate a queste,

dichiarazioni formali di risultati; esempi di lavoro prodotti; rapporti di valutazione delle prestazioni; referenze dei datori di lavoro attuali o precedenti; *job descriptions* (brevi descrizioni della posizione lavorativa); dettagli di esperienze rilevanti di formazione formale, seminari, conferenze, *workshops* cui si è partecipato; certificati di partecipazione / raggiungimento di particolari obiettivi / premi; lettere di raccomandazione; video, registrazioni, fotografie di attività lavorative; dettagli specifici sul proprio lavoro e/o sulla partecipazione a progetti; testimonianze scritte da manager o colleghi. Il ruolo del facilitatore della procedura di RPL è far riflettere il candidato sulla sua esperienza passata, con l'obiettivo di cercare qualsiasi tipo di prova. Il candidato ha anche l'opportunità di scrivere della sua esperienza passata.

Nelle Seychelles, un candidato che intende partecipare a un processo di RPL è tenuto a produrre un portfolio contenente documenti pertinenti: come referenze di lavoro e di impiego, certificati, registrazione di corsi brevi, lettere di apprezzamento per la partecipazione a lavori e / o progetti rilevanti, foto individuali o di gruppo sul lavoro e altri documenti pertinenti. Il contenuto del portfolio è valutato in base ai risultati dell'apprendimento e agli standard di una determinata qualifica. Si procede poi a elaborare crediti per quei risultati di apprendimento che hanno prove soddisfacenti.

In Sudafrica, la forma, la qualità e le fonti di *evidence/prova* che conducono al conseguimento dei crediti dipendono dalla particolare qualificazione. Non ci si cura né di richiedere troppe prove, né di aspettarsi che il candidato copra completamente il programma. Sulla base delle prove, i candidati possono scegliere le metodologie di valutazione con le quali si trovano più a loro agio.

In Danimarca, gli individui che richiedono una valutazione preliminare dell'apprendimento devono fornire la documentazione relativa alle loro competenze, come:

- certificati di programmi completati;
- contratti di lavoro;
- dichiarazioni dei datori di lavoro;
- un elenco di aziende in cui si è prestato servizio;
- i certificati della *Folk High School*, nonché le dichiarazioni degli insegnanti e dei dirigenti;
- dichiarazioni di manager delle organizzazioni della società civile, inclusi gli allenatori sportivi.

In altri Paesi, come l'Austria, viene applicata una varietà di approcci al portfolio nelle iniziative sviluppate dalle istituzioni che si occupano di apprendimento degli adulti: in alcuni casi il portfolio è combinato con sessioni di valutazione. La *Weiterbildungsakademie – WBA / Academy of Continuing Education* adotta un modello denominato "*certification workshop*": si tratta di una sessione di valutazione di tre giorni, durante i quali i candidati dimostrano le loro competenze professionali e le abilità personali e sociali. Il modello si basa sulla combinazione dell'approccio portfolio e dell'approccio per valutazione.

Alcuni Paesi tendono a utilizzare una valutazione *portfolio-based*. Si tratta, in particolare, del Belgio e della Norvegia. In Belgio, ad esempio, un candidato alla convalida ha bisogno di presentare un file di convalida, contenente almeno due componenti: la prima descrive il

background formativo del candidato (titoli, diploma, altro) e l'esperienza professionale; la seconda deve descrivere almeno quattro attività pertinenti con la richiesta. In Norvegia, vengono ampiamente applicati i seguenti metodi:

- un metodo *dialogue-based*: esso prevede discussioni tra un valutatore e il *learner*/il richiedente (*approccio one-to-one*); possono essere utilizzati strumenti computerizzati o manuali e può essere combinato con una valutazione per portfolio, auto-valutazione e una attività di *testing*;
- un metodo per *portfolio-assessment*: si basa su documentazione scritta, fotografie o altro; una discussione successiva all'ammissione per la personalizzazione del percorso individuale sulla base delle conoscenze e competenze possedute.

In Danimarca è stato sviluppato un portfolio delle competenze (*My Competence Portfolio*)⁷ che serve come strumento di documentazione per chiunque desideri mantenere una panoramica di ciò che ha imparato e delle competenze possedute, in particolare se si tratta di persone coinvolte in un programma di educazione degli adulti o formazione se gli viene richiesta una competenza di valutazione individuale dalla loro istituzione educativa. Anche le aziende interessate a promuovere le valutazioni dell'apprendimento pregresso e lo sviluppo delle competenze dei lavoratori sono invitate a usare la piattaforma.

Nel Rapporto, si evidenzia che nel contesto organizzativo, spetta agli individui essere consapevoli dell'importanza dell'autoinvestimento nell'apprendimento, di poter riconoscere e descrivere i propri risultati dell'apprendimento e di costruire una biografia di apprendimento o un portfolio; ma questo processo dovrebbe essere supportato da informazioni, consigli e orientamento.

⁷ Disponibile da: <https://www.minkompetencemappe.dk/>

6 L' ePortfolio delle competenze

6.1 Definizione, tipologie e usi dell'ePortfolio

L' ePortfolio delle competenze rappresenta l'evoluzione su diversi piani del Portfolio cartaceo.

Il National Learning Infrastructure Initiative (NLII, 2003), definisce il portfolio elettronico come “una collezione di prove autentiche e varie, estratte da un più ampio archivio; rappresenta ciò che una persona o un'organizzazione ha imparato nel tempo e su cui ha riflettuto; viene costruito al fine di essere mostrato a uno o più destinatari per specifici propositi retorici”.

La Rocca (2015) offre una efficace illustrazione dei diversi elementi di tale definizione. L'ePortfolio è un contenitore elettronico in cui un qualunque soggetto (una persona o un'organizzazione) può inserire le prove del proprio percorso di formazione e/o di lavoro. La locuzione prove autentiche si riferisce al fatto che nell'ePortfolio vengono inserite le testimonianze effettive di ciò che un soggetto ha prodotto, trasformato in documenti digitali grazie all'ausilio delle nuove tecnologie. Quindi la documentazione di un fatto può assumere la forma di un file video, audio, di un'immagine. Inoltre è importante evidenziare che le prove autentiche sono costituite sia dal documento che le mostra, sia dal commento che il soggetto elabora per presentarle e che accompagna il documento stesso. Le prove inserite possono essere diversificate: per testimoniare le abilità, conoscenze, competenze acquisite nell'ambito di un certo evento formativo, possono essere addotte più prove, con lo scopo di documentare ciò che si è appreso da più prospettive arricchendone così il significato e il valore. L'archivio personale dei documenti che testimoniano il vissuto esperienziale del soggetto è di molto più esteso rispetto alla quantità di prove che di esso sia possibile inserire nell'ePortfolio, per cui il soggetto dovrà operare una selezione di tali prove. La selezione delle prove sarà evidentemente effettuata in rapporto a ciò che il soggetto ritiene essere la rappresentazione di se stesso. Questo passaggio è molto importante e offre una visione efficace di una caratteristica dell'ePortfolio: è il soggetto che sceglie quali elementi inserire e dunque come costruire il proprio ePortfolio. La rappresentazione che il soggetto offre di sé selezionando specifiche prove tra le molte possibili, si configura anche come un percorso temporale. L'ePortfolio permette una doppia visualizzazione del vissuto del soggetto: una sincronica in quanto presenta un quadro variegato degli eventi, una diacronica perché ne mantiene la tracciabilità storica. Il termine riconoscersi arricchisce lo spazio semantico dei termini relativi alla selezione delle prove e della loro rappresentatività: nella costruzione dell'ePortfolio il soggetto opererà una scelta delle prove rispetto a quanto in queste egli si riconosce, ovvero non gli sarà sufficiente individuare quelle prove che rappresentino una sua particolarità, ma sarà importante che egli si riconosca nella prova stessa, che questa dia la rappresentazione di sé che egli sente più vicina a ciò che ritiene di essere. Un ePortfolio è costruito da un soggetto che abbia desiderio o necessità di presentare se stesso in vari contesti e/o a vari altri soggetti in rapporto allo scopo che intende perseguire attraverso la pubblicazione della rappresentazione che ha dato di sé nell'ePortfolio (La Rocca, 2015).

L'ePortfolio, dunque, non è un buon curriculum vitae, ricco e ben scritto; non è neanche una mera raccolta di documenti. Affinché esso esprima le sue autentiche potenzialità, deve essere costruito ponendo attenzione agli obiettivi che ne caratterizzeranno la funzione e la usabilità (Campbell et al. 2000).

Spesso gli aggettivi "elettronico" e "digitale" sono considerati sinonimi, ma diversi autori hanno evidenziato le differenze esistenti l'uno e l'altro. Per Varisco (2004) il portfolio digitale o ipermediale presuppone la digitalizzazione di tutti i materiali prodotti – disegni, scritti, fotografie di oggetti, audio video – e la loro organizzazione mediante specifici collegamenti; quello elettronico condivide tali caratteristiche ma permette anche la fruibilità a distanza dei contenuti e la costruzione condivisa a distanza durante il lavoro di gruppo. È dunque online e fruibile tramite Internet. Si può certamente sostenere che oggi la differenza è ampiamente superata, in quanto il web è divenuto il repository della maggioranza delle informazioni di chi con esso lavora, di chi lo utilizza quotidianamente, nella vita personale attraverso la molteplicità degli strumenti che offre (*social e professional network*).

Il Portfolio delle competenze diventa e/electronic quando viene realizzato attraverso tecnologie digitali, è accessibile online e, infine, multimediale, questo rappresenta senz'altro un importante elemento di novità. Diventa un archivio personale elettronico contenente diverse informazioni: il curriculum vitae, una panoramica delle proprie competenze, documentabili sotto forma di certificati e attestati, testi, registrazioni audio e video, immagini, grafici e altro, note riflessive e risultati del proprio percorso di apprendimento.

Le informazioni di un ePortfolio personale possono essere lasciate riservate, rese accessibili in modo pubblico o riservato ad utenti definiti (formatori, docenti, responsabili di risorse umane o di reclutamento professionale o organizzazioni) a cui il titolare intende garantire l'accesso.

Sistemi di ePortfolio possono essere prodotti usando semplici strumenti come software per presentazioni o blog, oppure più tipicamente usando specifiche applicazioni per ePortfolio che contengono un livello di strutturazione (risultati o capacità di apprendimento), con un elevato livello di personalizzazione per contesti particolari o supporto per diverse finalità. Le applicazioni di ePortfolio consentono all'utente anche di condividere parti o modalità di visione del proprio portfolio online e supportano interazioni e dialogo. Idealmente gli ePortfolio sono interoperabili (ad esempio con ambienti di apprendimento online, servizi di ricerca del personale o reclutamento, o per il trasferimento dei dati al fine di offrire supporto all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita).

Un ulteriore aspetto di innovazione dell'utilizzo di questo strumento è la sua integrazione nei social network, soprattutto quelli di natura professionale, come LinkedIn. Nell'ottica del web 2.0, si perde la differenza tra il produttore e il fruitore di contenuti, ciascuno di noi può diventare autore e questo si verifica, in particolar modo, nei social network. Raccontarsi, presentare in modo efficace la propria professionalità è diventata una competenza strategica per la ricerca di nuove opportunità lavorative, diverse organizzazioni selezionano oggi il personale direttamente partendo da questi portali.

In sostanza, realizzare oggetti multimediali semplici, ma d'effetto, perfettamente integrabili con piattaforme e-learning e non solo, e pubblicarli sul web è ormai una attività accessibile anche ai non esperti di informatica.

“Un portfolio elettronico sfrutta le tecnologie digitali, permettendo al suo creatore di raccogliere e organizzare i documenti realizzati in diversi formati (audio, video, immagini, testi). Un portfolio elettronico poggia su banche dati e impiega link ipertestuali per organizzare i materiali in modo da connettere gli artefatti agli standard e agli obiettivi appropriati.” (Barret, 2000).

I generi di ePortfolio possono essere diversi a seconda delle finalità perseguite.

Greenberg (2004) distingue tre categorie:

- *showcase ePortfolio*: 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 ePortfolio*: 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 ePortfolio*: 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.

Helen Barrett (2005) rileva una duplice valenza dell'ePortfolio, mettendo in evidenza la presenza di due paradigmi educativi che definiscono due differenti tipologie dello strumento:

- un ePortfolio “positivista”, rivolto alla valutazione dei risultati dell'apprendimento che però sono definiti dall'esterno e valutati dal docente;
- ed un ePortfolio “costruttivista”, pensato come un ambiente di apprendimento in cui l'individuo che apprende costruisce scopo e significato, presentando una registrazione dei processi e dei cambiamenti legati all'evoluzione dell'autore stesso del Portfolio.

Anche il legame tra ePortfolio e autoapprendimento è forte: si può guardare alla riflessione mediante tre verbi: il verbo che guarda al futuro è “pianificare” o stabilire obiettivi; quello che si riferisce al presente è “fare”, spesso le riflessioni prendono la forma di didascalie o diari; infine, c'è il “riflettere” che guarda al passato, che guarda il cambiamento nel tempo. Vi sono quindi tre differenti prospettive sull'attività di apprendimento e la riflessione può avvenire nel tempo e nello spazio (Barret, 2011).

Barrett (2011) sottolinea che si possono rintracciare tre componenti principali in un sistema eportfolio:

- un magazzino / deposito digitale: la prima cosa che si deve fare quando sviluppiamo un ePortfolio è quella di salvare i nostri dati, abbiamo bisogno di un luogo in cui immagazzinare le nostre cose;
- strumenti per supportare il processo: ci sono molti strumenti mediante i quali si possono supportare i differenti processi nello sviluppo dell'ePortfolio: catturare e immagazzinare un fatto, riflettere, dare e ricevere feedback, pianificare e impostare obiettivi, collaborare, presentare a dei destinatari, molti strumenti, non tutti necessari;
- differenti portfoli per differenti usi: infine, al di sopra di tutto abbiamo una serie di diversi tipi di portfolio su più livelli, portfolii differenti per differenti scopi come ad esempio a fini di apprendimento, per pianificazioni personali, per l'ingresso in un corso, per applicazioni lavorative, per la valutazione.

Le fasi di realizzazione messe in evidenza sono le medesime di un portfolio:

- collezione: definizione delle finalità, del target, dei materiali;
- selezione: di materiali da inserire;
- riflessione/connesione: esame critico dei materiali selezionati, costruzione di mappe e connessioni fra di essi;
- direzione: definizione degli obiettivi raggiunti e da raggiungere;
- pubblicazione: costruzione dell'eportfolio per la sua presentazione pubblica.

6.2 Individuare e validare le competenze tramite l'ePortfolio

Nell'ambito di un interessante progetto europeo, I CARE, finanziato dal Programma LifeLong Learning è stato promosso il trasferimento di procedure di riconoscimento e validazione delle competenze informali e di messa in trasparenza delle qualifiche, con particolare riferimento ai "white jobs", ovvero ai mestieri di cura⁸. È stato elaborato un modello di valutazione e certificazione delle competenze e sviluppata una piattaforma web che ne supporta la gestione.

⁸ I CARE ha sviluppato, tra il 2011 e il 2012, un Modello di valutazione e di certificazione delle competenze - relative in particolare al mestiere di cura dell'Assistente familiare - integrando la metodologia adottata con gli strumenti e metodi in uso presso i CPI italiani e rumeni, e facendo riferimento ai sistemi classificatori regionali e nazionali presenti nei due paesi e all'EQF. Il progetto è stato promosso dall'Associazione TECLA e ha coinvolto organismi scientifici italiani, inglesi e olandesi (rispettivamente, l'Università di Roma Sapienza, l'Institute of Education di Londra e Cofora dei Paesi Bassi), territori partner in Italia e Romania quali le Province di Brescia, Campobasso e Pisa e l'Agenzia per l'Impiego della Contea di Bistrita-Nasaud. Per maggiori

Il progetto si pone l'obiettivo di contribuire alla implementazione e diffusione, nell'ambito specifico dei servizi pubblici al lavoro, della metodologia del portfolio elettronico, quale strumento efficace per mettere in trasparenza, in particolare, le competenze informali di un soggetto, ricostruendone la storia professionale (Belardi, 2012).

Dai risultati delle attività svolte è interessante trarre elementi utili per una valutazione complessiva di tale dispositivo nelle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali.

L'ePortfolio si rivela come uno strumento che consente di rendere visibili le competenze formali e in particolare informali mediante l'inserimento di prove di tipo diverso (testi, foto, video), che possono mostrare il complesso di competenze di cui un soggetto è titolare, evidenziando la ricchezza di esperienze e capacità acquisite nei diversi contesti di vita.

Il modello di validazione elaborato si articola nelle fasi classiche, sin qui già individuate in diversi contributi: accoglienza e informazione; apertura del dossier di validazione; identificazione delle competenze; accertamento e valutazione; attestazione e certificazione. L'ePortfolio è lo strumento utilizzato nella fase di identificazione, che raccoglie le evidenze del candidato ai fini della certificazione. La gestione del processo di valutazione e certificazione è supportata da una piattaforma web: in essa i vari attori coinvolti hanno accesso a sezioni e strumenti specifici. Tra questi vi è appunto l'ePortfolio.

Per poter partecipare attivamente alla costruzione dell'ePortfolio, il candidato deve inizialmente appropriarsi del funzionamento delle diverse fasi del modello, del significato degli standard di competenze, del ruolo di diversi attori implicati nel processo, dei suoi possibili esiti. Il ruolo dell'operatore che supporta il processo è fondamentale ed è determinante nella misura in cui adegua i suoi interventi comunicativi, le proposte di attività da realizzare, i tempi, al livello del candidato. Solo a questo punto, quest'ultimo può coinvolgersi attivamente nella costruzione del suo ePortfolio e nella scelta e produzione delle evidenze delle competenze di cui non dispone. Il principale problema che coinvolge il candidato e l'operatore è la costruzione di un ePortfolio che fornisca ai valutatori tutti gli elementi necessari per poter giudicare quanto si discosta la competenza del candidato da quella prevista negli standard di competenza individuati. Hanno dunque, entrambi un compito importante: l'operatore è chiamato a studiare la professione rispetto alla quale viene chiesta la certificazione e il candidato deve essere disponibile a raccontare quanto più possibile delle sue attività professionali e delle sue esperienze di vita attinenti ad esse. Attraverso dei colloqui, il candidato e l'operatore rielaborano in modo congiunto quanto raccontato dal candidato circa i suoi apprendimenti e le suddette attività: in tal modo, rendono esplicita la sua identità attuale rispetto alla professione identificata. Le attività da svolgere per la costruzione dell'ePortfolio, per scegliere quali competenze

informazioni è possibile accedere alla piattaforma web www.icareplatform.eu, che consente, ai cittadini italiani e rumeni interessati, di valutare e certificare le proprie competenze non formali e informali.

evidenziare, quali prove produrre, costituiscono tutte momenti di apprendimento in cui, con l'aiuto dell'operatore, il candidato può avere la possibilità di chiudere il gap con l'identità designata. All'interno dell'ePortfolio, le prove delle proprie competenze sono fornite mediante evidenze di diverso tipo: diplomi, attestati, lettere di referenze, contratti di lavoro, autodichiarazioni, foto, video (si tratta delle evidenze già menzionate in altre esperienze, anche internazionali). Nel modello proposto i valutatori assegnano un giudizio da 1 a 5 su una scala likert a cinque passi, ad ogni evidenza proposta dal candidato; solo se le prove sono valutate con un punteggio uguale o superiore a 3, il candidato può ottenere l'idoneità, esso rappresenta la soglia minima rispetto alla quale si ritiene acquisita la competenza.

6.3 Oltre l'ePortfolio

Si è evidenziato in precedenza come apprendere costituisca un percorso di ri-conoscimento che si gioca sul dualismo tra identico e diverso. "Si ri-conosce perché si individuano delle tracce note e contemporaneamente si evidenziano delle diversità. La traccia del passato ha due valenze: è attuale, vive nel presente e contemporaneamente rimanda a un passato; mantiene il ricordo come trambusto di un evento trascorso" (Rossi, Giannandrea, 2006, pag. 13). Secondo Ricoeur (2004b) il percorso di ri-conoscimento lega la memoria con la "promessa": nella costruzione della propria identità, partendo dall'individuazione degli elementi che caratterizzano il suo percorso, dalle competenze acquisite, il soggetto si proietta verso il futuro e si impegna, attraverso l'assunzione di responsabilità, ad attingere alle risorse disponibili, anche personali, alle proprie energie. La promessa sta nella scelta tra alternative possibili e l'impegno a utilizzare risorse personali e a mettersi in gioco.

In questo senso, la costruzione del proprio portfolio gioca il ruolo di ponte tra memoria e promessa e lega passato e futuro: il presente diviene consapevolezza del percorso effettuato e propone scelte per il futuro. La memoria consiste nelle tracce del passato che il soggetto sceglie per documentare il proprio percorso: forse il portfolio, in quanto traccia, può essere considerato mediatore tra il soggetto e il suo apprendimento; trasforma l'apprendimento in un atto cosciente del soggetto che, mentre documenta il suo percorso, ne prende consapevolezza e sceglie le tappe successive. Si sviluppa, dunque, una circolarità tra documentazione del percorso, riflessione sui materiali e proiezione del percorso futuro. Questa circolarità dipende dalla struttura che viene scelta per il portfolio, dall'articolazione delle sue sezioni, nel cui legame si rintraccia molta della sua efficacia (Rossi, Giannandrea, 2006).

In tale prospettiva, Barrett (2011) l'ePortfolio ha un'altra funzione: quella di aiutare gli studenti, le persone a costruire la loro firma personale on line. Può aiutarli a costruire un'identità positiva on line, se paragonato ad alcuni degli altri strumenti diffusi oggi sul web e che potrebbero non costruire un'identità così positiva. L'autrice individua le innumerevoli opportunità di catturare il momento dell'apprendimento, usando anche semplicemente un cellulare, sia che scattiamo foto o semplicemente digitiamo un testo, sia che salviamo una registrazione audio o video. Anche il web è usato oggi come contesto straordinario di apprendimento informale. Propone

l'esempio di Twitter, utilizzato per condividere riflessioni sulle proprie esperienze di apprendimento che costituiscono fonte di apprendimento per qualcun altro. La Barrett sostiene come i portfolii debbano rappresentare l'identità personale, mostrare riflessione o avere uno spazio per la riflessione e siano un modo per gli studenti, per le persone, di dare un significato alle esperienze accumulate, una sorta di letteratura del ventunesimo secolo. I portfolii sono oggi diventati storie digitali di apprendimento profondo.

Si potrebbe sostenere che l'ePortfolio vive del web e il web diventa il nostro ePortfolio.

Vive del web perché, ad esempio, attraverso oggetti quali gli open badge⁹, può essere costantemente alimentato, attraverso link ai propri progetti di lavoro o prodotti; ma al tempo stesso è il web a diventare un nostro esteso ePortfolio. Esiste una grande varietà di network (solo per fare alcuni esempi: Facebook, Instagram, LinkedIn, Twitter) sui quali oggi è possibile condividere elementi della propria identità digitale, in ognuno dei quali lasciamo "tracce" di noi stessi, che però possono essere tutte riconnesse in un percorso che noi possiamo decidere, proprio attraverso un ePortfolio.

⁹ I badge sono classicamente i tesserini di riconoscimento che ci si deve apporre in determinati contesti per farsi riconoscere (in azienda, per entrare in alcune istituzioni pubbliche). Negli Stati Uniti la parola "badge" richiama molto l'esperienza dei "boyscout": i lupetti che completano i compiti previsti dal percorso di approfondimento di una certa materia e lo dimostrano ad un adulto preposto, ottengono un badge e possono mostrarlo sulla divisa da scout, in Italia sono le "specialità" degli scout. Perché un badge è proprio questo: un simbolo o indicatore di un obiettivo raggiunto, un'abilità, qualità o interesse. Un Badge digitale svolge lo stesso ruolo, ma digitalmente. È una sorta di "bollino" con valore di attestato che viene rilasciato al termine di una attività di apprendimento, il cui possesso dimostra di aver acquisito le competenze previste.

7 I recenti sviluppi dell'educazione degli adulti in Italia: l'istituzione dei CPIA

7.1 Analisi di alcuni dati statistici

Per comprendere quanto in Italia sia importante – probabilmente necessario – procedere oggi sempre più nella ridefinizione dell'assetto del sistema dell'educazione degli adulti, non solo come luogo della seconda opportunità per chi non ha regolarmente concluso il proprio ciclo di studi, ma come spazio di apprendimento aperto e flessibile, in grado di accogliere le storie complesse degli individui, in termini di riconoscimento del loro patrimonio di saperi comunque e dovunque acquisiti, basta leggere i risultati dei dati disponibili a livello nazionale e internazionale sulle competenze possedute dagli adulti.

A livello nazionale, i dati statistici (ISTAT, 2016) ci dicono che l'aumento della scolarizzazione ha prodotto, nel corso degli anni, un costante innalzamento del livello di istruzione della popolazione italiana. Nel 2015 la quota di residenti in possesso di qualifica o diploma di istruzione secondaria superiore è del 35,6 per cento, stabile rispetto al 2014, mentre cresce la percentuale di chi possiede un titolo universitario, che passa dal 12,7 al 13,1 per cento. L'incidenza degli individui che hanno al massimo la licenza elementare – pari al 19,2 per cento della popolazione – risulta ancora alta tra gli ultrasessantacinquenni (57,8 per cento), ma bassa fra i più giovani (1,8 per cento nella fascia 15-19 anni e 0,9 per cento in quella 20-24). Le differenze di genere nei livelli di istruzione appaiono rilevanti in tutte le generazioni. Se nella fascia 20-24 anni il divario tra i generi si sta riducendo (i diplomati maschi sono il 71,2 per cento mentre la quota di diplomate è pari al 73,4 per cento), tra i giovani di 25-29 anni si mantiene ancora consistente: il 31,2 per cento delle donne possiede un titolo terziario rispetto al 18,8 per cento degli uomini. Fra gli ultrasessantacinquenni, invece, i rapporti si invertono: gli uomini con un diploma di scuola secondaria superiore o un titolo universitario sono, rispettivamente, il 19,0 e l'8,4 per cento, mentre le donne sono solo il 12,9 e il 4,6 per cento.

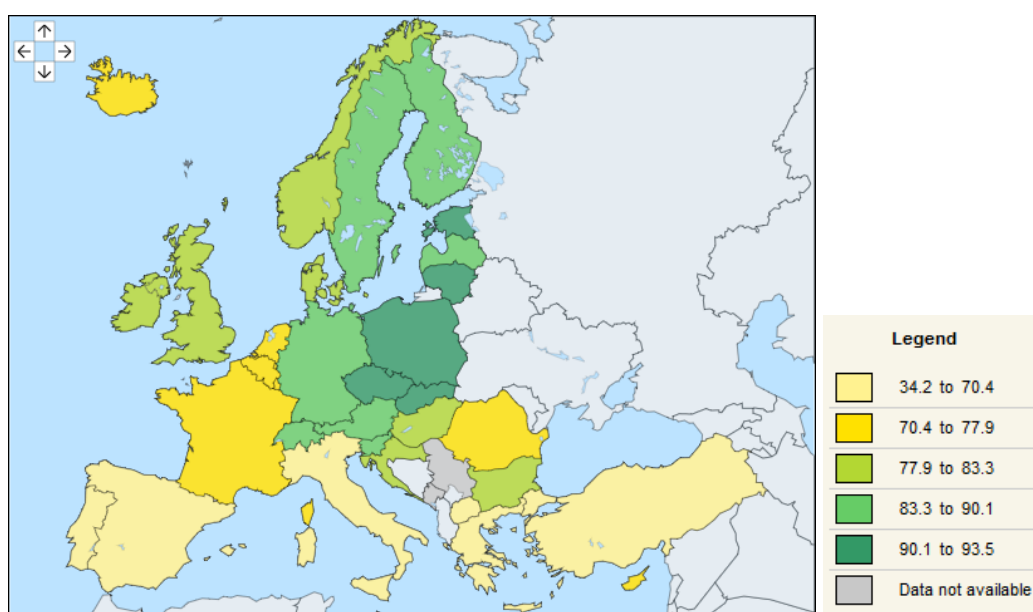
L'analisi del percorso istruzione-lavoro e del rendimento sul mercato del lavoro dei diversi titoli di studio – diploma di scuola secondaria superiore, laurea e dottorato di ricerca – fornisce uno strumento utile per valutare l'efficacia del sistema di istruzione superiore nel suo complesso. In particolare, la situazione occupazionale dei diplomati del 2011, fotografata nel 2015, mostra una prevalenza delle condizioni esclusive di studente (31,3 per cento) e di lavoratore (23,4 per cento). È confermato il trend in calo dell'occupazione registrato nella precedente edizione 2011: nel 2015, i giovani che lavorano dopo circa quattro anni dal conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore sono il 45,9 per cento, quelli in cerca di un'occupazione il 22,5 per cento, mentre coloro che sono impegnati esclusivamente negli studi terziari il 28,9 per cento. Il calo di occupazione non è compensato da una maggiore propensione a proseguire gli studi, bensì da un aumento della quota di chi cerca di lavoro. La quota di occupati è superiore tra gli uomini: in media lavora il 50,1 per cento dei diplomati maschi rispetto al 41,6 per cento delle femmine. Le donne, dal canto loro hanno una propensione allo studio leggermente maggiore

degli uomini (30,7 per cento rispetto a 27,2 per cento). I laureati hanno tempi di ingresso nel mercato del lavoro diversi, a seconda se sono in possesso di una laurea di primo livello (laurea triennale) o di secondo livello (lauree magistrali e specialistiche biennali e aciclo unico del vecchio e nuovo ordinamento). Nel 2015, dopo circa quattro anni dal conseguimento della laurea, ha un lavoro il 72,8 per cento dei laureati di primo livello, rispetto all'83,1 per cento dei laureati di secondo livello. In particolare, la transizione al lavoro di gran parte dei laureati di primo livello si realizza con tempi "ritardati" rispetto ai laureati di secondo livello per la diffusa propensione dei primi a proseguire gli studi. I dati dicono che con l'aumento del livello di scolarità aumenta il livello di occupazione.

Ma è sulla base delle ricerche internazionali che si può utilmente ampliare il quadro di analisi.

I dati Eurostat ci dicono che nel 2015 la percentuale di italiani, tra i 25 e i 64 anni, che ha completato con successo almeno la scuola secondaria di secondo grado corrisponde al 59,9 per cento, a fronte della media europea (su 28 Stati) del 76,5 per cento, o dei risultati al di sopra del 90 per cento conseguiti da Estonia, Latvia, Lituania, Repubblica Ceca, Polonia, Slovacchia. L'indicatore è fondamentale, perché ha l'obiettivo di misurare la quota di popolazione che possiede le qualifiche minime necessarie per una partecipazione attiva alla vita sociale ed economica¹⁰.

Figura 1. Percentuale di popolazione, tra i 25 e il 64 anni, che nel 2015 ha completato con successo almeno la scuola secondaria di secondo grado.

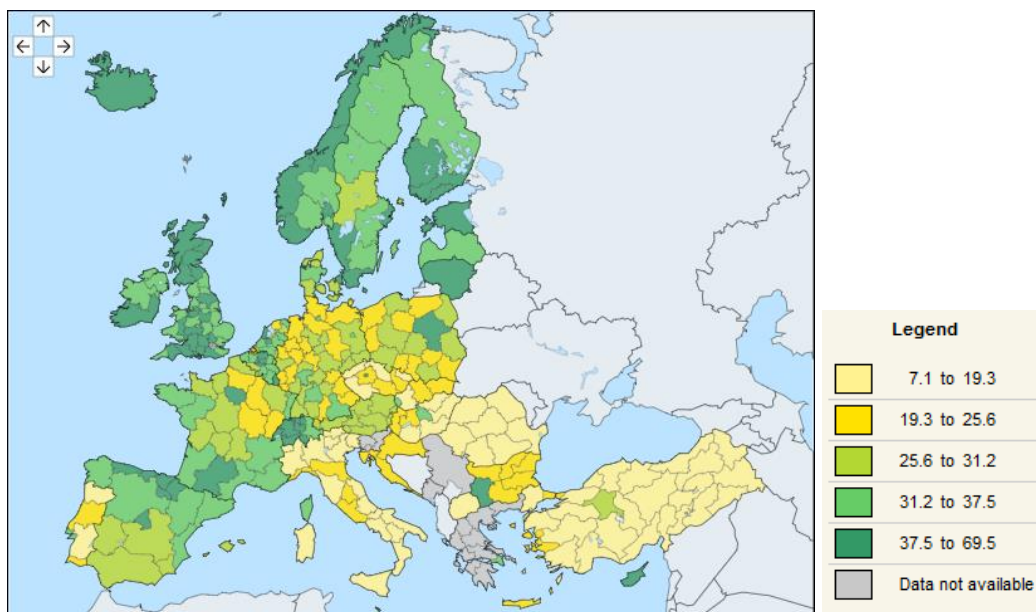


Fonte: Eurostat

¹⁰ Va rilevato che il completamento di tale ciclo può essere raggiunto nei paesi europei dopo percorsi di studio di varia durata, secondo quanto stabilito dai diversi sistemi nazionali di istruzione.

Il dato dei diplomati va incrociato con quello dei laureati. A tale proposito, Eurostat rileva che nel 2015 la percentuale di popolazione, tra i 25 e 64 anni, che ha completato, in Italia, con successo la formazione terziaria è del 17,33 per cento¹¹. Per questo gruppo di popolazione i dati vengono forniti disaggregati per regioni: per cui abbiamo risultati che vanno dal 13,20 per cento in Sicilia, al 23,30 del Lazio.

Figura 2. Percentuale di popolazione, tra i 25 e il 64 anni, che nel 2015 ha completato con successo la formazione terziaria.

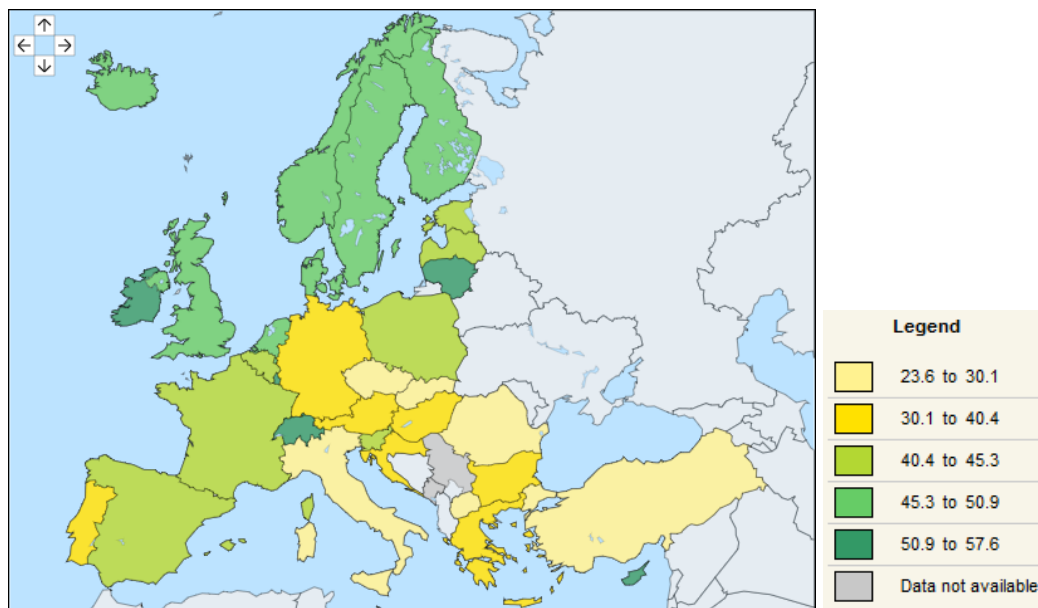


Fonte: Eurostat

I dati a livello europeo si possono comparare più facilmente prendendo in esame la percentuale di popolazione che la percentuale di popolazione, tra i 30 e i 34 anni, che ha completato, in Italia, con successo la formazione terziaria è del 25,3 per cento. La media europea si attesta al 38,7 per cento (la Lituania arriva al 57,6 per cento).

¹¹ Si fa riferimento a ISCED (International Standard Classification of Education) 2011 livelli 5-8 per i dati dal 2014, e a ISCED 1997 livelli 5-6 per i dati fino al 2013. L'indicatore si basa sulla EU Labour Force Survey.

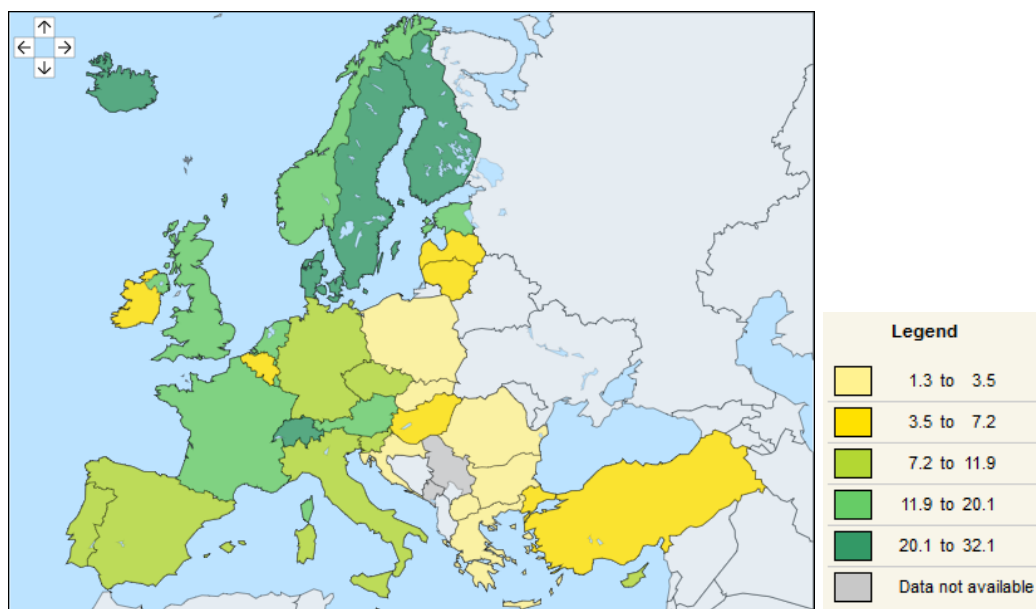
Figura 3. Percentuale di popolazione, tra i 30 e il 34 anni, che nel 2015 ha completato con successo la formazione terziaria.



Fonte: Eurostat

Chiude il cerchio l'esame del dato relativo alla percentuale di italiani che ha partecipato a una attività di istruzione o formativa (lifelong learning) nelle quattro settimane precedenti la rilevazione è del 7,3 per cento, a fronte della media europea del 10,7 per cento o dei risultati al di sopra del 25 per cento di Danimaca, Svezia, Finlandia o Islanda.

Figura 4. Percentuale di popolazione, tra i 25 e il 64 anni, che nel 2015 ha partecipato ad attività di istruzione o formazione nelle quattro settimane precedenti la rilevazione.



Fonte: Eurostat

A fronte di questi dati, si possono ricordare, in particolare, due fra i benchmarks che l'Europa si è data nel quadro della strategia "Istruzione e formazione 2020" (ET 2020):

- la quota di popolazione, tra i 30 e i 34 anni, con livello di istruzione terziaria dovrebbe essere del 40 per cento: l'Italia è al 25,3 per cento;
- una media di almeno il 15 per cento di adulti dovrebbe partecipare ad azioni di lifelong learning: l'Italia è al 7,3 per cento.

Da entrambi gli obiettivi, il nostro Paese è ancora molto lontano.

E' l'indagine PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) promossa dall'OCSE¹² che ci offre una lettura comparativa importante della situazione italiana. Essa è volta a misurare il livello di possesso di quelle competenze o abilità chiave (key skills) nell'elaborazione delle informazioni che sono considerate essenziali per la piena partecipazione di cittadini adulti al mercato del lavoro e alla vita sociale di oggi. La formula più concisa ed efficace per descrivere il senso e gli obiettivi di PIAAC è forse il titolo di uno dei rapporti dell'OCSE: Better Skills, Better Jobs, Better Lives (OECD, 2012): migliori abilità, migliori lavori, migliori vite.

A fine 2013, viene nominata una Commissione di esperti, con l'incarico, sulla base dei risultati PIAAC, di individuare ulteriori interventi e di proporre specifiche misure per migliorare i percorsi di istruzione e formazione, al fine di accrescere e arricchire le competenze degli adulti. Si

¹² In particolare PIAAC misura, per gli adulti tra 16 e 65 anni, il livello di possesso delle competenze chiave nei seguenti campi: alfabetizzazione di base o literacy (LIT), definita come "the ability to understand, evaluate, use and engage with written texts to participate in society, achieve one's goals, and develop one's knowledge and potential"; alfabetizzazione matematico-scientifica o numeracy (NUM), definita come "the ability to access, use, interpret and communicate mathematical information and ideas in order to engage in and manage the mathematical demands of a range of situations in adult life".

Con due moduli opzionali misura le competenze relative a: problem solving in ambienti ricchi di tecnologia, definita come "the ability to use digital technology, communication tools and networks to acquire and evaluate information, communicate with others and perform practical tasks"; reading components; assessment destinato ad adulti con livelli molto bassi di proficiency nella lettura: "knowledge of vocabulary, the ability to evaluate the logic of sentences, and fluency in reading passages of text".

PIAAC è stato realizzato nel 2011-12 in 24 Paesi dell'OCSE, di cui 17 facenti parte dell'Unione Europea, con il coordinamento di un Board presieduto da Brink (Canada, 2008-2010) / McGrath (USA, 2010-2013) e dall'italiano Paolo Sestito (2008-2013). Rappresenta l'evoluzione delle indagini IALS (International Adult Literacy Survey) e ALL (Adult Literacy and Lifeskills Survey) sugli adulti ed è complementare all'indagine PISA, dedicata all'analisi dei livelli di competenza degli studenti (15enni).

L'Italia ha partecipato a PIAAC per le parti LIT e NUM e per i Reading Components. L'indagine è stata realizzata dall'ISFOL su incarico del Ministero del Lavoro. I risultati e le analisi statistiche sono disponibili in rete dall'ottobre 2013: <http://www.oecd.org/skills/piaac/>; <http://www.isfol.it/piaac>.

Una seconda edizione di PIAAC è prevista nel 2023 circa, ma sono previsti interim studies tra i due cicli. In contiguità con l'indagine, nel 2013, l'Italia ha aderito insieme ad altri 8 paesi a PIAAC Online, un progetto sperimentale di self-assessment delle competenze degli adulti.

evidenziano alcuni dati ed elementi di analisi sottolineati dagli esiti dei lavori della Commissione¹³.

In relazione ai risultati medi ottenuti nei Paesi europei per le prove LIT (literacy) e NUM (numeracy), i primi quattro posti di entrambe le classifiche sono occupati da Finlandia, Svezia, Norvegia e Olanda mentre gli ultimi quattro sono occupati da Italia, Spagna, Francia e Irlanda (Italia e Spagna si alternano agli ultimi posti di entrambe le classifiche).

In termini di distribuzione attorno alla media la situazione italiana appare molto pesante: in LIT solo il 3,3% degli adulti italiani si colloca ai livelli alti di proficiency (4 e 5), a fronte del 20% della Finlandia, viceversa ai livelli bassi (0,1 e 2) abbiamo il 70,3% degli adulti italiani. Poiché il livello 3 è quello che PIAAC valuta corrispondere al possesso delle competenze necessarie minime per poter vivere e lavorare in modo adeguato al giorno d'oggi, oltre il 70% degli italiani risulta dunque non possederle. Rispetto ai risultati per macroregioni italiane, emerge un'Italia divisa in due: il Centro e il Nord-Est, con performances degli adulti decisamente migliori della media nazionale e molto vicine a quelle ottenute dalla media dei Paesi partecipanti all'indagine, con riferimento a tutte le variabili socio-anagrafiche analizzate, il Mezzogiorno con risultati decisamente peggiori. I risultati non migliorano se li si analizza suddividendo il campione in classi d'età o in termini di livello di istruzione (scolastica). Ad esempio, l'Italia è decisamente ultima in LIT anche se ci si restringe ai giovani adulti (16-24 anni). La Relazione evidenzia come sia particolarmente preoccupante il fatto che il declino delle competenze con l'età inizi in Italia già dal sedicesimo anno (dato veramente anomalo rispetto agli altri Paesi), mentre nella media OCSE comincia dopo i trent'anni.

In sostanza le problematiche chiave che emergono dal rapporto sono:

- le competenze linguistiche e matematiche degli adulti italiani sono tra le più basse nei paesi OCSE;
- la performance degli italiani varia secondo le caratteristiche socio-demografiche, ma le differenze tendono ad essere simili a quelle riscontrate in media nei paesi partecipanti;
- come nella maggior parte dei paesi partecipanti all'inchiesta, esiste un'ampia differenza tra le competenze linguistiche e matematiche dei residenti nati in Italia e quelli nati all'estero; inoltre, in tutti i paesi tra cui l'Italia, le competenze degli adulti sono fortemente correlate con i loro livelli d'istruzione;
- l'utilizzo delle competenze linguistiche e matematiche sul posto di lavoro è più limitato in Italia rispetto agli altri paesi mentre la risoluzione di problemi complessi al lavoro è molto frequente;
- le competenze linguistiche e matematiche hanno un effetto positivo sulla riuscita nel mercato del lavoro e sulla vita sociale; tuttavia, in Italia, gli effetti sul salario di tali

¹³ Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca (2013). Migliorare le competenze degli adulti italiani. Rapporto della Commissione di esperti sul Progetto PIAAC

competenze come del livello di istruzione sono più limitati che in altri paesi a causa del sistema salariale relativamente rigido.

7.2 Alcuni tratti salienti del recente sviluppo dell'offerta di educazione degli adulti in Italia

Nel tentativo di delineare alcuni tratti salienti del recente sviluppo dell'educazione degli adulti in Italia, appare utile descrivere delle possibili differenze nell'uso di alcuni termini; in particolare, ci si riferisce a quelli di istruzione, educazione e formazione, ciascuno riferito a una utenza adulta. Nell'ambito dell'istruzione degli adulti si possono inserire tutti i percorsi volti all'ottenimento di un titolo di studio in età adulta, al di fuori dei canonici percorsi e delle età di conseguimento. Nell'ambito dell'educazione degli adulti si possono inserire i primi più una ampia offerta di apprendimento e formativa in senso ampio, rivolta agli adulti in diversi contesti, siano essi formali che non formali. Nell'ambito, infine, della formazione, si possono inserire percorsi che, anch'essi, fanno riferimento a contesti formali e non formali di apprendimento, quali quelli offerti nella formazione professionale e continua, di approfondimento di specifici temi di interesse della persona, rivolti spesso però a una utenza già qualificata, in cerca di percorsi di aggiornamento o riqualificazione.

L'Associazione TreeLLLe (2010), nell'intento di fornire uno schema semplificato, ritiene utile distinguere tre tipologie di domanda e offerta di istruzione e formazione per gli adulti nel nostro Paese. Tali tipologie sono in genere connesse a segmenti specifici di popolazione e a diverse fasi-età della vita:

- istruzione degli adulti;
- sviluppo professionale delle forze di lavoro;
- sviluppo culturale dei cittadini.

Nel primo ambito si include l'offerta degli allora CTP – Centri Territoriali Permanenti, dei Corsi serali per gli adulti (si evidenzia nello studio la fase di passaggio, allora in corso, ai CPIA – Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti), la formazione permanente offerta dalle Università.

Nella seconda tipologia abbiamo l'offerta di formazione continua, che in Italia si realizza oggi attraverso i Fondi interprofessionali; ma lo studio evidenzia anche l'esistenza di una pluralità di soggetti - spesso latitanti – chiamati a concorrere a tale offerta, anche in altre forme, come le università, gli stessi CTP e corsi serali, gli enti di formazione, le società private di formazione.

Nella tipologia "sviluppo culturale dei cittadini" rientrano l'offerta formativa delle Università Popolari, le biblioteche pubbliche, ma anche la partecipazione ad attività di volontariato e attività ricreative e sportive.

I confini tra i diversi ambiti sono spesso labili, anche perché tutti sono attraversati da alcune istanze trasversali: esse richiamano una molteplicità di aspetti che riguardano il rapporto con l'educazione di individui e società nei diversi contesti e nelle diverse epoche storiche in una ottica di apprendimento permanente. Il concetto di educazione permanente rinvia quindi alla

possibilità – in termini di bisogni, aspirazioni, ma anche di necessità – di un processo di apprendimento che coinvolga gli individui lungo il corso della loro esistenza, abbracciando i diversi ambiti di vita: professionale, privato, familiare, sociale. L'educazione permanente attraversa tutti gli ambiti come una "idea guida, un riferimento teorico-concettuale, un principio di coerenza e di continuità nel modo di concepire il processo di crescita dell'individuo e nella dimensione strategico-operativa delle politiche dell'istruzione. Essa, in sintesi, può dunque essere concepita come un concetto, un obiettivo, una metodologia, una pratica, una politica che oggi si orienta progressivamente alla creazione delle condizioni per lo sviluppo delle reali possibilità di apprendere a tutte le età (lifelong learning)." (Alberici, 2002a, pag. 16)

È importante evidenziare che tanto il quadro normativo in materia, quanto le prospettive di sviluppo mirano chiaramente ed esplicitamente alla formazione di un sistema integrato di Educazione degli Adulti che veda pienamente cooperanti e coinvolti insieme:

- il mondo della istruzione (scolastica e universitaria);
- il settore della formazione professionale e continua (formazione al lavoro e sul lavoro, tramite gli enti di formazione e i Fondi interprofessionali);
- il settore della Educazione non formale (l'associazionismo, le Università Popolari);
- ma anche il più ampio e variegato mondo della formazione (offerta dalle società private).

Oggi, tutti questi ambiti sono chiamati a un continuo dialogo e all'adozione di un comune linguaggio. Il tema della individuazione, validazione e certificazione delle competenze acquisite nei contesti non formali e informali chiama in causa gli attori coinvolti: rispetto all'adozione della competenza come "idea guida", "costrutto di riferimento" nella progettazione, nell'erogazione e nella certificazione di qualsiasi percorso formativo. Perché è proprio la competenza che diviene lo strumento di passaggio da un ambito all'altro, in termini di riconoscimento di crediti formativi o di una qualificazione o parte di essa.

In Italia, l'educazione degli adulti è stata definita piuttosto tardi dal punto di vista legislativo, ma ha saputo offrire in breve tempo risposte significative al bisogno di cultura della popolazione, prevalentemente attraverso la diffusione di esperienze e buone pratiche che, negli ultimi anni, hanno realizzato, si può sostenere, un "sistema di fatto", non sempre adeguatamente supportato dal punto di vista istituzionale (Gallina, 2016).

A partire dagli anni '60 del Novecento, si sperimentano modi diversi di fare educazione degli adulti. Nasce l'Educazione popolare, intesa come offerta di istruzione: si tratta, in particolare, di corsi di alfabetizzazione rivolti a persone che non sanno leggere o scrivere. Gli obiettivi fanno riferimento anche a prospettive più ampie, quali il motivare gli adulti al cambiamento, sollecitare le capacità di affrontare in maniera critica la propria vita, offrire prospettive di apertura culturale all'adulto. Alcune circolari emanate in quegli anni, cercano di organizzare e normare una offerta di istruzione per gli adulti facilmente accessibile.

Nell'ambito dell'istruzione superiore, la possibilità di istituire sezioni serali per lavoratori-studenti viene prevista dalla Circolare Ministeriale n. 147 del 1964, per alcuni indirizzi di istituti tecnici industriali e dalla Circolare n.411 del 1966 per gli istituti tecnici commerciali e per

geometri. La Circolare n. 140 del 1968, con l'intento di ricapitolare, modificare e integrare la precedente normativa, oltre a individuare quale condizione primaria per l'istituzione di sezioni serali per lavoratori-studenti una "richiesta largamente sentita nell'area territoriale e socioeconomica in cui opera la scuola o istituto", ne regola i requisiti per l'iscrizione, la durata, l'organizzazione, il funzionamento, il reclutamento degli insegnanti e il loro trattamento economico, la possibilità di estensione ai licei classici o scientifici. La Circolare n. 254 del 1971, intervenendo successivamente a fissare alcuni parametri per la costituzione delle classi, a modifica della Circolare n. 140/68, sottolinea, al fine di "realizzare in aula il maggior profitto possibile", la necessità "condizionante per l'efficacia degli studi serali della presenza nelle relative sezioni di personale capace ed esperto".

Negli anni '70, l'educazione degli adulti (EDA) si concretizza in azioni formative per l'alfabetizzazione dei lavoratori (conseguimento della licenza elementare e di scuola media), grazie a permessi retribuiti per 150 ore annue, previsti dai contratti. Si tratta dell'istituto contrattuale di un monte ore retribuito per il diritto allo studio individuale, ottenuto nelle convenzioni collettive industriali fra il 1973 e il 1974 e poi esteso a tutti i comparti del lavoro, anche nei servizi pubblici e privati, in forme e modalità differenziate.

L'esperienza delle 150 ore si colloca simbolicamente al crocevia di una fase conflittuale molto forte sul piano politico e sociale, apertasi con la crisi del 1968-69, e mette contemporaneamente al centro, per la prima volta, la questione del rapporto fra sistema formativo, lavoro industriale e impresa. Accanto a questo, rappresenta una declinazione originale nel panorama europeo degli sforzi emergenti di passare da un certo tipo di concezione tradizionale dell'educazione degli adulti a modelli più aperti e dinamici, di quella che poi si chiamerà proprio *lifelong learning*. Si tratta di una vicenda che ha avuto molte componenti ideologiche, soprattutto negli anni '70, legate anche alla formazione delle nuove élites operaie di fabbrica, ma che comunque ha coinvolto fino alla fine del decennio decine di migliaia di lavoratori. Le 150 ore si legano strettamente alla contemporanea contestazione dell'organizzazione gerarchica e autoritaria e alla crisi delle tipologie di lavoro industriale individuate dal modello taylor-fordista. Questa crisi di legittimità della fabbrica fordista è un fenomeno non solo italiano, ma che nel nostro paese presenta una peculiare e duratura convergenza con la crisi contemporanea del sistema scolastico e della formazione professionale e con i movimenti studenteschi, almeno per tutto il decennio. La messa in discussione da parte sindacale del secolare paradigma che divideva nettamente, per status e condizione oltre che per funzione, il lavoro manuale dal lavoro intellettuale, la crisi dei vecchi sistemi di classificazione e di valutazione del lavoro industriale (le qualifiche) e l'affermazione dell'inquadramento unico operai-impiegati, l'invenzione di una parola d'ordine ambigua, ma potente, come quella della "professionalità" (e perciò l'ipotesi che fosse possibile riaprire uno spazio per la mobilità sociale nel lavoro industriale), tutto questo si sposta sul piano della dimensione formativa, grazie all'esperimento delle 150 ore. La difficoltà di trasferire nel sistema scolastico e formativo la sperimentazione nata in sede contrattuale, niente toglie al fatto che – ben prima dei processi di informatizzazione e di innovazione tecnologica tipici della fabbrica integrata e della globalizzazione di mercato del decennio successivo – attorno all'impresa si sia cercato allora di sperimentare, in forme conflittuali e

spesso non cooperative fra gli attori sociali, una nuova dimensione educativa generale nel lavoro e per il lavoro, che uscisse dalle secche della formazione professionale e dell'aggiornamento meramente tecnico (Causarano, 2003).

Con la Circolare n. 87 del 1982, l'iscrizione alle sezioni serali viene consentita anche a coloro cui in precedenza era preclusa: adulti con più di 40 anni, disoccupati e casalinghe. Un passaggio centrale verso l'obiettivo del raggiungimento di pari opportunità nell'accesso all'educazione e alla formazione anche in età e condizioni non canoniche.

Nel più ampio quadro dell'educazione degli adulti, la legislazione, fino agli anni '90, si è limitata soprattutto a prevedere interventi nel campo dell'alfabetizzazione e del conseguimento dei titoli di studio della scuola dell'obbligo.

È nel corso degli anni '90 che l'obiettivo primario diviene quello di costruire un sistema integrato di educazione degli adulti, che risponda all'esigenza di una educazione permanente, mirata anche all'inserimento lavorativo e alla lotta alla disoccupazione.

La politica di questi anni è caratterizzata dalla presa di coscienza, a livello europeo, che "l'educazione continua è un vitale, dinamico passo necessario per ottenere successi sociali, economici e personali" (dal Libro Bianco di Edith Cresson, "Insegnare ad apprendere", del 1994) e dall'individuazione di alcuni obiettivi generali quali: favorire nuovi apprendimenti, avvicinare scuola e imprese private, combattere la dispersione, parlare tre lingue della comunità, investire in formazione.

Nel panorama italiano, dove una tradizione di formazione continua non ha ancora trovato modo di radicarsi, il legislatore interviene attraverso norme che attuano processi di decentramento funzionale a favore delle Regioni e degli Enti locali, nell'ambito sia della politica del lavoro, sia delle politiche formative. In questi anni, si fa pressante però anche la necessità di un'animazione a valenza educativa, costitutiva del progresso sociale e culturale. Tuttavia, su questa strada s'incontrano delle difficoltà, espresse da due modi di pensare molto distanti: l'uno propone di restare legati all'istruzione in quanto tale, l'altro di scoprire e realizzare percorsi di sviluppo per l'educazione degli adulti.

L'Ordinanza Ministeriale n. 455 del 1997, istituisce i Centri Territoriali Permanenti (CTP) per l'istruzione e la formazione in età adulta, quali vere e proprie strutture radicate sul territorio al fine di raccogliere e integrare le esperienze dei corsi di alfabetizzazione e dei corsi sperimentali per lavoratori (l'istituto delle 150 ore) e coordinare l'offerta nel campo dell'educazione in età adulta. Grazie ai CTP le azioni di educazione degli adulti vengono ampliate, prevedendo corsi anche per chi è già in possesso del titolo della scuola dell'obbligo.

In tale esperienza, finalmente, emerge con forza il paradigma pedagogico, secondo cui tali centri devono garantire un'offerta educativa e formativa formale, non formale e informale a tutti gli adulti di un territorio. La strada che viene seguita però privilegia spesso la dimensione dell'istruzione, a discapito dell'educazione per gli adulti (De Natale, 2001).

In seguito, gli interventi realizzati sono stati inquadrati sempre più nel contesto dell'apprendimento permanente, in un'ottica integrata fra i sistemi dell'istruzione, della formazione professionale e della formazione continua.

L'Accordo per il Lavoro del settembre 1996 tra Governo e parti sociali e il Patto sociale del 1998 assumono come prioritario il rilancio e il potenziamento della formazione continua e dei processi di integrazione tra scuola e formazione professionale.

È il D.P.R. n. 275 del 1999 che, all'art. 8, prevede che il Ministro della Pubblica Istruzione definisca i criteri generali per l'organizzazione dei processi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato d'istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato, Regioni, Città e Autonomie Locali. L'Accordo tra Governo, regioni, province, comuni e comunità montane del 2 marzo 2000 e la successiva Direttiva n. 22 del 6 febbraio 2001 precisano ulteriormente le politiche del settore. L'Accordo per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti prevede che Governo ed Enti locali convengano, in attesa della compiuta definizione del sistema integrato di istruzione, formazione e lavoro, a partire dall'anno 2000 che la riorganizzazione e il potenziamento dell'educazione degli adulti siano realizzati con riferimento a obiettivi e strategie concordati. Esso individua quale obiettivo di fondo del sistema scolastico per l'età adulta, partendo dall'analisi di una nuova realtà caratterizzata da neo-analfabetismo, nuovi saperi, nuovi bisogni formativi, "la possibilità di acquisire i saperi minimi necessari per collocarsi adeguatamente nella vita sociale e produttiva". Vi si prevede inoltre la costituzione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze professionali: "occorre realizzare le condizioni per una offerta integrata e flessibile, che, a cominciare dalla formazione collegata al lavoro e ad altre tipologie educative che corrispondano alle aspirazioni e ai desideri degli individui, coniughi esigenze di formazione tecnico-professionale con esigenze di autonomia culturale e di orientamento del cittadino e, attraverso la certificazione e il riconoscimento di crediti nei diversi contesti di studio e di lavoro, consenta a ciascuno la personalizzazione dei percorsi culturali e formativi."

Da rilevare come nel Documento sia data rilevanza al costrutto di "competenza" come idea guida che percorre e collega concettualmente le norme: competenza "intesa come dimensione operativa della formazione, uso finalizzato delle conoscenze, saper fare, organizzare, decidere. Tale interpretazione della nozione di "competenza", pur potendo trovare applicazioni utili ed efficaci anche nell'ambito dei curricula scolastici finalizzati all'acquisizione di titoli di studio (soprattutto di tipo professionale e tecnico), si pone sul terreno più ampiamente comprensivo del riconoscimento e della valorizzazione delle diverse modalità, forme e stili di apprendimento, realizzati o realizzabili anche al di fuori dell'offerta educativa di tipo tradizionale: nei percorsi della formazione professionale, nei luoghi di lavoro, in autoistruzione o nell'educazione aperta e a distanza. In questo quadro si pongono con urgenza problemi di riconoscimento e di interazione, integrazione e circuitazione delle esperienze e dei risultati della formazione comunque acquisita, con particolare attenzione alle varie forme di educazione extrascolastica."

Si evidenzia, quindi, come il nuovo sistema integrato di formazione dovrà assumere tre compiti prioritari:

- favorire il rientro nel sistema formale di istruzione e formazione professionale;
- favorire l'estensione delle conoscenze;
- favorire l'acquisizione di specifiche competenze connesse al lavoro o alla vita sociale.

Nel corso degli anni, in Italia, istruzione e formazione hanno sempre percorso strade diverse, caratterizzandosi l'una per gli aspetti non strettamente finalistici dei curricula e l'altra per essere finalizzata all'acquisizione di competenze e abilità utilizzabili in ambito professionale. Solo attraverso l'esperienza dei percorsi IFTS (Istruzione e formazione tecnica superiore), uno dei canali della FIS (Formazione Integrata Superiore), istituiti con la Legge n. 144/1999, si realizza una sinergia tra istruzione e formazione in regime di partenariato tra diverse istituzioni.

Il concetto di *lifelong learning* trova la sua affermazione poi nella Legge n. 53 del 2003¹⁴, all'articolo 2 si legge: "è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea". A ciascun individuo, a qualunque età, deve poter essere consentito di esercitare l'effettivo diritto di sviluppare le proprie competenze, governare il proprio processo di apprendimento, partecipare a percorsi di riconversione, usufruire di offerte integrate di istruzione e formazione che consentano di migliorare la propria qualità di vita".

La legge stabilisce quindi che tutti i giovani hanno il diritto/dovere di fruire dell'istruzione e formazione per almeno 12 anni, sino al raggiungimento della maggiore età; diritto/dovere istituito affinché i giovani non abbandonino l'istruzione e la formazione senza aver conseguito almeno una qualifica.

In Italia, con il termine istruzione e formazione professionale si tende a designare percorsi specifici la cui formulazione rientra nella specifica competenza delle regioni e delle province autonome (IeFP – Istruzione e Formazione Professionale). In una prospettiva europea, il termine istruzione e formazione professionale comprende tutte le tipologie e i livelli di istruzione generale e istruzione e formazione professionale (IFP – Istruzione Formazione Professionale). A prescindere da chi la eroga o dalla sua governance, l'IFP è fruibile a livello secondario, post-secondario o superiore in ambiti d'istruzione e formazione formali o non formali, incluse le iniziative lanciate sul mercato del lavoro; si rivolge a giovani e adulti e può essere erogata da un istituto scolastico, da un'impresa o coniugare apprendimento scolastico e apprendistato; comprende anche gli istituti tecnici e professionali (Cedefop, 2014).

¹⁴ LEGGE 28 marzo 2003, n.53 - Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

7.3 La riforma dell'offerta dei servizi per l'istruzione degli adulti. L'attivazione dei CPIA

Nel 2014, la conferenza CERI¹⁵ ha lanciato un progetto – l'Education and Social Progress (ESP) – teso a sostenere una migliore comprensione dei processi necessari a preparare gli individui al mondo di domani, un mondo che può essere prospero, ma anche impegnativo, imprevedibile e incerto, occorre essere quindi meglio attrezzati individualmente e capaci di contribuire allo sviluppo di società coese. La logica di questo progetto, che in prospettiva dovrà analizzare e nello stesso tempo indirizzare le politiche educative, sviluppa una concezione della innovazione nei processi di apprendimento che la colloca entro un sistema, di cui l'istituzione scolastica è parte in relazione a tre parametri: contesto, abilità/competenze, ritorni sociali. Su questo progetto, paesi, governi, organizzazioni nazionali e transnazionali dovranno misurarsi se vorranno affrontare compiti inediti, spostando l'attenzione, come l'UNESCO impone, dalla espansione in senso quantitativo delle opportunità di educazione e formazione, alla loro qualità. "Se questo è vero per tutti i sistemi educativi, il problema per l'Italia appare più complesso a causa della lentezza dei processi di decisione e dei ritardi culturali che, di fatto, ostacolano i cambiamenti. L'Italia si presenta, nel sistema educativo, e non solo, come un paese in ritardo, poiché sono/sono state le riforme capaci di assumere prospettive strategiche significative; negli ultimi anni, un susseguirsi di tagli e di aggiustamenti, che tentano di rimediare ai tagli, non permette a esperienze, che contengono elementi importanti di innovazione, di trasferirsi e diffondersi entro il sistema nel suo complesso; il nuovo che si produce manca di riferimenti e spesso si somma ad altri progetti, senza poter dare e darsi senso e continuità." (Gallina, 2016, pag. 1)

Nel nuovo scenario aperto dalla Legge n. 92/2012, si colloca la riforma ordinamentale dell'istruzione degli adulti in Italia, regolamentata dal DPR n. 263/2012, che segna il passaggio dai Centri territoriali permanenti - CTP ai Centri Provinciali di istruzione per gli adulti - CPIA.

La sfida è ardua. Si tratta di ripensare i percorsi di istruzione e formazione degli adulti ponendo l'accento su aspetti innovativi e fondanti: l'acquisizione di specifiche competenze mirate all'acquisizione di profili professionali ottimizzati per raggiungere una occupazione; di ripensare percorsi specifici volti ad acquisire una maggiore inclusività – il tema della cittadinanza è una delle voci che appaiono esplicitamente nei decreti e nelle linee guida stilate su tale articolazione del curriculum – e, riguardo alla popolazione straniera, un livello riconosciuto di alfabetizzazione della lingua italiana; infine, di progettare le azioni di formazione in carcere, che rientra nella gestione dei CPIA.

I passaggi per arrivare all'attuazione di tale cambiamento sono diversi.

¹⁵ Centre d'études et de recherches internationales: il Centro di studi e di ricerche internazionali fondato nel 1952 in Francia.

Si tenta un avvio di riforma, già a partire dall'anno scolastico 2008/2009, almeno secondo i piani definiti dalla Legge Finanziaria 2007¹⁶, dove, al comma 632, riguardante la riorganizzazione dei centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei corsi serali, l'istruzione degli adulti cambia pelle e si riorganizza unitariamente in "Centri provinciali per l'istruzione degli adulti", dotati di autonomia amministrativa, organizzativa e didattica, con il riconoscimento di un proprio organico distinto da quello degli ordinari percorsi scolastici. Si ritiene necessario procedere alla riorganizzazione dei CTP e dei corsi serali, allo scopo di fare conseguire più elevati livelli di istruzione alla popolazione adulta, anche immigrata, con particolare riferimento alla conoscenza della lingua italiana, nel quadro degli obiettivi fissati dall'Unione Europea. I nuovi centri avrebbero dovuto unificare i CTP e i corsi serali per adulti sotto un'unica gestione organizzativo-amministrativa. Il D.M. del 2007 stabiliva che il conferimento dell'autonomia al CPIA dovesse avvenire "nei limiti delle autonomie scolastiche istituibili in ciascuna Regione e delle attuali disponibilità complessive degli organici" (art.2 comma 1).

Alcuni elementi critici sono subito emersi: il fatto che per costituire un CPIA occorra necessariamente procedere alla soppressione di un'altra autonomia scolastica può rappresentare un freno potente e un ostacolo notevole alla diffusione dei centri stessi. Tuttavia, il Decreto Legge n. 112/2008 ha subito dopo modificato la situazione: tra i nuovi criteri di riduzione di spesa (la cosiddetta "razionalizzazione") la norma prevede anche la "ridefinizione dell'assetto organizzativo-didattico dei centri di istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, previsto dalla vigente normativa". Non è semplice interpretare il senso della ridefinizione dell'assetto degli ancora virtuali centri di istruzione, probabilmente, tenuto conto dello spirito che pervade tutto il decreto legge, si riferisce in particolare alla ulteriore riduzione della spesa.

In particolare, è il DPR n. 263/2012 che sancisce la base di innovazione sulla quale si sono sviluppate le nuove azioni di sistema, che oggi hanno reso attivo il funzionamento dei CPIA: esso consente la definizione dell'assetto organizzativo e didattico dei CPIA (compresi i corsi di secondo livello, i cosiddetti serali), inserendo nuovi i modelli organizzativi "a rete" sul territorio, funzionali allo sviluppo di rapporti tra i CPIA e le sedi nelle quali si attuano i percorsi del secondo ciclo.

Tra il 2007 e il 2012, si ridisegna in Italia l'intero sistema dell'istruzione degli adulti: si riorganizza, passando da un modello unitario a un modello di rete.

I CPIA sono istituzioni scolastiche autonome, che si articolano in reti territoriali di servizio e creano un'offerta formativa diretta al conseguimento di titoli di studio rilasciati al termine dei percorsi di studio; sono organizzati in modo da stabilire uno stretto raccordo con le autonomie locali, il mondo del lavoro e delle professioni, concretizzando una tipologia di offerta formativa per ciascuno dei diversi livelli di apprendimento. Il modello delle reti scolastiche, avviate con la

¹⁶ Legge 27 dicembre 2006, n. 296 "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)" pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 299 del 27 dicembre 2006 - Supplemento ordinario n. 244

legge sull'autonomia¹⁷, può rappresentare un modello efficace anche per l'Educazione degli Adulti. Tali reti rappresentano un'opzione nuova, che consente di aprire le scuole ai bisogni della popolazione di un territorio. In esse si può trovare lo strumento adeguato a portare a sistema importanti esperienze formative ed educative. Si tratta di una dimensione territoriale dell'Educazione degli Adulti che è stata avviata dalla fine degli anni '90, quando il Ministero dell'Istruzione ha affidato alle singole scuole iniziative rivolte alla prevenzione del disagio giovanile, dell'abbandono scolastico, dell'accesso alla scolarizzazione per fasce culturalmente deboli.

Come evidenziato in precedenza, "l'EDA in Italia è stata definita tardi dal punto di vista legislativo, ma ha saputo offrire significative risposte al bisogno di cultura della popolazione, attraverso iniziative centrali (prevalentemente circolari ministeriali) e, soprattutto, diffusione di buone pratiche. Si può dire che la storia dell'EDA in Italia ha finora percorso due strade parallele: di fronte a urgenze sociali nuove l'innovazione didattica si produce e si consolida nella esperienza dei protagonisti ma rischia di rimanere inefficace per la mancanza di supporti istituzionali. Le indagini Ocse "certificano", misurandola, la debolezza culturale della popolazione italiana e sollecitano interventi. Le conclusioni del documento della "Commissione di esperti Progetto PIAAC – Programme for International Assessment of Adult Competencies" del 14/02/2014, presieduta dal prof. De Mauro, sottolineano l'esigenza di promuovere esperienze, guidarle e valutarne i risultati (pilotare e valutare) e auspicano l'istituzione di un "osservatorio permanente, che renda sistemica la messa in relazione della formazione e del lavoro, occupandosi del monitoraggio e dell'analisi della formazione delle competenze e del loro utilizzo nel mercato del lavoro e nella vita sociale, valutando l'impatto delle politiche e fornendo indicazioni per potenziarne gli effetti". In questo testo si propone, non solo l'azione congiunta dei due ministeri, Lavoro e Istruzione, ma la collaborazione di altri Ministeri e delle amministrazioni Regionali, enti locali ecc. riconoscendo che lo sviluppo delle competenze degli adulti è un obiettivo strategico dell'intero Paese. Si tratta di un processo che, se realizzato, porterebbe alla definizione di un sistema di "risorse per l'apprendimento permanente" (Knowles, 1973)". (Gallina, 2016, pag. 2)

Con l'anno scolastico 2014/2015, prendono avvio i nuovi Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA).

Si tratta inizialmente di una sperimentazione, durante la quale 56 istituti capofila hanno attivato in autonomia la struttura del CPIA¹⁸; da settembre 2015, sono 126 i CPIA attivi. L'agenzia INDIRE sta svolgendo attività di monitoraggio sulle azioni svolte dai primi 56 CPIA.

¹⁷ La Legge 15 marzo 1999 n. 59 (art. 21) relativa alla autonomia scolastica è un riferimento importante per un sistema che pone al suo centro il tema dell'innovazione, richiamando finalità istituzionali, responsabilità nelle scelte e nella realizzazione di queste.

¹⁸ Dal 1 settembre 2014 in Italia sono stati attivati 56 CPIA, dislocati in 8 regioni: 10 in Piemonte, 19 in Lombardia, 4 in Friuli Venezia Giulia, 2 in Veneto, 7 in Emilia Romagna, 8 in Toscana, 1 in Umbria e 5 in Puglia.

I CPIA sono chiamati a raccogliere la sfida di ridurre il deficit formativo della popolazione adulta in Italia, ma anche a un livello superiore e più ampio, a soddisfare le nuove esigenze di sapere, di competenze e di abilità poste dalla *learning society*. Una nuova sfida per innalzare i livelli di istruzione della popolazione adulta (e non solo), realizzando nuovi assetti didattico-organizzativi e rispondendo a una sempre più diversificata e complessa domanda di istruzione e formazione proveniente da parte di soggetti “deboli”. Una sfida ambiziosa. Nel concreto, essa riguarda lo sviluppo di opportunità per migliorare i percorsi di istruzione e formazione degli adulti e accrescerne le competenze per consentire l'acquisizione di profili professionali qualificati e qualificanti al fine di una maggiore occupabilità e inclusività sociale della popolazione adulta.

La principale novità è l'attribuzione dell'autonomia scolastica e quindi l'assegnazione di un dirigente scolastico e un direttore dei servizi generali e amministrativi: i CPIA “costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, articolata in reti territoriali di servizio su base - di norma provinciale - dotata di un proprio organico”. Il CPIA costituisce l'unità centrale ed amministrativa che gestisce il personale scolastico anche delle sedi associate, ex CTP, organizza i percorsi di istruzione per livelli di apprendimento, in una dimensione integrata di interazione “reticolare” con il territorio che esprime e richiede specifici bisogni formativi. I CPIA, all'interno delle reti per l'apprendimento permanente (istituite con la Legge n. 92/2012) nella loro articolazione in reti territoriali di servizio, costituiscono quindi il soggetto pubblico di riferimento in grado, in raccordo con le autonomie locali, il mondo della formazione, del lavoro e delle professioni e tenendo conto dei particolari bisogni dell'utenza (popolazione adulta, stranieri, NEET – giovani non inseriti in percorsi di istruzione, formazione e lavoro -), di realizzare una nuova offerta formativa.

La sfida che i Centri stanno affrontando, tra individuazione e validazione delle competenze e riconoscimento dei crediti, si gioca sul campo di specifiche modalità di formazione:

- la progettazione delle Unità di apprendimento (UDA);
- l'articolazione della Formazione a Distanza (FAD);
- progettazione e articolazione delle Aule Agorà (Ambiente interattivo per la Gestione dell'Offerta formativa Rivolta agli Adulti).

La progettazione per unità di apprendimento dei percorsi di primo e secondo livello rappresenta il riferimento necessario per il riconoscimento dei crediti e la personalizzazione del percorso attraverso la stipula del Patto formativo individuale nel quale vengono riconosciuti saperi e competenze formali, non formali e informali dell'adulto. Nel riconoscimento e nella valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona, come nell'importanza assegnata alla sua storia individuale, risiedono gli elementi innovativi del nuovo sistema dell'IDA – Istruzione degli Adulti – in piena e coerente sintonia con le politiche nazionali dell'apprendimento permanente introdotte dalla Legge n. 92/2012.

La definizione del patto formativo è assegnata a una Commissione composta da docenti del primo e del secondo livello che, sulla base delle indicazioni europee sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale e come previsto dai dispositivi legislativi italiani,

attiva su richiesta dell'adulto un percorso articolato in tre fasi di identificazione, valutazione e attestazione per la definizione del patto formativo individuale con il quale viene formalizzato il percorso di studio personalizzato. Al riconoscimento dei crediti si aggiungono attività di accoglienza e di orientamento e la possibilità della fruizione a distanza per una quota pari al 20% del monte ore complessivo.

La riforma prevede dunque un'autonomia dei nuovi CPIA articolati in reti territoriali, ma gli adempimenti previsti dalla normativa sono lunghi e rischiano di affossare le opportunità introdotte. Sebbene la legislazione nel nostro Paese, abbia ormai chiaramente delineato il diritto all'apprendimento permanente e abbia messo al centro del sistema il cittadino, la strada da fare è ancora lunga. Le reti territoriali, preposte a garantire i servizi di informazione, orientamento, accompagnamento e certificazione delle competenze e a offrire opportunità formative formali e non formali, costituiscono lo strumento per l'attuazione di questo diritto. Ma, non solo, non sono previsti finanziamenti specifici per queste reti, il problema di fondo rimane sempre lo stesso: come coinvolgere i soggetti che non partecipano ad alcuna attività di apprendimento, da adulti, pur evidenziando drammatici deficit di competenze generali e specifiche (Isfol, 2014); cui si aggiunge il come risolvere il problema della certificazione delle competenze acquisite nei contesti di apprendimento non formali e informali. Da un lato infatti abbiamo, in Italia, i titoli di studio rilasciati dal sistema formale di istruzione (dalla scuola all'università), che solo nel 2012 sono stati oggetto di "referenziazione" (Accordo in Conferenza Unificata del dicembre 2012) in relazione al quadro europeo EQF del 2008, dall'altro non abbiamo alcun quadro definito per il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali. Diventa così impraticabile l'inserimento delle competenze, comunque acquisite, nel libretto formativo del cittadino¹⁹, perché manca una loro declinazione formalizzata. Per lo meno dal 2007, l'OCSE richiama l'attenzione delle politiche nazionali sull'importanza di questi riconoscimenti, come stimolo alla motivazione dei singoli cittadini e in vista di positivi ritorni in termini di coesione sociale, prima ancora che di ritorni economici. Basti citare alcuni sistemi ormai a regime in diversi paesi: il VAE (Validation des Acquis de l'Experience) in Francia e i diversi RPL (Recognition of Prior Learning) solidamente funzionanti in Germania, Austria, Belgio, Canada, UK, Danimarca. "Non si tratta della produzione di tabelle burocratiche di validazione e di trascrizione, ma di servizi riconoscibili e accessibili ai cittadini, che trovano luoghi e strumenti per avviarsi a nuovi percorsi di conoscenza. L'elemento che accomuna queste esperienze è la sperimentazione continua di metodologie innovative di accertamento delle competenze, che coinvolge la ricerca accademica, le imprese e le stesse istituzioni formative; l'obiettivo di contenere costi individuali e sociali, che sono sicuramente inferiori a quelli che si dovrebbero sostenere per "rimandare a scuola" quote consistenti della popolazione adulta; ma soprattutto una cultura diffusa del valore formativo dei

¹⁹ Si tratta dello strumento pensato per raccogliere, sintetizzare e documentare le diverse esperienze di apprendimento dei cittadini lavoratori nonché le competenze da essi comunque acquisite, introdotto con il DECRETO 10 ottobre 2005 del MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI Approvazione del modello di libretto formativo del cittadino, ai sensi del decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276, articolo 2, comma 1, lettera i).

processi e percorsi di riconoscimento e di certificazione di competenze perché ogni percorso di riconoscimento è concepito come un percorso di apprendimento. Questi sono i temi sui quali l'Italia stenta ancora a ritrovarsi" (Gallina, 2016, pag. 5).

7.3.1 Il monitoraggio dell'istruzione degli adulti in Italia

Come si è avuto modo di introdurre e si illustrerà con maggior dettaglio nel prossimo capitolo, le indicazioni dell'Unione Europea riconoscono nell'ambito dell'educazione degli adulti, l'apprendimento permanente e lo sviluppo delle competenze come elementi chiave che concorrono a incrementare la competitività e le prospettive occupazionali, favorendo l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e lo sviluppo personale. In questa cornice, si inserisce l'attività di INDIRE, l'istituto di ricerca del MIUR, che, in Italia, si è da sempre occupato di istruzione degli adulti e dal 2014 ha approfondito questo tema, sviluppando parallelamente le tematiche europee del *lifelong earning*, in sinergia con EPALE²⁰, e la sua peculiare declinazione italiana relativa agli adulti. Tra le principali aree di ricerca troviamo la certificazione delle competenze (oltre a flessibilità dei percorsi, metodologie didattiche, patto formativo individuale, Unità di apprendimento – UDA, Formazione a distanza – FAD e aule Agorà).

La Legge n. 107/2015 ha individuato l'Istituto quale ente di ricerca che collabora col MIUR per "svolgere un monitoraggio annuale dei percorsi e delle attività di ampliamento dell'offerta formativa dei centri di istruzione per gli adulti e più in generale sull'applicazione del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263. Decorso un triennio dal completo avvio del nuovo sistema di istruzione degli adulti e sulla base degli esiti del monitoraggio, possono essere apportate modifiche al predetto regolamento, ai sensi dell'articolo 17, comma 2, della legge 23 agosto 1988, n. 400."

Il monitoraggio qualitativo, peculiare attività di ricerca svolta da INDIRE, indaga in particolare:

- il riconoscimento e certificazione delle competenze dallo studente, così come stabilito dall'Assetto Organizzativo (DPR n. 263/2012);
- la personalizzazione del percorso di studio (secondo quanto previsto dal patto formativo individuale di cui all'articolo 5, comma 1, lettera e);
- la formazione a distanza e aule Agorà attive sul territorio nazionale;
- le metodologie didattiche attivate nel I e nel II livello per la personalizzazione dei percorsi.

In questi ultimi anni, l'Istituto ha seguito le attività di ricerca, sperimentazione e sviluppo che i Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti (CPIA) hanno realizzato, con particolare interesse per il sistema di riconoscimento dei crediti e della personalizzazione del curriculum; ha supportato il

²⁰ Si tratta della una piattaforma elettronica europea per l'istruzione degli adulti finanziata dalla Commissione europea. EPALE è una community multilingue ad adesione aperta per insegnanti, formatori, ricercatori, accademici, responsabili delle politiche e chiunque svolga un ruolo professionale nel settore dell'apprendimento degli adulti in Europa. Disponibile da: <https://ec.europa.eu/epale>

MIUR nei monitoraggi sulla sperimentazione dei CPIA in dialogo con gli Uffici Scolastici Regionali e in loro supporto; fa parte del Gruppo di Lavoro Nazionale Paideia.

L'ultimo rapporto di monitoraggio dell'offerta formativa per adulti disponibile a marzo 2017 è relativo all'a.s. 2011/2012; si tratta di una sintesi delle principali evidenze restituite dal Monitoraggio Nazionale che Indire svolge su incarico della Direzione Generale per l'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e per i Rapporti con i Sistemi Formativi delle Regioni del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR).

Quali sedi amministrative principali, gli Istituti di Riferimento (IR) monitorati sono stati 1.150, l'84,2% degli istituti potenzialmente attivi (1.366 istituti) e 1.442 sedi di erogazione del servizio (o Sedi IdA) pari all'84,6% di tutte le sedi potenzialmente attive (1.705 tra CTP, istituti serali, scuole carcerarie).

In questo rapporto non si tratta il tema della certificazione delle competenze e c'è da evidenziare che la parola "competenze" non compare. Si tratta dell'esame dell'andamento dell'offerta formativa, dell'utenza e dell'esito dal 2006 al 2012. A oggi, dunque non è ancora disponibile un primo rapporto di monitoraggio su quanto realizzato dopo l'entrata in vigore del DPR n. 263/2012.

7.4 L'anello mancante nella costruzione dei CPIA

Gallina (2016) evidenzia come nella costruzione del nuovo sistema di istruzione degli adulti possa individuarsi un anello mancante.

L'autrice parte dalla valorizzazione di un documento prodotto dalla Rete CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) - Piemonte, a conclusione del primo anno scolastico di funzionamento a regime del sistema di educazione degli adulti nel nostro paese, propone una riflessione e una proposta che affronta un nodo cruciale di qualsiasi intervento EDA (Educazione Degli Adulti): la necessità di dar vita finalmente a un sistema solido e fortemente caratterizzato, capace di dialogare con la scuola, da un lato, e con l'insieme della collettività sociale dall'altro, superando in modo definitivo la logica che finora ha visto l'Eda come attività di compensazione, riparazione, recupero per chi ha mancato, per ragioni varie e diverse, l'appuntamento con i percorsi della formazione iniziale. Si tratta del testo nato nell'ambito del progetto P.I.D.I.E.F (Percorsi Integrati Di Istruzione e Formazione per adulti)²¹, che propone linee di progettazione per la realizzazione di percorsi relativi al secondo periodo del primo livello.

Il documento della Rete dei CPIA del Piemonte entra nel merito del nodo di fondo che, in questo primo e assai tardivo anno di applicazione della Legge n. 59/1997, è emerso con grande chiarezza: la confusa e ambigua modalità con cui l'amministrazione, pur producendo nel tempo

²¹ È possibile consultare i documenti prodotti nell'ambito del progetto sulla Piattaforma EPAL: <https://ec.europa.eu/epale/it/resource-centre/content/pidief-un-progetto-il-secondo-periodo-del-primo-livello-dalla-rete-cpia>

note, circolari, normative, linee guida, ha abbandonato una progettazione calibrata ed efficace dei percorsi di secondo periodo del primo livello dell'Eda (i percorsi rivolti a chi, concluso nel primo periodo il primo ciclo di scuola obbligatoria, fino alla terza media, si orienta a completarla per orientarsi verso attività lavorative e/o a proseguire gli studi verso una qualifica o un diploma). Il richiamo ai dati relativi ai livelli di istruzione e di competenze evidenziati dalle statistiche nazionali e indagini internazionali dimostrano chiaramente che l'impegno del nostro paese deve essere teso a colmare la distanza dalle situazioni "più virtuose" di altri paesi, che non solo garantiscono a quasi tutta la popolazione qualifiche e/o diplomi, ma soprattutto riescono a coinvolgere in attività di studio, chi ha competenze molto limitate. Il documento della rete CPIA Piemonte mette in luce gli ostacoli da rimuovere e le condizioni da creare per "accostare" la popolazione adulta alla formazione e punta il dito soprattutto, tra gli altri, su due aspetti: la modalità ormai obsoleta con cui si presenta ogni volta la contrapposizione tra "cultura generale" e abilità professionali e la persistente timidezza con cui si interpreta e si realizza quanto in vari modi è contenuto e ripetuto in ordinanze e circolari sul tema, a partire dalla O.M. 455/1997, che insistono sulla necessità di coordinare le offerte di istruzione e formazione organizzandole verticalmente nel sistema scolastico e orizzontalmente con le altre agenzie. Non si tratta di una lacuna riguardante l'organizzazione, ma di una cultura della formazione incapace di integrare competenze generali e situazioni d'impegno socio-lavorativo, che nella "cultura" devono trovare un serio riferimento e non un ostacolo insormontabile. Le finalità del secondo periodo del primo livello d'istruzione fornito dai CPIA (Circolare n. 6 del 27/02/2015 relativa all'iscrizione ai corsi 2015/2016) dovrebbe essere lo strumento nuovo, volto a "potenziare negli adulti le competenze di base connesse all'alfabetizzazione funzionale" e ancora, "il secondo periodo didattico dei percorsi di primo livello, è finalizzato in modo specifico al conseguimento delle suddette competenze". L'affermazione è incoraggiante, ma per realizzarla si dovrebbe procedere a una sua completa riorganizzazione, che, per dirla in estrema sintesi, non può essere una fase di selezione e adattamento verso il percorso della secondaria di secondo grado, ma un percorso, calibrato sulle necessità e potenzialità dell'adulto che impara, per richiamare ancora una formula di Malcom Knowles (Knowles, 1996). Il documento, su questo punto articola, con molta precisione le caratteristiche di percorsi che hanno bisogno di sperimentazioni lunghe, approfondite e monitorate, in cui, dal punto di vista organizzativo, la scuola secondaria di secondo grado deve essere coinvolta completamente, definendo in modo innovativo un organico funzionale, per i CPIA, che collochi al suo interno dei docenti della scuola secondaria di secondo grado, secondo lo schema del tutto inapplicato del DPR n. 263/2012: oltre a 2 docenti di scuola primaria e a 4 docenti di scuola secondaria di primo grado, 4 docenti di scuola secondaria di secondo grado - uno per ciascuno degli assi disciplinari previsti dal regolamento di cui alla Legge n. 296/2006, art 1, comma 622, in materia di saperi e competenze relativi all'obbligo di istruzione (Gallina, 2016).

Oggi, diviene urgente iniziare a conoscere i dati di monitoraggio su cui è impegnato l'Indire: sarebbe interessante sapere, dopo il primo anno di funzionamento, che cosa sta producendo questo monitoraggio e se, come e in quali forme saranno promosse e seriamente studiate sperimentazioni valutabili e trasferibili.

7.5 Le prospettive culturali per l'Educazione degli Adulti

Nei capitoli precedenti si è cercato di delineare un primo scenario di contesto e l'orizzonte teorico, culturale e politico in cui è possibile collocare oggi il tema dell'Educazione degli Adulti, nel suo significato più ampio e nella prospettiva dell'apprendimento permanente.

I cambiamenti che coinvolgono gli individui sono numerosi, profondi, pervasivi, nuovi, riguardano la vita personale, come quella professionale, il lavoro che cambia, oppure la formazione o il lavoro che non ci sono. Lo sviluppo delle nuove tecnologie entra a pieno titolo nella vita delle persone, nei processi di sviluppo individuali e sociali. Emergono nuove esigenze di saperi, abilità e competenze, che divengono anche riflessive, sociali, etiche, e che si rivelano utili per fronteggiare la crisi su un piano sia culturale, che sociale che economico. La formazione viene quindi a occupare uno spazio nuovo, a ricoprire un ruolo strategico per gli individui e la collettività.

Questo scenario evidenzia l'emergere di nuove prospettive per gli individui e le società, che fanno riferimento alla possibilità di apprendere lungo tutto il corso della vita e alla valorizzazione delle risorse umane per lo sviluppo del capitale umano e sociale; nuove prospettive che corrispondono a nuove necessità di politiche attive e coerenti.

In tale quadro, l'Educazione degli Adulti deve essere radicalmente ripensata, sia sul piano concettuale e culturale, che su quello delle politiche. Si può affermare che oggi tutte le tematiche e le attività formative di cui si occupa l'EdA si collocano nella prospettiva dell'apprendimento permanente, superando le sue tre classiche funzioni (compensativa-sostitutiva; emancipatoria e economico-funzionalista). Una rifondazione dell'EdA comporta un complesso processo culturale, sociale e politico. Si tratta di assumere un nuovo orizzonte culturale e di investire in termini sociali ed economici sulle politiche necessarie. Purtroppo si è già evidenziato in alcuni passaggi precedenti, ma questo aspetto sarà ancora più evidente nello sviluppo del Capitolo 9, relativo ai recenti dispositivi legislativi per lo sviluppo delle politiche del *lifelong learning* nel nostro Paese, che spesso si vogliono attuare riforme, anche importanti, senza impegnarsi nei necessari investimenti, anche e soprattutto in termini economici.

Le diverse definizioni dell'EdA richiamano il suo essere componente essenziale dell'apprendimento permanente; il suo essere mezzo per l'aggiornamento e la riqualificazione delle persone, sia occupate, ma soprattutto disoccupate o in situazioni di transizione del proprio percorso professionale; tutte le forme di apprendimento in cui si manifesta e che consentono all'adulto di godere, dopo o in alternanza con i tradizionali percorsi di istruzione e formazione, di opportunità importanti per un completo sviluppo personale e per una partecipazione consapevole allo sviluppo culturale, economico e sociale del proprio paese, per l'esercizio del diritto/dovere alla cittadinanza attiva, in sostanza.

Nella prospettiva dell'apprendimento permanente il concetto di EdA si amplia e si trasforma, le sue funzioni si modificano e dunque anche le definizioni si devono sviluppare in modo coerente.

L'EdA perde il suo carattere precipuo di recupero e completamento di un percorso di istruzione non svolto o interrotto. Si configura sempre di più come un insieme di teorie, metodi, politiche

(Alberici, 2008) finalizzati a consentire ai soggetti in età adulta di continuare ad apprendere nei diversi tempi e contesti di vita, per promuovere dunque la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e lavorativa e la realizzazione personale. Essa si presenta dunque come dimensione permanente della vita e si fonda sull'assunto dell'apprendimento come risorsa strategica degli individui e delle collettività; è oggi rivolta non solo a chi è socialmente o professionalmente escluso, ma si configura come opportunità costante di apprendimento anche per chi è in cerca di nuove opportunità formative e professionali.

L'EdA, quindi come disciplina di studio e come pratica educativa nella prospettiva dell'apprendimento permanente, si fonda su due assunti fondamentali: il valore del sapere e della conoscenza nella società globale e *learning* per tutti; la possibilità di apprendere lungo tutto il corso della vita che comporta il cambiamento del concetto di età adulta (non più intesa come tappa finale della crescita evolutiva), ma piuttosto come fase di un continuum caratterizzato da cambiamenti e transizioni multiple. È centrata dunque sulla potenzialità dei soggetti di continuare ad apprendere *lifelong* e nei diversi contesti. Le sue attività si ampliano: non più intese come trasmissione di saperi e abilità codificati, esse divengono strumenti di facilitazione dei processi di acquisizione della capacità di apprendere *lifelong* e delle competenze necessarie nei diversi contesti della vita e del lavoro. Ne deriva quindi una attenzione specifica e profonda non solo al come apprendono gli adulti, ma anche al perché lo fanno (Alberici, 2002a).

I percorsi formativi per gli adulti sono sempre più chiamati a dare valore al patrimonio di saperi dell'individuo, al bagaglio di esperienze, alla sua biografia, formativa, professionale, ma anche di vita.

Pratiche di formazione individualizzate e personalizzate comportano quindi l'adozione di appropriate e innovative modalità organizzative (che, come si è visto, la recente normativa ha cercato di introdurre): percorsi modulari (non più classi ma gruppi, livelli), flessibilità nei tempi (offerta anche dell'apprendimento online); riconoscimento delle esperienze pregresse e delle competenze maturate (da individuare, validare e certificare).

“La prospettiva della formazione lungo tutto il corso della vita pone l'educazione degli adulti dinanzi ad una sfida che rappresenta la possibilità di operare una rivoluzione copernicana, i cui effetti coinvolgono tutti i sistemi di istruzione e formazione” (Di Rienzo, 2010, pag. 13).

Ma oggi per la formazione si pone il problema, relativo a come possa trasformare le esperienze degli individui, nei diversi contesti e tempi di vita e di lavoro, in apprendimenti consapevoli, riflessivi, proattivi, a partire dal riconoscimento dei percorsi biografici dei soggetti in termini di conoscenze e competenze apprese nei contesti di vita e di lavoro (Alberici, Di Rienzo, 2010).

Seconda parte. Il quadro normativo europeo e nazionale di riferimento

*“Quando fai piani per un anno, semina grano.
Se fai piani per un decennio pianta alberi.
Se fai piani per la vita, forma ed educa le persone.”*

Proverbio cinese

8 Le politiche dell’Unione Europea per il lifelong learning

8.1 Introduzione

L’Unione Europea vive, dal 2008/2009, un periodo di forti sollecitazioni e di importanti cambiamenti, da un punto di vista economico, politico e sociale.

La crisi economico-finanziaria iniziata nel 2008 si è rivelata anno dopo anno la più grave dal dopo guerra, portando con sé significative conseguenze negative sul piano dell’occupazione e dello sviluppo economico in generale; i fenomeni migratori sono divenuti sempre più ampi, divenendo nel tempo grave crisi umanitaria internazionale, con migliaia e migliaia di persone coinvolte e gravi perdite di vite umane; l’Europa ha visto le sue città e i suoi cittadini coinvolti in attentati terroristici, dentro e fuori i propri confini; il 2016 passerà alla storia europea come l’anno della Brexit, l’uscita dall’Unione della Gran Bretagna, a seguito di un referendum.

Il discorso del Presidente Jean-Claude Juncker sullo Stato dell’Unione al Parlamento Europeo di Strasburgo del settembre 2016²², non lascia alcun dubbio su tale situazione. Egli esorta la riflessione dei colleghi partendo dalla valutazione che “la nostra Unione europea sta vivendo, almeno in parte, una crisi esistenziale.” Sottolinea la necessità di dare vita a un’Europa migliore: “un’Europa che protegge; un’Europa che preserva il modo di vivere europeo; un’Europa che dà forza ai cittadini, un’Europa che difende, sia al proprio interno che all’esterno; e un’Europa che si assume responsabilità.” Un discorso molto orientato alla difesa e sviluppo del patrimonio culturale, ed economico-politico, europeo, che indica proprio le dimensioni di tale crisi.

In una situazione di tale complessità ci si chiede, forse troppo timidamente, come si potrà uscire da una crisi che rischia di rimettere in discussione i principi stessi su cui l’Unione nacque nel 1957, principi che nel tempo sono divenuti progetto politico ambizioso. Una delle risposte che viene data da alcuni leader politici è che, tra le diverse misure opportune e possibili, occorre investire nella cultura. Nel corso degli i diversi documenti dell’Unione hanno focalizzato il

²² Il discorso è reperibile sul sito dell’Unione Europea da: https://ec.europa.eu/italy/news/20160915_discorso_juncker_it

contributo deciso dell'istruzione e della formazione, del *lifelong learning* allo sviluppo economico e politico. L'ambito di approfondimento di questo capitolo riguarda l'analisi delle politiche europee per la promozione delle politiche di *lifelong learning* tra l'inizio degli anni '90 e il 2017.

A partire dagli anni novanta, l'Unione Europea ha sviluppato e promosso importanti politiche di istruzione e formazione, con la finalità costante di fissare obiettivi comuni e, attraverso strumenti finanziari specifici, favorire la cooperazione e lo scambio di esperienze e buone pratiche, sostenere interventi nazionali, contribuire ad affrontare sfide comuni, come il fabbisogno di qualifiche dovuto a un deficit di competenze della forza lavoro, l'invecchiamento della popolazione, lo sviluppo tecnologico, la competizione globale, pur rimanendo i singoli Stati membri responsabili dei propri sistemi educativi e formativi.

Fin dal Trattato di Roma del 1957, sono state identificate strategie di lungo periodo nell'ambito dell'educazione e della formazione come settore di intervento per l'Europa e il tema dell'educazione e della formazione è stato formalmente riconosciuto come area di competenza dell'Unione Europea nel trattato di Maastricht, fondativo della Comunità Europea nel 1992.

Fissare obiettivi comuni ha rappresentato già di per sé una grande sfida, lo è stato ancora di più cooperare per elaborare metodi e strumenti efficaci per il successo delle iniziative politiche condivise.

A partire dunque dall'inizio degli anni '90, vi sono alcuni temi posti al centro dell'agenda politica, per quanto riguarda l'istruzione e la formazione e l'interesse per il *lifelong* e il *lifewide learning*, per le loro implicazioni economiche, sociali e culturali, è stato posto sempre più al centro di tali politiche, che si sono tradotte nel corso del tempo anche nella predisposizione di procedure e dispositivi da attuare nel quadro di accordi comuni.

Lo sviluppo di dispositivi per consentire ai cittadini europei di presentare le proprie competenze e qualifiche in un formato standard valido in tutta Europa: raccolti nel pacchetto Europass²³. Ciò al fine di favorire la mobilità a livello europeo: permettere, da una parte, ai datori di lavoro di comprendere meglio le qualifiche dei candidati di altri paesi, dall'altra, di aiutare i lavoratori a cercare un impiego all'estero.

Lo sviluppo di strumenti per favorire la comparabilità e il riconoscimento delle qualifiche. Grazie al Quadro Europeo delle Qualifiche²⁴ è oggi più semplice confrontare le diverse qualifiche nazionali, utilizzando un quadro comune di riferimento per esami e livelli di istruzione. Anche questo dispositivo ha l'obiettivo di favorire la mobilità.

²³ L'iniziativa Europass è stata istituita con la Decisione 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)

²⁴ European Commission (2008), Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning

Lo sviluppo delle politiche di istruzione e formazione professionale. Con il Processo di Copenaghen²⁵ i paesi europei (compresi tutti gli Stati membri dell'UE), i sindacati e i datori di lavoro collaborano per migliorare l'offerta di formazione professionale e didattica. Un risultato chiave di questa collaborazione è il sistema europeo di riconoscimento dei crediti – ECVET²⁶ – e la Rete europea per la garanzia di qualità – EQAVET²⁷ –. Con il processo di Bologna²⁸ e la costruzione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore²⁹ intendono agevolare i trasferimenti fra i sistemi di istruzione europei, promuovendo il riconoscimento reciproco dei periodi di studio, qualifiche comparabili e standard qualitativi uniformi.

L'incremento delle opportunità per i giovani: la strategia dell'Unione punta a promuovere le pari opportunità nel campo dell'istruzione e dell'occupazione e incoraggia i giovani a svolgere un ruolo attivo nella società, ciò viene realizzato attraverso specifici programmi di finanziamento di iniziative comunitarie.

Infine, esistono numerose iniziative volte allo sviluppo di pratiche per l'incremento dell'innovazione e dello spirito imprenditoriale.

La filosofia alla base delle politiche europee in questo settore è che il ruolo svolto dall'istruzione e dalla formazione, associate spesso alle politiche per la gioventù e lo sport, è determinante in un'economia basata sulla conoscenza; questi fattori sostengono, infatti, la crescita e l'occupazione, favorendo l'emergenza di una popolazione altamente qualificata e adattabile e rafforzano dunque la coesione sociale e la cittadinanza attiva in seno all'Unione Europea. Attraverso il finanziamento di programmi a loro favore, l'Unione sviluppa e rafforza la dimensione europea, favorisce la mobilità e incoraggia la cooperazione internazionale.

²⁵ Avviato nel 2002, il processo di Copenaghen si propone di migliorare le prestazioni, la qualità e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione professionale (IFP) attraverso una maggiore cooperazione a livello europeo; si basa su priorità stabilite reciprocamente che vengono riesaminate ogni due anni.

²⁶ European Commission (2009), Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET)

²⁷ Il quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQAVET) è uno strumento che intende aiutare i paesi dell'UE a promuovere e controllare il continuo miglioramento dei rispettivi sistemi di istruzione e formazione professionale sulla base di riferimenti concordati di comune accordo. Il quadro intende contribuire al miglioramento qualitativo dell'istruzione e formazione professionale, ma anche - creando una fiducia reciproca tra i sistemi - agevolare l'accettazione e il riconoscimento, da parte di un paese, delle qualifiche e competenze acquisite in altri paesi e ambienti di apprendimento.

²⁸ Il processo di Bologna, avviato con la Dichiarazione di Bologna (1999) e valutato ogni tre anni nel corso delle conferenze ministeriali, ha lo scopo di introdurre un sistema più comparabile, compatibile e coerente per l'istruzione superiore europea.

²⁹ Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (European Higher Education Area - EHEA) è stato ufficializzato durante la celebrazione del decennale del Processo di Bologna, nel marzo 2010, durante la Conferenza Ministeriale di Budapest e Vienna. Come il principale obiettivo del Processo di Bologna, l'EHEA doveva garantire lo sviluppo di sistemi di istruzione superiore più comparabili, compatibili e coerenti. Tra il 1999 e il 2010, tutti gli sforzi dei Paesi membri del Processo di Bologna sono stati dedicati alla creazione di questo spazio europeo; durante la decade successiva gli Stati hanno l'obiettivo di consolidarlo.

Le politiche per l'istruzione e la formazione si sono intrecciate sempre di più nel corso degli anni, con quelle per l'orientamento e per l'occupazione.

Per comprendere le motivazioni delle strategie europee in tali ambiti adottate negli ultimi 25 anni è necessario prendere in considerazione alcuni termini "chiave": società della conoscenza, capitale umano e apprendimento permanente (Allulli, 2015).

La società della conoscenza si caratterizza, in particolare: per il divenire del sapere, invece del capitale "materiale", risorsa indispensabile per la produzione e per lo sviluppo del sistema economico; per la diffusione dell'informazione e delle nuove tecnologie, che trasformano in modo sempre più determinante le caratteristiche del lavoro e l'organizzazione della produzione; per le organizzazioni del lavoro, che si trasformano, divenendo esse stesse sempre più *learning organisations*; per il fattore umano, che assume sempre più importanza, ma al tempo stesso per il divenire dei lavoratori sempre più vulnerabili rispetto a tali complessi cambiamenti. Il Libro Bianco del 1995 introduce a livello europeo la nozione di capitale umano, inteso come l'insieme delle facoltà e delle risorse umane, in particolare conoscenza, istruzione, informazione, capacità tecniche, acquisite durante la vita da un individuo, che danno luogo alla capacità di svolgere attività di trasformazione e creazione. In un sistema economico in cui la conoscenza gioca un ruolo centrale, il capitale umano diventa quindi risorsa fondamentale. Si formano e si diffondono nuove categorie sociali e professionali, come i lavoratori della conoscenza. Per assicurare crescita e competitività a tale sistema, occorre sviluppare il capitale umano incentivando e valorizzando l'apprendimento in tutte le sue forme, e integrando sempre di più formazione e lavoro (Allulli, 2015).

Il concetto di *lifelong learning*, affermatosi a livello internazionale agli inizi degli anni '70 nei primi rapporti UNESCO, diviene via via trasversale rispetto a tali temi, chiave di lettura per uno sviluppo coerente di tali ambiti.

"Le politiche riguardanti lo sviluppo dell'economia e dell'occupazione e quelle relative allo sviluppo dell'istruzione e formazione vanno dunque strettamente intrecciate." (Allulli, 2015, pag. 8)

Infatti, già secondo la Commissione Delors, nel rapporto all'UNESCO del 1996, "*L'éducation: un trésor est caché dedans*": "l'educazione deve fornire la mappa di un mondo complesso e in continuo cambiamento e la bussola che consente di orientarsi".

Il rapporto raccomanda di prestare uguale attenzione a quattro pilastri base dell'educazione:

- "imparare a conoscere" (conoscenze di base e cultura generale);
- "imparare a fare" (competenze professionali e operative in genere);
- "imparare a vivere con gli altri" (capacità di cooperare, rispetto delle differenze, regole di cittadinanza);
- "imparare a essere" (capacità critica, autonomia di giudizio, responsabilità).

Da un simile modello educativo, in un quadro di LLL, "è ragionevole attendersi lo sviluppo di tre tipi di capitale: il capitale umano (conoscenze, titoli di studio e qualifiche), che appartiene agli

individui; il capitale sociale (una rete di fiducia, di cooperazione e valori condivisi), che è un bene pubblico; e un capitale, per così dire, di identità (autonomia critica, responsabilità, coscienza delle proprie potenzialità, aspirazioni più elevate) senza il quale è difficile che crescano il capitale umano e quello sociale. La scarsa fiducia in sé stessi, nel proprio potenziale e la povertà di aspirazioni del singolo, come di un popolo, sono i nemici da battere.” (Associazione TreeLLLe, 2010, pag. 15)

Il contesto sociale e, più in generale, le caratteristiche della *learning society*, richiedono agli individui non solo la possibilità di acquisire nuove conoscenze, ma anche una inedita capacità di produrre e sviluppare nuove conoscenze e competenze, perché possano essere sempre più protagonisti del loro sviluppo individuale, professionale, sociale. La conoscenza richiesta al soggetto, dunque, non è riducibile alla mera accumulazione di saperi specifici bensì a quel complesso di saperi, conoscenze, competenze che afferiscono tanto alle abilità tecniche quanto a quelle sociali, relazionali e comportamentali, messe in atto nei diversi contesti di vita e di lavoro, fondamentali per una partecipazione attiva alla vita civile. L’educazione assume un ruolo prioritario al fine di permettere a ogni cittadino di comprendere le implicazioni individuali e sociali delle scelte a cui, di volta in volta, è chiamato, combattendo, al contempo il rischio di esclusione sociale delle fasce più deboli. (Alberici, 2002)

La Strategia di Lisbona, a partire dal 2000, nasce e si sviluppa per perseguire, quindi, alcuni importanti e ambiziosi obiettivi: creare una economia più competitiva e sostenibile, offrire opportunità di istruzione, formazione e lavoro a tutti i cittadini, per avere un capitale umano sempre più qualificato. I due aspetti non possono essere scissi: la realizzazione degli obiettivi economici richiede anche la realizzazione di obiettivi sociali, culturali e personali. La persona non è solo una entità economica, né l’apprendimento può realizzarsi senza la motivazione e il desiderio personale. L’apprendimento permanente si configura sempre di più come diritto, non obbligo (Allulli, 2015).

Le politiche per l’istruzione e la formazione non possono assumere un carattere eminentemente strumentale: non possono configurarsi come semplice dispositivo per lo sviluppo di politiche attive del mercato del lavoro, al servizio della crescita economica. Esse devono puntare a favorire l’inclusione sociale e lo sviluppo culturale, politico ed economico dei Paesi europei, attraverso la valorizzazione degli individui, portatori di saperi e competenze, che protagonisti dei loro percorsi di apprendimento e di sviluppo umano contribuiscono a diffondere una cultura della cittadinanza, come bene comune, come partecipazione, come esercizio di diritti e di doveri.

Il tema dell’individuazione e della validazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali assume il suo senso e il suo valore all’interno di una visione complessiva della crescita dell’individuo, che tiene conto del suo costante percorso di apprendimento, in tutti i contesti in cui opera – relazioni familiari e amicali, lavoro, attività di piacere e del tempo libero, attività nel volontariato, sportive - della necessità di orientamento nelle diverse fasi di passaggio, nella opportunità di valorizzare i propri saperi, comunque acquisiti, per agevolare tali fasi, per motivare il costante miglioramento della propria condizione di persona e cittadino, dunque anche autopromuovendo il proprio percorso di apprendimento permanente.

I contenuti, approfonditi nel corso del capitolo, riguardano l'analisi dei più importanti documenti di indirizzo emanati a partire dagli anni '90 a livello europeo in merito a:

- lo sviluppo dell'azione politica svolta dall'Unione nell'ambito del *lifelong learning*;
- il legame strategico che esiste tra orientamento permanente e apprendimento permanente;
- lo stato dell'arte delle pratiche di validazione degli apprendimenti non formali e informali e il loro configurarsi come attivatore, volano per lo sviluppo dell'apprendimento permanente;
- l'importanza di figure chiave, strategiche, di supporto nel processo di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, che divengono mediatori del *lifelong learning*;
- il ruolo strategico delle nuove tecnologie nella promozione dell'apprendimento permanente;
- il ruolo strategico dell'apprendimento permanente per la promozione della creatività e dell'innovazione, elementi fondamentali per la crescita e lo sviluppo;
- la necessità di ripensare le politiche di apprendimento permanente per il futuro;
- il ruolo strategico, infine, dei benchmark e delle pratiche di monitoraggio e valutazione di tali politiche.

8.2 L'avvio di una strategia europea per il *lifelong learning*

Dopo gli anni '90, sia a livello internazionale che europeo, si registrano importanti mutamenti nello scenario di contesto della formazione e istruzione degli adulti. Anzitutto vi è uno spostamento di accento dal sistema dell'educazione, all'individuo che apprende, e quindi da un disegno piramidale di conoscenze disciplinari a una mappa reticolare di competenze e abilità, concepite in situazione e quindi suscettibili di essere lette anche in relazione a luoghi non formali di apprendimento. Tale cambiamento nell'orizzonte di senso dell'educazione degli adulti pone quindi in primo piano due concetti: quello della competenza dell'adulto e quello dell'integrazione sia sul piano istituzionale che pedagogico. La competenza dell'adulto non è più concepita come frutto dell'attività di acquisizione dei saperi di gioventù, per poi accedere, in età matura, all'applicazione pratica di questi saperi nella professione, ma come capacità di mobilitare in qualsiasi momento, delle risorse (conoscenze, abilità, qualità) a seconda della performance attesa. La realizzazione di politiche per il *lifelong learning* è quindi un obiettivo di lungo termine, da realizzare seguendo due direttrici principali: da un lato, il lavoro sulle nuove generazioni per accrescerne sia le competenze di base che la motivazione ad apprendere in modo autonomo; dall'altro, il lavoro sugli adulti per dare loro l'opportunità di accedere all'apprendimento. Si assiste, quindi, a un passaggio nel paradigma dell'apprendimento permanente (Daniele, 2010).

Su tali basi, la Strategia di Lisbona segna in modo marcato l'avvio di decise politiche in tema di istruzione e formazione nell'Unione Europea, a partire dal 2000; vi sono state però iniziative e documenti precedenti che hanno costituito lo sfondo di tale azione.

È a partire dal 1993 che la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione entra in una nuova fase: grazie al Trattato di Maastricht dell'anno precedente, l'istruzione acquisisce un ruolo di rilievo, entrando a pieno titolo tra le competenze politiche comunitarie; si tratta di una svolta storica in ambito educativo (Baggiani, 2006), che rappresenta uno spartiacque nella collaborazione dell'Unione Europea in questo campo, da allora la cooperazione è costantemente aumentata.

Le Linee guida per l'azione comunitaria nel campo dell'educazione e della formazione, adottate dalla Commissione il 5 maggio 1993, costituiscono il primo documento che sancisce la collaborazione europea in questi due settori; rappresenta, dunque, il riconoscimento del ruolo chiave che l'istruzione e la formazione assumono non solo nella costruzione dell'Europa, ma, soprattutto, nel profondo e rapido processo di trasformazione che attraversa la società europea. Nella "società conoscitiva", nella quale la divisione è sempre più tra "coloro che sanno interpretare, coloro che sanno soltanto utilizzare e coloro che sono emarginati in una società che li assiste", sono l'istruzione e la formazione che devono raccogliere la sfida per eliminare il divario fra questi gruppi e sviluppare appieno le risorse umane.

Gli articoli 149 e 150 del Trattato dell'Unione assegnano alla Comunità il compito di sostenere lo sviluppo di un'istruzione di qualità, intervenendo per rafforzare quelli che sono considerati i punti cardine per la crescita della dimensione europea: cooperazione e mobilità. Si afferma il principio di sussidiarietà, secondo il quale l'intervento della Comunità è autorizzato nella misura in cui un obiettivo non può essere sufficientemente realizzato dai singoli governi, tramite misure a livello nazionale: per ogni stato membro, quindi, la qualità dell'istruzione costituisce una priorità politica perseguita a livello nazionale al cui sviluppo la Comunità può contribuire.

All'inizio degli anni 90, l'Unione si trova a doversi confrontare con due principali sfide: l'allargamento – dopo la fine dell'Unione Sovietica - e la globalizzazione. La prima si preannuncia come la possibilità di divenire probabilmente il più grande mercato interno del mondo, la seconda, esterna, che condiziona lo sviluppo a tutti i livelli oramai in maniera decisiva. Non si tratta chiaramente di sfide solo di natura economica: si tratta di mettere in campo nuove prospettive e azioni di natura culturale ed educativa.

Emerge quindi sempre più chiaramente l'esigenza di fare fronte comune rispetto questioni che a livello di singoli stati non si riesce più a gestire autonomamente. Gli incontri fra i capi di Stato e di Governo europei divengono quindi sempre più luogo di concertazione e di definizione di una azione politica comune.

La pubblicazione di tre Libri Bianchi, tra il 1993 e il 1995, segna una delle prime e fondamentali tappe che hanno condotto alla formulazione di una strategia a livello europeo per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

"Nel primo, curato da Jacques Delors e intitolato "Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo" (Commissione Europea, 1993), è presente il concetto di educazione permanente; nel secondo, intitolato "La politica Sociale Europea nel 1994" e pubblicato nel 1994, viene disegnato il ruolo del terzo settore quale agente di

promozione della formazione informale e infine nel Libro Bianco del 1995, dal titolo “Insegnare e apprendere, verso una società conoscitiva”, la formazione continua viene indicata come la chiave di volta per la futura creazione di una Società della Conoscenza in Europa.” (Mellini, 2008, pag. 111).

Nel Libro bianco “Crescita, competitività, occupazione”³⁰ del 1993, la Commissione accoglie chiaramente la sfida dell'apertura mondiale, sottolineando al tempo stesso l'importanza di mantenere il modello sociale europeo, il che comporterà un miglioramento generale delle qualifiche, altrimenti l'onere sociale rischia di essere tale da diffondere fra i cittadini un forte senso di insicurezza. Il documento illustra una strategia a medio termine in favore della crescita, della competitività e dell'occupazione. Jacques Delors presenta questo testo nel dicembre 1993 al Consiglio europeo di Bruxelles che, sulla sua base, stabilisce un piano di azione per gli anni successivi. “Questo libro bianco è probabilmente uno dei testi di riflessione più completi e più ambiziosi che la Commissione abbia mai prodotto. Attribuisce notevole importanza ai sistemi di istruzione e di formazione nel suo capitolo relativo al lavoro, sottolineando la loro duplice missione di promozione dello sviluppo personale e dei valori di cittadinanza, ma anche di sostegno alla crescita economica” (Baggiani, 2006, pag. 6). Nel Libro, per la prima volta, viene delineato uno dei profondi cambiamenti che caratterizza la strategia europea in tema di istruzione e formazione: esso, di carattere politico-strategico, è rappresentato dall'importanza attribuita alle politiche formative per lo sviluppo economico dei paesi UE e rappresenta uno degli elementi fondamentali a garanzia della crescita occupazionale europea.

“L'istruzione acquisisce un'importanza centrale, perché motore di conoscenza e perché non può più essere relegata ai soli organi istituzionali e a quelle fasi della vita in cui ne viene riconosciuto il valore di “obbligo” educativo e deve andare a far parte di un intervento combinato in cui le politiche del lavoro, quelle sociali e quelle dell'Istruzione/Formazione rappresentano l'approccio integrato che l'Europa deve offrire ai propri cittadini/e. In quest'ottica, si parla per la prima volta di educazione permanente obbligatoria, richiamando il diritto all'istruzione come elemento strategico per il dialogo sociale europeo (Commissione Europea, 1993, p. 17). I problemi legati alla scarsità di occupazione vengono letti e analizzati come parte integrante del processo educativo. L'istruzione deve essere sempre più flessibile in termini temporali e facilmente adattabile ai continui cambiamenti che l'economia globalizzata richiede. Le competenze digitali sono sempre più richieste nel mercato del lavoro e rappresentano un ulteriore fattore di cambiamento nel quadro delle professionalità e conseguentemente delle politiche per la formazione e l'istruzione. Si parla di disoccupazione tecnologica (ibid., p. 24), della nuova Era e gli specifici programmi di familiarizzazione tecnologica (ibid., p. 22) degli anni intorno al 1993 raccolgono le scelte della Commissione Europea di avvicinare le strategie economiche e di sviluppo alle scelte per l'educazione e l'istruzione.” (Mellini, 2008, pag. 112)

³⁰ Commissione Europea (1993), Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro bianco, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee

Vengono chiaramente identificate debolezze e sfide: un livello insufficiente di formazione iniziale e continua, un deficit di qualifiche in certi settori, troppi giovani che lasciano i sistemi scolastici senza qualifica, un perdurante insuccesso scolastico, ecc. In una società fondata sempre più sulla produzione, la trasmissione e la condivisione delle conoscenze, l'accesso al sapere occupa un posto sempre più determinante e i saperi e i saper fare acquisiti dovranno, inoltre, essere regolarmente aggiornati. I sistemi devono dunque adattarsi a questa nuova realtà. Secondo il libro bianco la "scommessa" di un'istruzione lungo tutto l'arco della vita diviene il grande disegno in base al quale dovranno essere modellate le comunità educative nazionali. Tutto ciò mette l'accento sulla necessità di creare un vero spazio e mercato europeo delle qualifiche e delle professioni e di rimediare alla mancanza di trasparenza reciproca così come al troppo debole riconoscimento dei titoli e delle competenze a livello comunitario. Questo problema non è nuovo, ma si fa più pressante in seguito all'attuazione del mercato interno. Si dovrà attendere il 2004 per un impegno concreto nello sviluppo di un quadro europeo per le qualifiche e le competenze. È del 5 settembre 2006 l'adozione di una proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa al Quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

Il Libro Bianco "La politica sociale europea. Uno strumento di progresso per l'Unione" stabilisce l'approccio della Commissione per la fase dello sviluppo della politica sociale dal 1995-1999; segue l'ampio dibattito iniziato nel 1993 dal "Libro Verde sulla Politica sociale. Opzioni per l'Unione". Anche questo Libro è frutto di un'ampia consultazione pubblica. Si riaggancia ai lavori del Libro Bianco su "Crescita, competitività e occupazione" che ha anche fornito un argomento chiave complementare nel dibattito sul bisogno di creare più posti di lavoro e allo stesso tempo preservare la base della protezione sociale, molto apprezzata in Europa. Le caratteristiche chiave del Libro Bianco sulla politica sociale sono: la necessità di una nuova sintesi tra gli obiettivi della politica sociale e della politica economica; lo sviluppo e consolidamento del supporto legislativo; il rafforzamento della cooperazione e dell'azione; l'occupazione come priorità assoluta. Il Libro Bianco evidenzia due fattori importanti relativi all'occupazione: presenta un capitolo separato sull'argomento specifico delle competenze e della necessità di uno sforzo massiccio di investimento nel campo della formazione, soprattutto attraverso il Fondo Sociale Europeo; una serie di azioni mirate a promuovere lo sviluppo di un effettivo mercato europeo del lavoro.

L'aspetto rilevante del Libro Bianco è che stabilisce una strategia per lo sviluppo dell'azione dell'Unione nel campo della politica sociale per il futuro, tenendo ben presente che, sebbene la questione dell'occupazione abbia la massima priorità nell'ordine del giorno dell'agenda politica, la politica sociale supera i confini dell'occupazione. Essa riguarda le persone sul posto di lavoro e al di fuori di esso, la loro vita familiare, la loro salute e la loro vecchiaia.

Nel Novembre del 1995, viene pubblicato il *“White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society”*³¹, il “Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva”. Il Libro incorpora nelle sue definizioni di istruzione e formazione un esplicito riferimento a valori di natura sociale. “Gli elementi di crescita e cambiamento, individuati nel lavoro del 1993, subiscono nel presente documento una ulteriore evoluzione che non vede l’ambito della formazione e del mondo del lavoro unicamente collegati allo sviluppo economico di un paese; la formazione continua assume qui la funzione di promuovere consapevolezza, capacità critica e di analisi lungo l’intero arco di vita delle persone.” (Mellini, 2008, pag. 113)

Il documento si articola in due parti. La prima definisce le caratteristiche dello scenario generale, indotte dalle grandi mutazioni tecnologiche, e le necessarie risposte educative; la seconda individua gli obiettivi prioritari per costruire la nuova “società conoscitiva”. Parte da una constatazione: le mutazioni in corso hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all’informazione e al sapere. Tuttavia, al tempo stesso, questi fenomeni comportano una modifica delle competenze necessarie e dei sistemi di lavoro che necessitano di notevoli adattamenti. Per tutti, questa evoluzione ha significato più incertezza. Per alcuni si è venuta a creare una situazione di emarginazione intollerabile. Sempre più la posizione di ciascuno nella società verrà determinata dalle conoscenze che avrà acquisito. La società del futuro sarà quindi una società che saprà investire nell’intelligenza, una società in cui si insegna e si apprende, in cui ciascun individuo potrà costruire la propria qualifica. In altri termini, una società conoscitiva.

Fra i numerosi e complessi mutamenti che attraversano la società europea in quegli anni, vengono rintracciate in particolare tre grandi tendenze, tre grandi “fattori di cambiamento”: si tratta dell’estensione a livello mondiale degli scambi, dell’avvento della società dell’informazione e del rapido progresso della rivoluzione scientifica e tecnica. L’estensione a livello mondiale degli scambi sconvolge i dati sulla creazione di posti di lavoro. Dopo un primo momento in cui ha interessato lo scambio di merci, di tecnologia e gli scambi finanziari, l’estensione degli scambi a livello mondiale cancella le frontiere fra i mercati del lavoro, a un punto tale che il mercato globale dell’occupazione è una prospettiva molto più vicina di quanto non si creda. La diffusione della società dell’informazione ha tra le sue conseguenze, quella di trasformare le caratteristiche del lavoro e l’organizzazione della produzione. I lavori di routine e ripetitivi, lavori cui era destinata la maggior parte dei lavoratori dipendenti, vanno scomparendo a vantaggio di attività più autonome e più variate. Il risultato è un diverso rapporto nell’impresa. Il ruolo del fattore umano assume più importanza, ma al tempo stesso il lavoratore diviene più vulnerabile rispetto ai cambiamenti dell’organizzazione del lavoro, perché è diventato un semplice individuo in una rete ben più complessa. Sorge quindi la necessità per tutti di adattarsi, non solo ai nuovi strumenti tecnici, ma anche alla trasformazione delle condizioni di lavoro. Lo

³¹ Commission of the European Communities, WHITE PAPER ON EDUCATION AND TRAINING TEACHING AND LEARNING. TOWARDS THE LEARNING SOCIETY, Brussels, 29. 11. 1995, COM(95) 590 final, Lussemburgo, 1995

sviluppo delle conoscenze scientifiche, la loro applicazione ai metodi di produzione, i prodotti sempre più sofisticati, risultato di questa applicazione, danno origine a un paradosso: malgrado un effetto generalmente benefico, il progresso scientifico e tecnico fa sorgere nella società un sentimento di minaccia, addirittura una paura irrazionale.

Risposte efficaci agli effetti negativi causati da questi tre fattori possono venire dall'istruzione e dalla formazione. Senza pretesa di esaustività, il Libro bianco propone due risposte. La prima riguarda la rivalutazione della cultura generale e la seconda lo sviluppo di una attitudine all'occupazione. La prima risposta, relativa alla rivalutazione della cultura generale, implica che in una società in cui l'individuo dovrà essere in grado di comprendere situazioni complesse che evolvono in modo imprevedibile, in cui dovrà affrontare un cumulo di informazioni di ogni genere, esiste un rischio di separazione fra coloro che possono interpretare, coloro che possono solo utilizzare e coloro che non possono fare né l'una né l'altra cosa. In altri termini, tra coloro che sanno e coloro che non sanno. Lo sviluppo della cultura generale, cioè della capacità di cogliere il significato delle cose, di capire e di creare, è la funzione di base della scuola, nonché il primo fattore di adattamento all'economia e all'occupazione. La rivalutazione della cultura generale diviene un passaggio obbligato verso l'acquisizione di nuove competenze tecniche. La seconda risposta riguarda lo sviluppo di una attitudine all'occupazione. Ci si chiede, in che modo l'istruzione e la formazione possono aiutare i paesi europei a creare occupazioni durevoli, in quantità paragonabile ai posti di lavoro scomparsi a causa delle nuove tecnologie.

Oggi ci si potrebbe porre la stessa identica domanda riferendosi ai numerosi posti di lavoro scomparsi a causa della grave crisi economica successiva al 2008.

Nel documento, si evidenzia come nel sistema tradizionale, l'obiettivo che l'individuo generalmente persegue è la conquista di un titolo di studio. Ne risulta una tendenza generale, a livello europeo, di prolungare gli studi e una forte pressione sociale per ampliare l'accesso agli studi superiori. Se il diploma rappresenta il miglior passaporto per l'occupazione, il fenomeno tuttavia ha un rovescio della medaglia: una svalutazione dei settori professionali, ritenuti opzioni di seconda categoria; una sovra qualificazione dei giovani, rispetto alle occupazioni che vengono proposte loro quando entrano nella vita attiva; un'immagine del diploma come riferimento quasi assoluto di competenza, che permette di filtrare le élite al vertice e, più generalmente, di classificare i lavoratori in una determinata occupazione. Da ciò deriva una maggiore rigidità del mercato del lavoro e un enorme spreco dovuto all'eliminazione di persone dotate di talento, ma che non corrispondono al profilo standard.

Non si tratta certo di rimettere in questione questa via tradizionale in quanto tale o di contestare la scelta dell'acquisizione di titoli, ma parallelamente, occorre intraprendere un'azione che valorizzi le qualifiche, a prescindere dalle modalità di acquisizione e che aumenti le potenzialità di ciascuno adeguandosi maggiormente ai bisogni degli individui e delle imprese. È necessario un approccio più aperto e più flessibile: un approccio che incoraggi la formazione nell'arco di tutta la vita e favorisca l'acquisizione continua di competenze.

Tale approccio consiste, in particolare, nell'incoraggiare la mobilità dei lavoratori - dipendenti, insegnanti, ricercatori - e degli studenti. Tuttavia si inizia a sostenere che perché questa mobilità venga veramente attuata bisogna passare da un riconoscimento delle conoscenze acquisite all'interno dell'Unione Europea: non solo per quanto riguarda i diplomi, ma anche per le varie materie che li compongono. In altri termini, uno studente che abbia effettuato un semestre di studio in un altro paese europeo dovrebbe ottenere automaticamente il riconoscimento dall'università di origine, senza dovere ripetere gli esami corrispondenti. Allora ciò era possibile soltanto se le due università interessate avevano già stipulato un accordo fra loro. Si evidenzia come una vera mobilità comporta l'eliminazione degli ostacoli amministrativi e giuridici (legati al diritto di soggiorno e al regime di protezione sociale), oppure fiscali (imposizione delle borse di studio).

Per poter assumere una maggiore responsabilità nella costruzione della propria qualificazione, l'individuo deve anzitutto poter inserirsi più facilmente nei sistemi di formazione istituzionali. Ciò presuppone la loro conoscenza, un accesso più aperto e una maggiore mobilità fra i vari settori.

Si ipotizzano due possibili soluzioni: da un lato, mantenere il livello dei diplomi (aumentando il numero di giovani senza diploma), d'altro lato, ampliare di molto il numero di diplomi o il numero di giovani che ne beneficiano (facendo inevitabilmente sorgere la questione della qualità dei diplomi). Il Libro bianco suggerisce di sperimentare una terza soluzione, già allora esistente in vari Stati membri che non rimette in causa i diplomi, anzi, permette di mantenerne la qualità. Essa consiste nel riconoscere competenze parziali, sulla base di un sistema di accreditamento affidabile. Si può rilevare che questa ricerca di competenza parziale potrà riguardare anche gli adulti che hanno sviluppato una conoscenza approssimativa appresa in maniera autodidattica e incoraggiarli a approfondirla.

Una volta acquisite le conoscenze di base, l'individuo potrà responsabilmente costruire la propria qualificazione sulla base però di due condizioni principali:

- un'informazione e un orientamento sufficienti,
- un accesso alla formazione e alla mobilità.

Un'altra idea-impulso che emerge con precisione nel documento, dunque, è che l'accesso alla formazione deve essere sviluppato lungo tutto l'arco della vita. Si evidenzia come in tale ambito i progressi compiuti risultavano ancora molto scarsi. Questo aspetto è tanto più preoccupante, tenuto conto dei cambiamenti dell'organizzazione del lavoro, imputabili, in particolare e in quella fase, al forte sviluppo delle tecnologie dell'informazione, la formazione relativa a questi nuovi strumenti assumeva dunque un carattere urgente.

Il 1996, come anno europeo dedicato proprio all'istruzione e alla formazione nell'arco di tutta la vita, avrebbe dovuto aiutare a prendere sempre più coscienza di questa esigenza.

Ma la società dell'informazione non modifica soltanto il funzionamento del sistema impresa, offre anche nuovi orizzonti per l'istruzione e la formazione, bisogna però essere attrezzati per sfruttare pienamente questo potenziale. La frammentazione del mercato europeo nel settore

dell'istruzione multimediale, la qualità ancora scarsa dei prodotti didattici disponibili, la scarsa disponibilità di elaboratori nelle classi hanno come conseguenza una penetrazione molto lenta di questi strumenti nelle scuole. Per questo motivo la Commissione attribuisce priorità allo sviluppo di software multimediale per l'istruzione, coordinando ancor più gli sforzi di ricerca compiuti in questa direzione dall'Unione Europea.

Questa maggiore flessibilità nell'acquisire conoscenze invita a riflettere su nuovi modi per procedere al riconoscimento delle competenze acquisite, sia che siano state certificate da un diploma, che in caso contrario.

A questo punto, ci si chiede perché non immaginare una sorta di “tessera personale delle competenze”. Nella *learning society* gli individui devono poter avere le loro competenze di base, tecniche e occupazionali validate, comunque siano state acquisite. Dovrebbe essere disponibile una “personal skills card” che registri le competenze e le conoscenze accreditate in questo modo (Commission of the European Communities, 1995, pag. 19).

È da evidenziare la terminologia utilizzata: si parla di skills e knowledge. Il sistema EQF introdurrà poi la distinzione più precisa tra knowledge, skills e competence: conoscenze, abilità e competenze.

Si tratta quindi di una sorta di tessera sulla quale figurerebbero le conoscenze del titolare, che siano di base (lingue, matematica, diritto, informatica, economia, ecc.) o tecniche e anche professionali (contabilità, tecnica finanziaria). In questo modo, un giovane non munito di diploma potrebbe candidarsi a un posto di lavoro munito della tessera sulla quale figurerebbero le sue competenze per quanto riguarda l'espressione scritta, le conoscenze linguistiche, il trattamento testi. Quest'idea viene sviluppata nell'ultima parte del Libro bianco e si ipotizza che adottandola sarebbe possibile una valutazione immediata delle qualifiche acquisite nel corso di tutta la vita, contrariamente al titolo di studio che, col passare del tempo – e sempre più rapidamente al giorno d'oggi - perde il suo valore.

Si evidenzia come la costruzione della *learning society* non sarà oggetto di un decreto, ma sarà un processo continuo. Il Libro bianco non ha l'ambizione di presentare un programma di provvedimenti; la Commissione, attraverso la sua promozione, intende soltanto proporre una riflessione e tracciare delle linee d'azione. Senza volersi sostituire alle responsabilità nazionali, esso suggerisce che vengano raggiunti cinque obiettivi generali per un'azione e per ciascuno di loro, uno o più progetti di sostegno svolti a livello comunitario:

- incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze,
- avvicinare la scuola all'impresa,
- lottare contro l'esclusione,
- conoscere tre lingue comunitarie,
- creare parità tra gli investimenti materiali e quelli nella formazione.

Le raccomandazioni non hanno la pretesa di risolvere l'insieme delle questioni emerse. Il Libro bianco ha un obiettivo più modesto: contribuire, tramite le politiche dell'istruzione e della formazione degli Stati membri, a orientare l'Europa sulla strada della “società conoscitiva”;

intende inoltre avviare un dibattito più vasto, poiché sono necessarie trasformazioni profonde. Intende contribuire a dimostrare che, per garantire il futuro dell'Europa e il suo posto nel mondo, occorre attribuire un'attenzione prioritaria allo sviluppo personale dei suoi cittadini, un'attenzione almeno pari a quella accordata finora alle questioni economiche e monetarie. In questo modo, l'Europa può dimostrare che non è soltanto una semplice zona di libero scambio, ma un insieme politico organizzato, in grado, non già di subire, ma di controllare l'espansione a livello mondiale.

Nel documento appare in modo deciso come le finalità complessive dell'istruzione e dell'educazione vengono ricondotte a risolvere il dramma della disoccupazione, a garantire all'Europa, sotto l'urto della globalizzazione e della competitività internazionale, la sopravvivenza del suo modello sociale. Un approccio forse riduttivo rispetto a una visione dell'istruzione e dell'educazione che vede al centro del processo di apprendimento la persona, nella sua interezza e portatrice di bisogni complessi e di diritti in quanto tale, non solo in quanto cittadino o produttore-consumatore. Il Libro bianco rappresenta però una sintesi chiara e stimolante della riflessione pedagogica mondiale, un notevole contributo per definire i compiti e le funzioni della scuola moderna (Baggiani, 2006), così come dei sistemi di istruzione e formazione nel complesso.

Spini (2010) sottolinea che l'obiettivo dei primi due libri bianchi della Commissione Europea, dedicati agli scenari creati dalla globalizzazione informatizzata, non era tanto, o soltanto, l'aumento dell'istruzione, quanto della attitudine all'occupazione. Ci si chiedeva in che modo l'istruzione e la formazione potessero aiutare i paesi europei a creare occupazioni durevoli e la risposta era: cambiando radicalmente l'atteggiamento tradizionale consistente nell'impegnarsi nella conquista di un titolo di studio e aumentando significativamente l'attitudine all'occupazione; ciò poteva, e può, ancora avvenire rendendo sempre più flessibili le forme di acquisizione delle competenze, attraverso l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Sono le indicazioni offerte dal Libro Bianco del 1995 che conducono la Commissione a proporre, nel settembre del 1994, di proclamare il 1996 "European Year of Lifelong Learning", che in italiano viene da subito tradotto come "Anno europeo dell'Istruzione e della Formazione lungo tutto l'arco della vita"³². L'intento è quello di sensibilizzare i cittadini europei al ruolo fondamentale dell'istruzione e della formazione per la piena integrazione di tutti nella società e nel mercato del lavoro.

Antonio Ruberti, l'allora Commissario in carica per l'Istruzione, la Formazione e la Gioventù, sottolinea in tale occasione come "di fronte all'evoluzione e ai rapidi cambiamenti che vive la nostra società, è indispensabile migliorare la qualità e la flessibilità dei nostri sistemi educativi e di formazione al fine di dare a tutti la possibilità di aggiornare le loro conoscenze lungo tutto

³² DECISIONE N.2493/95/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 23 ottobre 1995 che proclama il 1996 «Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita»

l'arco della vita e di essere in grado di affrontare le sfide di competitività e di occupazione con cui ci troviamo a misurarci alla vigilia del XXI secolo".³³

L'Anno Europeo dell'Istruzione e della Formazione intende favorire la maggiore presa di coscienza possibile dell'importanza strategica di tali questioni per il pubblico e, più in particolare, per le persone più direttamente interessate (ambienti economici e sociali, genitori, insegnanti, responsabili dell'istruzione e della formazione). Al fine di migliorare l'impatto dell'iniziativa, le azioni organizzate si concentrano su quattro temi in particolare:

- l'importanza dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita per una migliore gestione dei cambiamenti tecnologici e sociali;
- il miglioramento della cooperazione a tutti i livelli tra le strutture di istruzione e di formazione e il mondo delle imprese, in particolare con le PMI;
- le potenzialità offerte da uno spazio europeo di istruzione e formazione nell'ambito della mobilità delle persone che si formano e dei lavoratori;
- l'importanza di un miglioramento nel settore della parità di opportunità di accesso alle azioni di istruzione e di formazione, in particolare in quello della parità tra uomini e donne.

Al termine dell'iniziativa, si evidenzia come il tema dell'apprendimento permanente sia diventato centrale nel dibattito politico in tutta l'Unione Europea. Si tratta ora di una pietra angolare della riforma dei fondi strutturali e della politica di occupazione della Comunità³⁴.

L'Anno europeo si propone di promuovere l'apprendimento permanente sensibilizzando le persone sulla necessità e l'opportunità di continuare a imparare e stimolando il dibattito su come i sistemi deputati possono soddisfare i nuovi bisogni di apprendimento. L'iniziativa ha un notevole impatto politico a livello europeo mettendo il *lifelong learning* al centro della scena e coinvolgendo nuovi attori in un campo che fino ad allora era stata riservato agli specialisti. Inoltre, le autorità dei diversi paesi partecipanti sottolineano che l'Anno europeo ha aperto nuove opportunità per una più stretta cooperazione tra ministeri, dipartimenti o tra diversi livelli di governo. Il contributo dell'UE al dibattito globale sul *lifelong learning* è stato caratterizzato da un concetto ampio che abbraccia un approccio "dalla culla alla tomba", che non subordina l'apprendimento a imperativi economici e dà pieno spazio a questioni come la crescita personale, la partecipazione al processo decisionale democratico, l'apprendimento ricreativo e l'invecchiamento attivo.

8.3 Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020. La definizione del quadro politico per lo sviluppo del lifelong learning

³³ Fonte: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-94-819_it.htm

³⁴ Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the implementation, results and overall assessment of the European Year of *Lifelong learning* (1996), submitted in accordance with Article 8 of European Parliament and Council Decision No 2493/95/EC /, COM/99/0447 final

8.3.1 L'avvio della Strategia di Lisbona

A marzo del 2000, si svolge a Lisbona un Consiglio Europeo, tappa fondamentale e di svolta, nel percorso politico dell'Unione in tema di *lifelong learning* e l'avvio della cosiddetta Strategia di Lisbona, che segnerà le politiche europee nel ventennio successivo.

La Strategia raccoglie le indicazioni offerte dai Libri Bianchi di primi anni '90 ed evidenzia alcuni aspetti nell'ambito della formazione, sottolineando il ruolo della formazione permanente quale elemento di garanzia per aggiornare e migliorare le competenze e le capacità della cittadinanza europea rispetto ai temi che determinano lo sviluppo europeo (Mellini, 2008).

L'obiettivo strategico adottato dal Consiglio Europeo a Lisbona è "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale." Obiettivo che negli anni successivi si trasforma in un mantra: come formula che sintetizza una visione, veicolo di un pensare comune rispetto ai temi del *lifelong learning*. Nelle Conclusioni, i capi di Stato e di Governo riconoscono il ruolo fondamentale dell'istruzione e della formazione per la crescita e lo sviluppo economico e invitano il Consiglio "Istruzione" ad avviare una riflessione generale sugli obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione, che tengano conto delle preoccupazioni e delle priorità comuni.

Il perseguimento dell'obiettivo di cui sopra, deve passare attraverso l'implementazione di una strategia globale volta ad assicurare:

- il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza, migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di ricerca e sviluppo, nonché garantire l'accelerazione del processo di riforma strutturale ai fini della competitività e dell'innovazione e il completamento del mercato interno;
- la modernizzazione del modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale;
- un contesto economico sano e un sostegno alle prospettive di crescita favorevoli applicando un'adeguata combinazione di politiche macroeconomiche.

La Strategia si fonda su tre pilastri:

- pilastro economico: che deve preparare la transizione verso un'economia competitiva, dinamica e fondata sulla conoscenza. L'accento è posto sulla necessità di adattarsi continuamente alle evoluzioni della società dell'informazione e sulle iniziative da incoraggiare in materia di ricerca e di sviluppo;
- pilastro sociale: che deve consentire di modernizzare il modello sociale europeo grazie all'investimento nelle risorse umane e alla lotta contro l'esclusione sociale. Gli Stati membri sono invitati a investire nell'istruzione e nella formazione e a condurre una politica attiva per l'occupazione onde agevolare il passaggio all'economia della conoscenza;
- pilastro ambientale: aggiunto in occasione del Consiglio europeo di Göteborg nel 2001 e che attira l'attenzione sul fatto che la crescita economica va dissociata dall'utilizzazione delle risorse naturali.

Più in dettaglio, la Strategia mira a garantire, tra gli altri, la creazione di una società dell'informazione per tutti, uno spazio europeo della ricerca e dell'innovazione, un ambiente favorevole all'avviamento e allo sviluppo di imprese innovative specialmente di PMI, l'adozione di riforme economiche per un mercato interno completo e pienamente operativo, un'istruzione per vivere e lavorare nella società dei saperi, posti di lavoro più numerosi e migliori per l'Europa e l'inclusione sociale.

Per promuovere l'apprendimento permanente vengono fissati alcuni obiettivi politici trasversali:

- elaborare framework nazionali che contengano e inquadrino tutti i titoli e le qualifiche rilasciate ai diversi livelli, dalla scuola di base fino all'università;
- attuare delle misure per valutare e convalidare l'apprendimento non formale e informale;
- istituire sistemi di orientamento per promuovere e sostenere l'apprendimento permanente;
- attuare iniziative per rafforzare la mobilità transnazionale.

“La combinazione di queste misure facilita l'attivazione di percorsi flessibili di formazione, mettendo gli individui in grado di trasferire i risultati del loro apprendimento da un contesto di apprendimento all'altro e da un Paese all'altro.” (Allulli, 2015, pag. 12)

La strategia globale concertata per il raggiungimento di questo obiettivo entro il 2010, riguarda circa dieci diverse aree, che includono le politiche sociali e i settori rilevanti per la costruzione di una economia basata sulla conoscenza e per la modernizzazione del modello sociale europeo.

8.3.2 Il “Memorandum on Lifelong Learning”

Il 2000 è l'anno del “Memorandum on lifelong learning”, tradotto in italiano come Memorandum sull'istruzione e la formazione³⁵.

La Commissione presenta il Memorandum in ottobre, in risposta al Consiglio Europeo di Lisbona di marzo e alle sue conclusioni, riguardanti una Europa della conoscenza, che non possono non avere ripercussioni nel campo dell'educazione e della formazione. Rappresenta anche una risposta al mandato dato dai Consigli di Lisbona e Feria: rendere il *lifelong learning* accessibile a tutti.

L'obiettivo prioritario del documento è aprire un dibattito a livello europeo, degli Stati membri, ma anche dei Paesi della *European Economic Area* (EEA), al fine di porre le basi per lo sviluppo e l'attuazione di una strategia globale comune per il lifelong learning. Vengono declinati due obiettivi, di eguale importanza per il lifelong learning: la promozione della cittadinanza attiva e la promozione delle *vocational skills*, per adattarle alle domande della nuova società della conoscenza e per permettere la piena partecipazione nella vita sociale ed economica.

³⁵ COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, Bruxelles, 30.10.2000 SEC(2000) 1832, DOCUMENTO DI LAVORO DEI SERVIZI DELLA COMMISSIONE. Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente

Il Memorandum si articola in sei messaggi chiave – e relativi obiettivi -, che puntano a evidenziare gli elementi principali per una strategia futura coerente:

- Messaggio chiave n. 1: Nuove competenze di base per tutti
 - Obiettivo: garantire un accesso universale e permanente all'istruzione e alla formazione, per consentire l'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze necessarie per una partecipazione attiva alla società della conoscenza.
- Messaggio chiave n. 2: Maggiori investimenti nelle risorse umane
 - Obiettivo: assicurare una crescita visibile dell'investimento nelle risorse umane per rendere prioritaria la più importante risorsa dell'Europa – la sua gente
- Messaggio chiave n. 3: Innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento
 - Obiettivo: sviluppare contesti e metodi efficaci d'insegnamento e di apprendimento per un'offerta ininterrotta d'istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita e in tutti i suoi aspetti
- Messaggio chiave n. 4: Valutazione dei risultati dell'apprendimento
 - Obiettivo: migliorare considerevolmente il modo in cui sono valutati e giudicati la partecipazione e i risultati delle azioni di formazione, in particolare nel quadro dell'apprendimento non formale e informale
- Messaggio chiave n. 5: Ripensare l'orientamento
 - Obiettivo: garantire a tutti un facile accesso ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione in tutta l'Europa e durante tutta la vita
- Messaggio chiave n. 6: Un apprendimento sempre più vicino a casa
 - Obiettivo: offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC.

Il Memorandum definisce come il *lifelong learning* sarà messo in pratica sulla base della responsabilità condivisa e una collaborazione tra gli Stati membri e la Commissione Europea, tra le parti sociali, tra imprese e istituti di istruzione e di formazione, tra i vari settori dell'istruzione e della formazione. L'obiettivo di questo processo è quello di iniziare un dibattito, il più ampio e vario possibile. Lo scopo della consultazione è quello di coinvolgere gli attori chiave in ogni Stato membro e nei paesi del EEA e dei paesi candidati.

A gennaio del 2001, viene presentata la relazione del Consiglio relativa agli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione³⁶.

La relazione mira a definire per i dieci anni successivi, in conformità del mandato derivante dalle conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona del 2000, i concreti obiettivi futuri dei sistemi di istruzione e di formazione, che consentano a tutti i cittadini europei di partecipare alla nuova

³⁶ Relazione del Consiglio "Istruzione", al Consiglio europeo, sugli "Obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione e formazione" [5680/01 EDU 18 - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale]

società della conoscenza. I suddetti obiettivi, definiti in comune, vanno realizzati utilizzando il “metodo aperto di coordinamento”: ispirato dal Consiglio europeo di Lisbona, consiste in una strategia coordinata con la quale gli Stati membri stabiliscono obiettivi comuni e strumenti idonei per raggiungerli.

Basandosi sui contributi degli Stati membri, la Commissione e il Consiglio definiscono un certo numero di obiettivi comuni per il futuro, nonché la maniera in cui i sistemi di istruzione e di formazione dovrebbero contribuire al raggiungimento dell'obiettivo strategico definito a Lisbona. Il Consiglio concentra la sua attenzione su tre obiettivi:

- Obiettivo 1: Migliorare la qualità dei sistemi d'istruzione e di formazione
- Obiettivo 2: Facilitare l'accesso di tutti all'istruzione e alla formazione
- Obiettivo 3: Aprire l'istruzione e la formazione sul mondo

I risultati concreti da perseguire sono:

- favorire la formazione dei responsabili di impresa e dei lavoratori autonomi;
- incoraggiare lo studio di due lingue dell'Unione Europea, diverse da quella materna o da quelle materne, per un periodo minimo di due anni consecutivi;
- favorire la mobilità degli studenti, degli insegnanti, degli addetti alla formazione e dei ricercatori.

Due atti successivi si collegano a questa Relazione. La Relazione della Commissione del gennaio 2001³⁷, che individua cinque obiettivi concreti da realizzare:

- migliorare il livello dell'istruzione e della formazione in Europa;
- agevolare e generalizzare l'accesso all'istruzione e alla formazione in tutte le fasi della vita;
- aggiornare le definizioni delle competenze di base per la società della conoscenza;
- aprire l'istruzione e la formazione all'ambiente locale, in Europa e nel resto del mondo;
- utilizzare le risorse in maniera ottimale.

La Risoluzione del Consiglio, del dicembre 2002³⁸, prevede di promuovere una cooperazione potenziata nel settore dell'insegnamento e della formazione professionale al fine di eliminare gli ostacoli alla mobilità professionale e geografica e di promuovere l'accesso all'istruzione e alla formazione durante l'intero arco della vita. A tal fine, il Consiglio invita gli Stati membri e la Commissione ad adottare provvedimenti per migliorare la trasparenza e il riconoscimento delle competenze e delle qualifiche nel quadro dei sistemi d'insegnamento e di formazione professionali e a promuovere il potenziamento della cooperazione in materia di qualità dei sistemi europei d'insegnamento e di formazione professionale, allo scopo di realizzare una reciproca fiducia su basi più solide.

³⁷ Relazione della Commissione del 31 gennaio 2001: gli obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione [COM(2001) 59 def. - Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale]

³⁸ Risoluzione del Consiglio, del 19 dicembre 2002, volta a promuovere il potenziamento della cooperazione europea in materia d'insegnamento e di formazione professionali [Gazzetta ufficiale n. C 013 del 18.1.2003]

8.3.3 La realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita

Il 2001 è l'anno della Comunicazione della Commissione riguardante la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita³⁹, che punta a fare dell'area europea del *lifelong learning* una realtà.

“Questo documento si può definire come il *manifesto* della strategia comunitaria in campo educativo, a partire dal 2000.” (Allulli, 2015, pag. 10) Il principio e il potenziamento dell'apprendimento permanente diviene sia obiettivo centrale che contenitore strategico dell'azione dell'UE. L'apprendimento permanente diviene un principio guida per l'elaborazione della politica in materia di istruzione e formazione (Allulli, 2015).

Il Consiglio europeo di Feira, del giugno 2000, chiede alla Commissione e agli Stati membri di definire una strategia omogenea che possa consentire a tutti gli europei di avere accesso a offerte d'istruzione e di formazione durante l'intero arco della vita; il Memorandum sull'istruzione e sulla formazione durante l'intero arco della vita ha avviato un'ampia consultazione su scala europea; la Comunicazione del 2001 costituisce il risultato di tale dibattito, al quale hanno partecipato, in due anni, circa 12.000 persone negli Stati membri, nei paesi dello Spazio economico europeo (SEE), nei paesi candidati, nelle istituzioni comunitarie, tra le parti sociali e le varie organizzazioni non governative.

Al fine di facilitare la transizione verso una società fondata sulla conoscenza, la Commissione sostiene l'attuazione di strategie formative e di azioni concrete durante l'intero arco della vita, allo scopo di realizzare uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita. La Comunicazione evidenzia come il futuro dell'Europa dipenda da quanto i suoi cittadini saranno in grado di affrontare le sfide economiche e sociali. Uno “spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita” consentirà ai cittadini europei di passare liberamente da un ambiente di apprendimento ad un posto di lavoro, da una regione all'altra o da un paese all'altro al fine di utilizzare nel modo migliore le loro competenze e le loro qualifiche. L'istruzione e la formazione durante l'intero arco della vita sottolineano l'importanza dell'apprendimento che va dall'insegnamento prescolastico fino a dopo il pensionamento (“dalla culla alla tomba”) e prevede ogni forma d'istruzione (formale, non formale e informale). Il ruolo centrale del cittadino che apprende, l'importanza della parità di opportunità, la qualità e la pertinenza delle possibilità d'istruzione e di formazione, devono essere quindi al centro delle strategie prescelte per la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita in Europa.

³⁹ Comunicazione della Commissione, del 21 novembre 2001, riguardante la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita [COM(2001) 678 def. – Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale]

I Consigli europei successivi a quello di Feira nel 2000 sottolineano la necessità di realizzare strategie coerenti e globali riguardanti l'istruzione e la formazione durante l'intero arco della vita. Gli Stati membri si impegnano ad attuare strategie idonee entro il 2006, le cui componenti vengono definite dalla Comunicazione al fine di sostenere gli sforzi compiuti da parte di tutti gli operatori interessati. La trasformazione dei sistemi tradizionali costituisce la prima tappa da compiere, al fine di consentire a tutti di avere accesso a offerte d'istruzione e di formazione durante l'intero arco della vita. Altre componenti vengono individuate in considerazione della necessità di:

- sviluppare partnership a tutti i livelli dell'amministrazione pubblica (nazionale, regionale e locale), ma anche fra i fornitori di servizi educativi (scuole, università, ecc.) e la società civile in senso ampio (imprese, parti sociali, associazioni locali, ecc.);
- individuare i bisogni del cittadino che vuole apprendere e del mercato del lavoro, nel contesto della società della conoscenza (comprendente, ad esempio, le nuove tecnologie dell'informazione);
- individuare risorse adeguate, incoraggiando un aumento degli investimenti pubblici e privati, nonché nuovi modelli di investimento;
- rendere le offerte di apprendimento maggiormente accessibili, moltiplicando i centri locali di apprendimento presso i luoghi di lavoro e facilitando l'apprendimento sul lavoro. Alcuni sforzi specifici si impongono nei riguardi delle persone svantaggiate, ivi comprese le persone disabili, le minoranze e il mondo rurale;
- creare una cultura dell'apprendimento, per motivare i cittadini che intendono apprendere, per aumentare i livelli di partecipazione e per mettere in evidenza l'importanza per tutti di apprendere, a qualsiasi età;
- predisporre meccanismi di valutazione e di controllo della qualità.

Come si sottolinea nella comunicazione, per realizzare l'Europa dell'istruzione e della formazione durante l'intero arco della vita, è indispensabile:

- valorizzare l'istruzione e la formazione: ciò significa valorizzare i diplomi e i certificati formali, l'apprendimento non formale e informale, affinché tutte le forme di apprendimento possano essere riconosciute;
- potenziare i servizi d'informazione, di orientamento e di consulenza a livello europeo;
- investire maggior tempo e denaro nell'istruzione e nella formazione;
- ravvicinare le offerte d'istruzione e di formazione dei cittadini che intendono apprendere;
- mettere le competenze di base alla portata di tutti;
- sostenere la ricerca di soluzioni pedagogiche innovative per l'insegnamento e l'apprendimento, per gli insegnanti, gli addetti alla formazione e i mediatori, tenendo conto nel contempo del ruolo sempre crescente delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Nel glossario che accompagna la Comunicazione, tra i vari termini chiave utilizzati vi è quella del mediatore di apprendimento, definito come: "qualsiasi persona agevoli l'acquisizione di conoscenze e competenze determinando un contesto di apprendimento favorevole, comprese

le persone che esercitano una funzione d'insegnamento, formazione o orientamento. Il mediatore orienta il discente fornendogli linee guida, commenti e consigli nel corso del processo di apprendimento oltre ad assisterlo nello sviluppo delle conoscenze e competenze".

Si tratta di una figura chiamata a "facilitare l'acquisizione di conoscenze e competenze attraverso l'organizzazione di adeguati ambienti di apprendimento, attraverso attività di insegnamento, di formazione professionale o attraverso l'esercizio di funzioni di accompagnamento. Il *facilitator* orienta il soggetto in apprendimento, offre un supporto, fornisce feedback e consigli nel corso del processo di apprendimento, sostiene lo sviluppo di conoscenze e competenze: tutto questo richiede a sua volta conoscenze e competenze di qualità." (Orefice, Del Gobbo, 2006, pagg. 93-94)

A questo Atto, si collega la Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei Governi degli Stati membri⁴⁰, del 2008, "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente" che sottolinea l'esigenza di rafforzare l'attuazione di una politica attiva di orientamento nel quadro delle strategie di apprendimento permanente. Si stabiliscono quattro linee di azione prioritaria, volte a migliorare:

- l'acquisizione delle capacità di orientamento;
- l'accesso ai servizi di orientamento, soprattutto per le categorie svantaggiate;
- la qualità dei servizi di orientamento;
- il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti implicati a tutti i livelli possibili.

Negli anni successivi, in occasione dei Consigli europei, vengono proposti dei programmi di lavoro con calendari dettagliati di realizzazione degli obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione e di formazione, di punti chiave da realizzare e la specifica definizione di obiettivi strategici e connessi, punti chiave e indicatori per misurare i progressi compiuti.

8.3.4 La Risoluzione sull'apprendimento permanente

È del giugno 2002 la Risoluzione del Consiglio sull'apprendimento permanente.⁴¹

La Risoluzione parte dalla considerazione che "benché l'Europa sia un punto di riferimento in molti settori e abbia una comprovata capacità di convertire le idee in prodotti e servizi innovativi, l'accesso all'apprendimento permanente non è ancora una realtà per molti cittadini".

Si sottolinea come l'apprendimento permanente deve "riguardare l'apprendimento da prima della scuola a dopo la pensione e comprendere l'intera gamma di modalità di apprendimento formale, non formale e informale". Va inteso come qualsiasi attività di apprendimento

⁴⁰ Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008, "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente"[Gazzetta ufficiale C 319 del 13.12.2008]

⁴¹ Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente (2002/C 163/01), pubblicata sulla Gazzetta ufficiale delle Comunità europee C 163/1 del 9.7.2002

intrapresa nelle varie fasi della vita “al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale”. In questo contesto, vi sono alcuni principi che dovrebbero essere al centro dell'apprendimento permanente: la centralità del discente, sottolineando l'importanza di un'autentica parità di opportunità, e la qualità dell'apprendimento.

Si evidenzia l'importanza del contributo del settore giovanile per la definizione di strategie coerenti e globali per l'apprendimento permanente, evidenziando il valore dell'apprendimento non formale e informale nel settore giovanile e definendo le priorità per l'apprendimento permanente in questo contesto.

La Risoluzione accoglie con favore la comunicazione della Commissione del 2001 “Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente”, basata sul Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente del 2000 e sulle reazioni suscitate dalle ampie consultazioni svolte in tutta Europa su questo documento. Soprattutto, accoglie con soddisfazione il fatto che questa comunicazione “ha definito l'apprendimento permanente quale uno dei principi guida per l'istruzione e la formazione e riconosce la pertinenza delle componenti delle strategie in materia di apprendimento permanente e le priorità d'azione individuate”.

Riafferma due punti importanti: che la convergenza della comunicazione della Commissione “Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente” con il programma di lavoro sul follow-up, circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione, deve essere promosso allo scopo di attuare una “strategia d'insieme coerente per l'istruzione e la formazione”; che l'apprendimento permanente dovrebbe essere rafforzato dalle azioni e dalle politiche elaborate nell'ambito della strategia europea per l'occupazione, del piano d'azione in materia di competenze e di mobilità, dei programmi comunitari (gli allora Socrates, Leonardo da Vinci e Gioventù, dell'iniziativa eLearning) e delle azioni in materia di ricerca e innovazione.

Riconosce che gli obiettivi a cui si dovrebbe dare priorità sono:

- fornire l'accesso ad opportunità di apprendimento permanente per tutti a prescindere dall'età, comprese azioni specifiche dirette alle persone più svantaggiate, a coloro che non partecipano a istruzione e formazione, nonché ai migranti, ai fini di agevolarne l'integrazione sociale;
- fornire opportunità di acquisire e/o aggiornare competenze di base, comprese le nuove competenze di base quali le competenze in tecnologia dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali;
- formazione, assunzione e aggiornamento dei docenti e dei formatori per lo sviluppo dell'apprendimento permanente;
- l'effettiva convalida e il riconoscimento di qualifiche formali, nonché apprendimento non formale e informale, attraverso paesi e settori di istruzione con maggiore trasparenza e migliori garanzie di qualità;

- qualità elevata e ampia accessibilità di informazione specifica per gruppi mirati, orientamento e consulenza per quanto riguarda le opportunità di apprendimento permanente e relativi benefici;
- incoraggiare la rappresentanza di settori pertinenti, incluso il settore giovanile, nelle strutture e nelle reti future o già esistenti in questo settore.

8.3.5 Un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione

È del novembre del 2003 la Comunicazione della Commissione "Istruzione & formazione 2010. L'urgenza delle riforme per garantire la riuscita della strategia di Lisbona"; si tratta del progetto di relazione intermedia congiunta sulla realizzazione del programma di lavoro particolareggiato relativo al controllo degli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa⁴².

Nel contesto dell'obiettivo strategico enunciato in occasione del Consiglio europeo di Lisbona del 2000 e per consentire all'Unione Europea di divenire l'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica al mondo, il quadro di cooperazione politica integrato "Istruzione & formazione 2010" ha lo scopo principale di promuovere l'istruzione e la formazione durante l'intero arco della vita favorendo sinergie con gli elementi delle politiche riguardanti la gioventù, l'occupazione, l'inserimento sociale e la ricerca.

Nel Comunicazione si evidenzia come, nonostante gli sforzi compiuti in tutti i paesi europei, per adottare i sistemi educativi e di formazione connessi alla società e all'economia della conoscenza, le riforme avviate non risultano all'altezza della posta in palio ed il ritmo adottato non consentirà quindi all'Unione di raggiungere gli obiettivi stabiliti. Essa fa il punto della situazione e propone delle misure urgenti da adottare al fine di accelerare la transizione dell'Unione Europea verso un'economia e una società fondate sulla conoscenza, come previsto appunto dalla strategia di Lisbona.

Nel marzo 2001, il Consiglio europeo approva tre obiettivi strategici (e tredici obiettivi concreti associati) da raggiungere all'orizzonte del 2010: i sistemi d'istruzione e di formazione dovranno coniugare qualità, accesso e apertura sul mondo. Un anno dopo, approva un programma di lavoro particolareggiato per l'applicazione di tali obiettivi⁴³. I cinque livelli di riferimento europei, approvati dal Consiglio Istruzione nel maggio 2003⁴⁴, si rivelano in gran parte difficili da

⁴² Comunicazione della Commissione - «Istruzione & formazione 2010»: L'urgenza delle riforme per garantire la riuscita della strategia di Lisbona (progetto di relazione intermedia congiunta sulla realizzazione del programma di lavoro particolareggiato relativo al controllo degli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa) [COM (2003) 685 def. - Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale]

⁴³ Relazione del Consiglio "Istruzione", al Consiglio europeo, sugli "Obiettivi concreti futuri dei sistemi d'istruzione e formazione" [5680/01 EDU 18 - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale]

⁴⁴ Comunicazione della Commissione, del 20 novembre 2002, sui criteri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: sviluppi del Consiglio europeo di Lisbona [COM(2002) 629 def. - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale]

raggiungere entro il 2010. In particolare, il livello d'istruzione degli europei rimane insufficiente, la loro partecipazione all'istruzione e alla formazione per tutta la vita rimane debole, l'insuccesso scolastico e l'esclusione sociale permangono troppo importanti rispetto a una preoccupante penuria di insegnanti. Inoltre, nelle risorse umane, non si riscontra alcun segno di un aumento sostanziale degli investimenti totali (pubblici e privati). Nel corso del periodo 1995-2000, lo sforzo pubblico si è ridotto nella maggior parte degli Stati membri, situandosi al 4,9% del PIL dell'Unione. L'Unione Europea soffre, in particolare, di un investimento troppo debole del settore privato nell'istruzione superiore e nella formazione continua.

Il persistere di questi punti deboli risulta tanto più inquietante in quanto gli effetti degli investimenti e delle riforme sui sistemi si fanno sentire solo a medio-lungo termine e la scadenza del 2010 si avvicina a grandi passi, rendendo sempre più difficile raggiungere gli obiettivi di Lisbona. In tal senso, la Commissione ritiene indispensabile agire simultaneamente e da subito su quattro aspetti prioritari:

- concentrare le riforme e gli investimenti sui punti chiave di ciascun paese;
- fare dell'apprendimento per tutto l'arco della vita una realtà concreta;
- costruire l'Europa dell'istruzione e della formazione;
- dare la giusta importanza a "Istruzione & formazione 2010".

In merito al primo punto, la Commissione chiede agli Stati membri di identificare i loro punti deboli e di investire di più. Relativamente al secondo punto, la Commissione invita gli Stati membri a definire strategie veramente coerenti e globali d'istruzione e di formazione per tutta la vita. Per il terzo punto, la Commissione appoggia la rapida realizzazione di un quadro di riferimento europeo per le qualifiche dell'istruzione superiore e della formazione professionale⁴⁵. La Commissione sottolinea il ruolo essenziale dell'istruzione e della formazione in materia di occupazione, di coesione sociale e di crescita e auspica che la strategia di Lisbona "Istruzione & formazione 2010" diventi uno strumento più efficace di formulazione e di controllo delle politiche nazionali e comunitarie.

Come si è più volte evidenziato, ciascun paese europeo è responsabile del proprio sistema di istruzione e formazione. La politica dell'UE si limita a sostenere gli interventi nazionali e contribuisce ad affrontare sfide comuni, come l'invecchiamento della popolazione, il fabbisogno di qualifiche, lo sviluppo tecnologico e la concorrenza mondiale. Istruzione e formazione 2020 ("ET 2020")⁴⁶ è la nuova cornice in cui si svolge la collaborazione in questo settore: è un forum per lo scambio delle migliori pratiche, l'apprendimento reciproco, la raccolta e la diffusione di informazioni e soluzioni vincenti, ma anche per consulenze o misure di sostegno per le riforme strategiche. Il programma ET 2020 rappresenta il quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, che prende le mosse dai

⁴⁵ Direttiva 2005/36/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 7 settembre 2005, relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali

⁴⁶ Conclusioni del Consiglio, del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) (GU C 119 del 28.5.2009, pag. 2-10)

progressi realizzati nel quadro del programma di lavoro ET 2010, con l'obiettivo di affrontare le sfide sostanziali che l'Europa deve superare per diventare un'economia basata sulla conoscenza e rendere l'apprendimento permanente una realtà per tutti.

Lo scopo essenziale del quadro strategico è incoraggiare il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali, i quali devono fornire i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare appieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e l'occupabilità. Il quadro strategico dovrebbe abbracciare i sistemi di istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva di apprendimento permanente, contemplando l'apprendimento in tutti i contesti, siano essi non formali o informali, e a tutti i livelli.

Istituisce degli obiettivi strategici comuni per gli Stati membri, incluse le misure volte a raggiungere gli obiettivi stabiliti, nonché metodi di lavoro comuni che definiscono una serie di settori prioritari per ciascun ciclo di lavoro periodico.

Per garantire l'attuazione del quadro strategico ET2020, gruppi di lavoro⁴⁷ composti da esperti nominati dagli Stati membri e altri interlocutori chiave definiscono strumenti e orientamenti politici comuni a livello europeo.

Nel 2009, ET 2020 fissa quattro obiettivi comuni dell'UE per affrontare le sfide per i sistemi di istruzione e formazione entro il 2020:

- fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà, con sistemi di istruzione e formazione professionale più reattivi al cambiamento e al resto del mondo; è necessario proseguire i lavori di attuazione delle strategie di apprendimento permanente, di sviluppo dei quadri nazionali delle qualifiche collegati al Quadro europeo delle qualifiche⁴⁸ e di creazione di percorsi di apprendimento più flessibili; occorre

⁴⁷ Come parte del metodo aperto di coordinamento in Istruzione e formazione 2020 (ET 2020), la Commissione e gli Stati membri collaborano in forma di gruppi di lavoro. Tali gruppi sono organizzati per aiutare gli Stati membri ad affrontare le sfide chiave dei loro sistemi di istruzione e di formazione, e le priorità comuni concordate a livello europeo. L'obiettivo principale dei gruppi di lavoro è quello di favorire gli Stati membri nei lavori per lo sviluppo delle politiche attraverso l'apprendimento reciproco e l'individuazione di buone pratiche, e di comprendere ciò che funziona in materia di istruzione. Nel rispetto del loro mandato, i gruppi di lavoro devono consegnare prodotti direttamente legati agli obiettivi ET2020 e contribuire alla strategia Europa 2020.

Dal 2009, tali gruppi hanno scambiato buone pratiche e lavorato su strumenti comuni, nei seguenti settori: istruzione primaria e secondaria, istruzione superiore, apprendimento degli adulti, istruzione e formazione professionale, competenze chiave trasversali.

Vi sono state tre generazioni di gruppi di lavoro: tra il 2011 e il 2013 undici gruppi di lavoro tematici; tra il 2014 e il 2015 sei ET 2020 gruppi di lavoro; una nuova generazione è stato lanciata il 22 febbraio 2016, concluderà il proprio lavoro a giugno 2018.

⁴⁸ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (GU C 111 del 6.5.2008, pag. 1-7)

intensificare la mobilità e applicare i principi sanciti nella Carta europea di qualità per la mobilità⁴⁹;

- migliorare la qualità ed efficacia dell'istruzione e della formazione, prestando maggiore attenzione al miglioramento del livello delle competenze di base come la lettura, la scrittura e il calcolo, rendendo la matematica, le scienze e la tecnologia più allettanti, nonché rafforzando le competenze linguistiche: tutti i cittadini devono essere in grado di acquisire le competenze fondamentali⁵⁰; l'eccellenza e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione devono essere sviluppate a tutti i livelli;
- promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, in modo che tutti i cittadini, a prescindere dalla propria situazione personale, sociale o economica, possano continuare a sviluppare le competenze professionali per tutta la vita. Le politiche d'istruzione e di formazione devono fare in modo che tutti i cittadini siano in grado di acquisire e sviluppare le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per favorire la propria occupabilità e l'approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. Lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un'istruzione inclusiva;
- incoraggiare la creatività e l'innovazione, compreso lo spirito imprenditoriale, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione, in quanto fattori chiave per uno sviluppo economico sostenibile. In particolare, gli individui dovrebbero essere aiutati ad acquisire le competenze digitali, a sviluppare lo spirito d'iniziativa, l'imprenditorialità e la sensibilità ai temi culturali. Occorre incoraggiare l'acquisizione di competenze trasversali da parte di tutti i cittadini e garantire il buon funzionamento del triangolo della conoscenza (istruzione/ricerca/innovazione); promuovere i partenariati tra il mondo imprenditoriale e gli istituti di formazione; incoraggiare comunità di insegnamento più ampie, comprendenti rappresentanti della società civile e altre parti interessate.

Per l'istruzione vengono fissati a livello europeo i seguenti parametri di riferimento per il 2020:

- almeno il 95% dei bambini dai 4 anni all'inizio della scuola dell'obbligo dovrebbe frequentare la scuola materna;
- meno del 15% dei 15enni dovrebbe avere risultati insufficienti in lettura, matematica e scienze;
- meno del 10% dei giovani dai 18 ai 24 anni dovrebbe abbandonare gli studi o la formazione;
- almeno il 40% dei 30-34enni dovrebbe aver completato un percorso di istruzione superiore;
- almeno il 15% degli adulti dovrebbe partecipare all'apprendimento permanente;
- almeno il 20% dei laureati e il 6% dei 18-34enni con una qualifica professionale iniziale dovrebbe aver trascorso una parte degli studi o della formazione all'estero;

⁴⁹ Recommendation (EC) No 2006/961 of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on transnational mobility within the Community for education and training purposes: European Quality Charter for Mobility [Official Journal L 394 of 30.12.2006].

⁵⁰ Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, pag. 10].

- almeno l'82% dei 20-34enni con almeno un diploma di maturità deve aver trovato un lavoro entro 1-3 anni dalla fine degli studi.

Per poter disporre di metodi di lavoro efficaci e flessibili nel contesto della cooperazione europea in materia di istruzione e formazione, il quadro strategico prevede un uso più efficace del metodo di coordinamento aperto, sviluppando sinergie tra i differenti settori dell'istruzione e della formazione e una serie di cicli di lavoro fino al 2020, il primo dei quali copre il periodo 2009-2011. Per ciascun ciclo il Consiglio adotta vari settori prioritari fondati sugli obiettivi strategici indicati.

Gli Stati membri devono collaborare al fine di sviluppare la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione, sulla base degli obiettivi strategici, dei principi e dei metodi di lavoro di cui sopra; allo stesso tempo, devono adottare misure nazionali per raggiungere gli obiettivi strategici e contribuire al raggiungimento dei criteri di riferimento europei. La Commissione è invitata a sostenere la cooperazione fra gli Stati membri, a valutare i progressi realizzati rispetto agli obiettivi e ai criteri di riferimento, nonché a elaborare proposte per eventuali criteri di riferimento nei settori della mobilità, dell'occupabilità e dell'apprendimento delle lingue; infine, deve studiare, insieme agli Stati membri, in che modo il quadro coerente di indicatori e parametri di riferimento⁵¹, basato sul programma di lavoro ET2010 e che può essere armonizzato con ET2020.

Il programma di ET2020 conferma in larga parte gli obiettivi già definiti nel Processo di Copenaghen, introducendo però, come nuovo obiettivo strategico l'innovazione e la creatività, non preso in considerazione in precedenza. La creatività, secondo il Consiglio europeo, contribuisce, oltre che alla realizzazione personale, allo sviluppo dell'innovazione, riconosciuto come uno dei motori principali dello sviluppo economico sostenibile. Creatività e innovazione sono dunque fondamentali per la creazione di impresa e la capacità dell'Europa di competere a livello internazionale (Allulli, 2015).

Nel 2014 la Commissione e i paesi dell'UE fanno un bilancio per valutare i progressi compiuti dalla relazione comune del 2012 in poi e preparare le priorità successive per la collaborazione a livello europeo, sulla base dei diversi contributi giunti. Sulla base delle conclusioni di tale bilancio, per il periodo 2016-2020, vengono identificate una serie di nuove priorità, sei, per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, in forma di relazione congiunta, adottata dalla Commissione e degli Stati membri⁵² e dal Consiglio dei ministri europei dell'Istruzione nel novembre 2015. Le priorità sono:

⁵¹ Comunicazione della Commissione, del 21 febbraio 2007, dal titolo «Un quadro coerente di indicatori e di parametri di riferimento per monitorare i progressi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione» [COM(2007) 61 def. – Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale].

⁵² General Secretariat of the Council, 23 November 2015, 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) New priorities for European cooperation in education and training - Adoption (23 November 2015)

- capacità e competenze di alta qualità per l'occupabilità, l'innovazione, la cittadinanza attiva e il benessere (ad esempio, la creatività, lo spirito di iniziativa e il pensiero critico);
- istruzione inclusiva (che contempli la crescente diversità degli studenti), uguaglianza, non discriminazione e promozione delle competenze civiche (ad esempio, la comprensione reciproca e i valori democratici);
- istruzione e formazione aperta e innovativa, pienamente inserita nell'era digitale;
- forte sostegno agli educatori (per esempio un migliore processo di selezione e formazione, nonché lo sviluppo professionale continuo);
- trasparenza e riconoscimento delle competenze e delle qualifiche per facilitare l'apprendimento e la mobilità del lavoro (ad esempio mediante il quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità);
- investimenti sostenibili (esplorando tra l'altro le potenzialità del piano di investimenti per l'Europa), rendimento ed efficienza dei sistemi di istruzione e formazione.

8.3.6 Far convergere i sistemi di istruzione e di formazione

8.3.6.1 Il Processo di Bologna: far convergere i sistemi d'insegnamento superiore

Nel 1999, con l'atto denominato Dichiarazione di Bologna, firmata in modo congiunto dai Ministri Europei dell'Istruzione Superiore intervenuti al Convegno di Bologna il 19 Giugno, e sottoscritta da 29 paesi⁵³ prende avvio il cosiddetto Processo di Bologna, con l'obiettivo di creare uno Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA – European Higher Education Area). Lo scopo è quello di far convergere i sistemi di istruzione superiore in Europa, entro il 2010, verso un sistema più trasparente e basato su tre cicli: bachelor/master/dottorato, in Italia Laurea / Laurea Magistrale / Dottorato.

I presupposti alla base del Processo di Bologna risalgono alla dichiarazione congiunta della Sorbona, del 1998, sull'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa, firmata dai ministri dell'istruzione di quattro stati: Francia, Italia, Germania e Regno Unito. La dichiarazione della Sorbona si concentrava su: migliorare la trasparenza internazionale dei corsi e il riconoscimento delle qualifiche attraverso una convergenza graduale verso un quadro comune di qualifiche e di cicli di studio; facilitare la mobilità degli studenti e degli insegnanti all'interno dello spazio europeo e la loro integrazione nel mercato del lavoro europeo; concepire un sistema di livello comune dei diplomi a livello di studi di diploma di tipo bachelor e di diploma di tipo master e dottorato.

⁵³ 15 Stati membri dell'Unione europea dell'epoca e 9 dei 10 paesi che entreranno nell'Unione il 1° maggio 2004

La dichiarazione di Bologna ha lo scopo di introdurre un sistema di titoli accademici facilmente leggibili e comparabili, di promuovere la mobilità degli studenti, dei docenti e dei ricercatori, di assicurare la qualità nell'insegnamento e di tener conto della dimensione europea dell'insegnamento superiore.

I firmatari si impegnano a coordinare le politiche per conseguire alcuni obiettivi, che considerano di primaria importanza per l'affermazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore e per la promozione internazionale del sistema europeo dell'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 European Credit Transfer System – acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente, purché 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;
- 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.

Negli anni successivi, incontri dei ministri di riferimento e vari comunicati hanno aggiunto elementi significativi alla costruzione del Processo. Il comunicato di Praga del 19 maggio 2001 aggiunge ulteriori azioni:

- l'istruzione e la formazione permanente costituiscono un elemento essenziale dello spazio europeo dell'insegnamento superiore per far fronte alla competitività economica;
- il coinvolgimento degli istituti di insegnamento superiore e degli studenti: i ministri sottolineano l'importanza della partecipazione delle università, degli altri istituti superiori e in particolare degli studenti per creare lo Spazio Europeo dell'insegnamento Superiore (SEIS) in modo costruttivo;
- la promozione dello spazio europeo dell'insegnamento superiore tra gli studenti in Europa e tra quelli delle altre parti del mondo.

In occasione della conferenza di Berlino del 2003, i ministri incaricati dell'istruzione superiore adottano un comunicato che integra gli studi universitari e le sinergie tra lo Spazio Europeo dell'Insegnamento Superiore (SEIS) e lo Spazio Europeo della Ricerca (SER) nel Processo di Bologna. I ministri sottolineano l'importanza della ricerca, della formazione alla ricerca, della promozione dell'interdisciplinarietà per mantenere e migliorare la qualità dell'insegnamento

superiore e rafforzare la sua competitività. Fanno appello a una maggiore mobilità a livello di dottorato e post-dottorato e incoraggiano gli istituti interessati ad aumentare la loro cooperazione nei settori del dottorato e della formazione dei giovani ricercatori.

Il comunicato di Bergen, del 20 maggio 2005, constata la realizzazione di progressi significativi riguardo agli obiettivi del Processo, come indicato dalla relazione generale 2003-2005 del gruppo di controllo. Vengono concordati in questa occasione, ulteriori importanti obiettivi, da valutare durante la riunione successiva, prevista per il 2007, che riguardano:

- l'attuazione di riferimenti e orientamenti per la garanzia della qualità come proposto dal rapporto della Rete Europea Delle Agenzie Di Assicurazione Della Qualità (ENQA);
- l'attuazione di quadri nazionali di qualificazione;
- il rilascio e il riconoscimento di diplomi congiunti, anche a livello di dottorato;
- la creazione di opportunità mediante percorsi flessibili di formazione nell'insegnamento superiore, compresa l'esistenza di disposizioni per il riconoscimento di quanto già acquisito.

La riunione successiva dei ministri ha luogo nel maggio 2007 a Londra. La Commissione europea pubblica a tale proposito un documento del 24 gennaio 2006: "Da Bergen a Londra. Contributo dell'Unione Europea". In tale documento introduttivo si pone l'enfasi sulla necessità di concentrarsi su una reale implementazione delle riforme del Processo di Bologna. Il documento conferma che l'implementazione del Processo di Bologna è compiuta per oltre la metà e che, man mano che le riforme entrano a far parte delle leggi nazionali, devono diventare anche una realtà dell'esperienza universitaria quotidiana di studenti e docenti. Inoltre, la Commissione sottolinea che le modifiche nell'istruzione superiore europea hanno attratto l'attenzione a livello mondiale, da qui la necessità di elaborare una strategia dimensionale esterna.

Nell'aprile del 2009 la Conferenza dei ministri si svolge a Leuven/Louvain-la-Neuve, alla sua conclusione viene divulgato un importante comunicato. Esso sottolinea il ruolo fondamentale delle Università nel processo di apprendimento per tutto il corso della vita e suggerisce una forte collaborazione tra tutti i soggetti istituzionali operanti in un territorio. Esso lascia intendere che le politiche di apprendimento permanente avranno successo solo in relazione al loro impatto sociale, che sarà possibile solo se saranno basate sulla qualità e se realmente costituiranno una opportunità per tutti i cittadini. Conoscenze e competenze dovranno pertanto essere adeguatamente riconosciute e in questo senso i Ministri si impegnano a rivedere i quadri nazionali dei titoli e le politiche di riconoscimento dell'apprendimento pregresso. Il Comunicato sembra rappresentare l'apripista dei cambiamenti che hanno interessato e stanno interessando le Università all'interno dei processi di promozione dell'apprendimento permanente.⁵⁴

La "Dichiarazione di Budapest e Vienna sullo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore", redatta al termine della riunione del 11 e 12 marzo 2010, evidenzia che l'incontro ha l'obiettivo di varare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS), così come previsto nella Dichiarazione di

⁵⁴ Fonte: Documento CRUI in tema di Apprendimento Permanente, reperibile al link <http://www.processodibologna.it/wp-content/uploads/2014/03/Apprendimento-permanente-2015.pdf>

Bologna del 1999; il Processo di Bologna e lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore che ne deriva, esempi senza precedenti di cooperazione regionale transfrontaliera nell'istruzione superiore, hanno riscosso grande interesse in altre parti del mondo e hanno reso più visibile sulla mappa globale l'istruzione superiore europea. L'impegno è quello dare attuazione piena e coerente degli obiettivi concordati e dell'agenda stilata per il decennio successivo nel Comunicato di Lovanio, in stretta collaborazione con le istituzioni di istruzione superiore, con i docenti, gli studenti e gli altri attori del processo, intensificando gli sforzi per completare le riforme già in atto, al fine di garantire la mobilità di studenti e docenti, di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento nelle istituzioni di istruzione superiore, di aumentare l'occupabilità dei laureati e di offrire a tutti un'istruzione superiore di qualità. A livello nazionale, si deve cercare di migliorare l'informazione e la comprensione del Processo di Bologna tra gli attori in esso coinvolti e nella società nel suo complesso.

Si sottolinea, infine:

- il ruolo che le istituzioni di istruzione superiore svolgono per sviluppare società pacifiche e democratiche e per rafforzare la coesione sociale;
- il ruolo chiave della comunità accademica nel realizzare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, che offra agli allievi l'opportunità di acquisire conoscenze, abilità e competenze adeguati a progredire nella loro carriera lavorativa, nella loro vita di cittadini democratici e nella loro crescita personale;
- come gli attori coinvolti nel Processo debbano contribuire alla creazione di un ambiente di studio e di lavoro stimolante, a promuovere una didattica incentrata sugli studenti, garantendo l'opportunità concreta di percorsi formativi flessibili e sostenibili, così da rendere gli studenti stessi attivamente consapevoli e responsabili in tutte le tipologie di apprendimento;
- come sia necessario aumentare l'impegno delle istituzioni superiori per la dimensione sociale al fine di garantire pari opportunità per un'istruzione di qualità, con particolare attenzione ai gruppi sotto-rappresentati.

Il Comunicato di Bucarest, "Realizzare al meglio il nostro potenziale: Consolidare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore", viene rilasciato dopo l'incontro del 26 e il 27 aprile 2012. L'incipit è dedicato alla ormai palese grave crisi che sta scuotendo l'Europa: "L'Europa sta attraversando una crisi economica e finanziaria con effetti dannosi per la società. Nel campo dell'istruzione superiore, la crisi sta riducendo la disponibilità di finanziamenti adeguati e sta rendendo più incerte le prospettive di lavoro per i laureati. L'istruzione superiore è una parte importante della soluzione alle nostre difficoltà attuali. Sistemi di istruzione superiore forti e responsabili forniscono le fondamenta per società della conoscenza prospere. L'istruzione superiore dovrebbe essere al centro dei nostri sforzi per superare la crisi, ora più che mai".

L'impegno è quello di perseguire tre obiettivi fondamentali: fornire un'istruzione superiore di qualità a tutti, accrescere l'occupabilità dei laureati e rafforzare la mobilità quale strumento per migliorare l'apprendimento.

Il comunicato sottolinea che “per consolidare lo Spazio europeo dell'istruzione superiore, occorre la piena attuazione dei risultati di apprendimento. Lo sviluppo, la comprensione e l'utilizzazione pratica dei risultati di apprendimento sono fondamentali per il successo del sistema ECTS, del Supplemento al Diploma, del riconoscimento, dei Quadri dei Titoli e dell'assicurazione della qualità - che sono tutti interdipendenti tra loro”. Si richiede quindi alle istituzioni di collegare sempre meglio i crediti formativi sia ai risultati di apprendimento sia al carico di lavoro dello studente, e di includere il raggiungimento dei risultati di apprendimento nelle procedure di verifica del profitto.

Il riferimento ai Quadri dei titoli è molto importante. Si accolgono con favore i progressi nella loro costruzione, che migliorano la trasparenza e permetteranno ai sistemi di istruzione superiore di essere più aperti e flessibili, si riconosce che la piena realizzazione dei quadri dei titoli, con tutti i suoi vantaggi, possa essere in pratica più impegnativa di quanto sia stata l'elaborazione della struttura. Tuttavia, l'attuazione dei Quadri dei titoli deve continuare fino a diventare una realtà quotidiana per gli studenti, i docenti e i datori di lavoro. Una interpretazione condivisa dei livelli dei due Quadri dei titoli in vigore è essenziale per il riconoscimento sia per scopi accademici che professionali. Si evidenzia come i diplomi di scuola secondaria superiore che danno accesso all'istruzione superiore verranno collocati al livello 4 del Quadro europeo delle qualifiche (EQF), o a livelli equivalenti per i paesi non vincolati dall'EQF, ove tali titoli vengano inclusi nei Quadri nazionali; l'impegno a riportare i titoli di primo, secondo e terzo ciclo rispettivamente ai livelli 6, 7 e 8 dell'EQF o a livelli equivalenti per i paesi non vincolati dal EQF. Si cercheranno soluzioni che consentano al Quadro dei titoli dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (QF-EHEA) di tener conto dei titoli a ciclo breve (EQF livello 5) e incoraggeremo i paesi ad utilizzare il QF-EHEA per far riferimento a questi titoli nei contesti nazionali in cui esistono.

L'ultimo incontro, a oggi svolto, è quello di Yerevan del 14 e 15 maggio 2015. Il comunicato conclusivo anche questa volta evidenzia in apertura il difficile momento che lo Spazio Europeo deve affrontare. Le sfide si sono fatte però più difficili e complesse, e sono sfide che interessano tutti i cittadini e le istituzioni europee: una crisi economica e sociale non ancora risolta, livelli drammatici di disoccupazione, una sempre maggiore emarginazione dei giovani, cambiamenti demografici, nuove ondate migratorie, conflitti tra paesi e all'interno di essi, estremismo e radicalizzazione. Si sostiene che la crescente mobilità di studenti e docenti agevola la comprensione reciproca, mentre il rapido sviluppo di conoscenze e tecnologie, con il relativo impatto su società ed economia, incide sempre di più sull'evoluzione della formazione e della ricerca, ma è importante comprendere come la costruzione di uno Spazio Europeo possa contribuire a far fronte a queste sfide e a massimizzare queste opportunità; possono essere sufficienti forme di collaborazione e di scambio, che perseguano obiettivi comuni e, al tempo stesso, tengano aperto il dialogo con gli altri paesi del globo? Sono senza dubbio importanti, ma sicuramente è necessario rinnovare la visione originale e consolidare la struttura dello Spazio Europeo.

L'ambizione è quella di raggiungere quattro obiettivi entro il 2020:

- accrescere la qualità e la rilevanza dell'apprendimento e dell'insegnamento è la missione principale dello spazio europeo;
- agevolare l'occupabilità dei laureati per tutta la loro vita lavorativa nell'ambito di mercati del lavoro in rapido mutamento – caratterizzati da evoluzione tecnologica, nuovi profili professionali e crescenti opportunità di lavoro, dipendente o autonomo – è uno degli scopi principali dello spazio europeo;
- rendere i sistemi più inclusivi è un obiettivo essenziale dello spazio europeo, dal momento che le popolazioni europee si diversificano sempre di più anche a causa dell'immigrazione e dei cambiamenti demografici in corso;
- attuare le riforme strutturali concordate è un presupposto essenziale per il consolidamento dello spazio europeo e, a lungo termine, per il suo successo.

Tra gli impegni assunti al termine dell'incontro, si evidenziano:

- rimuovere gli ostacoli al riconoscimento dell'apprendimento pregresso, sia per consentire l'accesso ai corsi di studio di istruzione superiore che per agevolare il conferimento di titoli sulla base di tale apprendimento, e incoraggiare le istituzioni di istruzione superiore a migliorare la loro capacità di riconoscere l'apprendimento pregresso;
- rivedere i quadri nazionali dei titoli al fine di garantire che i percorsi formativi prevedano adeguate possibilità di riconoscimento dell'apprendimento pregresso;
- costituire su base volontaria un gruppo di paesi e di organizzazioni al fine di agevolare il riconoscimento professionale

Il Processo si sarebbe dovuto concludere nel 2010, ma la costruzione dello Spazio Europeo è attualmente in corso; nel 2016, 48 paesi partecipano al Processo di Bologna dopo aver soddisfatto le condizioni e le procedure di adesione.

8.3.6.2 Il Processo di Copenaghen: far convergere i sistemi di istruzione e formazione

Se il Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000 ha riconosciuto l'importanza di sviluppare una IFP Istruzione e Formazione Professionale di elevata qualità per promuovere l'inclusione sociale, la coesione, la mobilità, l'occupabilità e la competitività, nel 2002, il Consiglio europeo di Barcellona chiede la creazione di un processo specifico per l'IFP che possa contribuire a rendere i sistemi europei di istruzione e formazione professionale un riferimento di qualità a livello mondiale entro il 2010.

A seguito di tali sollecitazioni, il Consiglio adotta nel novembre 2002 una risoluzione sulla cooperazione rafforzata in materia di IFP, che dà il via al cosiddetto Processo di Bruges-Copenaghen.

Esso prende l'avvio e si inquadra nella necessità di una maggiore cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale emersa a seguito della Strategia di Lisbona. La Dichiarazione di Copenaghen adottata dai Ministri di 31 paesi europei e dalla Commissione il 30

novembre 2002 fa seguito alla Risoluzione del Consiglio educazione del 12 novembre 2002 che aveva indicato come prioritarie le strategie di formazione e mobilità per favorire l'occupabilità, la cittadinanza attiva, l'integrazione sociale e lo sviluppo personale.

Nel complesso, i punti di particolare interesse della Dichiarazione sono rappresentati dalla proposta per l'elaborazione di un quadro comune europeo delle qualifiche e da un sistema per il trasferimento dei crediti; dalla esigenza evidenziata di assicurare la qualità dei percorsi formativi, anche con riferimento alla formazione degli insegnanti.

Essa dà avvio e stabilisce le priorità del processo di Copenaghen sul rafforzamento della cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale (IFP): in tale ambito viene introdotto il metodo della cooperazione rafforzata⁵⁵.

Il processo ha l'obiettivo di migliorare le prestazioni, la qualità e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione professionale in Europa; mira a promuovere l'uso delle varie opportunità di formazione professionale nell'ambito dell'apprendimento permanente e con l'aiuto degli strumenti dell'apprendimento permanente. Prevede:

- una dimensione politica, volta a stabilire obiettivi comuni europei e a riformare i sistemi di istruzione e formazione professionale nazionali;
- lo sviluppo di quadri e strumenti europei comuni in grado di aumentare la trasparenza e la qualità delle competenze e delle qualifiche, e di incrementare la mobilità;
- una cooperazione per favorire l'apprendimento reciproco a livello europeo e per coinvolgere tutte le parti interessate a livello nazionale.

Vengono stabilite quattro priorità:

- rafforzare la dimensione europea nell'istruzione e formazione professionale;
- fornire maggiore informazione, orientamento, consulenze e trasparenza in materia di IFP;
- sviluppare strumenti per il reciproco riconoscimento e la convalida delle competenze e delle qualifiche;
- migliorare la garanzia della qualità dell'istruzione e formazione professionale.

Il Comunicato di Maastricht, approvato il 15 dicembre 2004, dai Ministri dell'Istruzione dell'Unione Europea, ha riaffermato l'impegno nel consolidare il Processo di Copenaghen stabilendo nuove priorità che rafforzino il contributo dei sistemi di istruzione e formazione

⁵⁵ La cooperazione rafforzata è una procedura che consente ad almeno nove paesi dell'Unione europea (UE) di stabilire un'integrazione o una cooperazione più stretta in una determinata area all'interno delle strutture dell'UE senza il coinvolgimento di altri paesi dell'UE. Ciò consente loro di muoversi a velocità diverse e verso obiettivi diversi rispetto a quelli al di fuori delle aree di cooperazione rafforzata. La procedura è stata progettata per superare la paralisi che si verifica quando una proposta è bloccata da un singolo paese o da un piccolo gruppo di paesi che non vogliono far parte dell'iniziativa. Non consente, tuttavia, un ampliamento delle competenze al di fuori di quelle consentite dai trattati dell'UE. L'autorizzazione a procedere nel contesto della cooperazione rafforzata è concessa dal Consiglio, su proposta della Commissione e previa approvazione del Parlamento europeo.

professionali, delle istituzioni, delle imprese e delle parti sociali per conseguire gli obiettivi di Lisbona.

Il Comunicato di Helsinki del 2006 valuta il processo di Copenaghen, rivedendo le sue priorità e strategie. Dopo l'adozione del comunicato di Maastricht, si evidenzia che sono stati compiuti progressi sui quadri e sugli strumenti comuni europei per l'IFP: è stato adottato il quadro unico EUROPASS per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, si sta lavorando sul Quadro europeo delle qualifiche, sul Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) e sul Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale. Un'azione rafforzata viene individuata come necessaria per le seguenti priorità:

- migliorare l'immagine, lo status, l'attrattiva e la qualità dell'istruzione e della formazione professionale;
- sviluppare, testare e attuare strumenti europei comuni per l'IFP, in modo che siano operativi entro il 2010;
- adottare un approccio sistematico al rafforzamento dell'apprendimento reciproco e della cooperazione, in particolare con l'uso di dati e indicatori coerenti e comparabili;
- coinvolgere tutte le parti interessate nell'attuazione del processo di Copenaghen.

Nel 2008, il Comunicato di Bordeaux riesamina le priorità e le strategie del processo di Copenaghen, alla luce di un futuro programma in materia di istruzione e formazione professionale dopo il 2010. Il processo ha dimostrato di essere efficace nel promuovere l'immagine dell'IFP, pur mantenendo la diversità dei sistemi nazionali di istruzione e formazione professionale. Tuttavia, è necessario un nuovo impulso, in particolare per quanto riguarda:

- l'attuazione degli strumenti e dei sistemi di IFP per promuovere la cooperazione sia a livello europeo che nazionale;
- l'ulteriore miglioramento della qualità dei sistemi IFP e promozione dell'attrattiva dell'IFP tra tutti i gruppi destinatari;
- la creazione di legami più forti tra l'IFP e il mercato del lavoro;
- il consolidamento degli accordi di cooperazione europea.

Il Comunicato di Bruges del 7 dicembre 2010 definisce gli elementi di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020, prevedendo obiettivi strategici a lungo termine, che si basano sui risultati conseguiti in passato e intendono rispondere alle sfide attuali e future, tenendo conto dei principi di fondo del processo di Copenaghen. Esso svolge un ruolo cruciale nella sensibilizzazione all'importanza dell'IFP sia a livello nazionale che europeo, in particolare attraverso l'attuazione di strumenti, principi e orientamenti comuni a livello europeo in materia di IFP; evidenzia come occorre tuttavia migliorare la comunicazione per coinvolgere maggiormente tutti i soggetti interessati, nonché collegare meglio l'IFP alle altre politiche per poter affrontare le sfide socio-economiche e far sì che la mobilità e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita diventino una realtà.

Affinché l'IFP possa rispondere alle sfide attuali e future, i sistemi europei di istruzione e formazione devono:

- essere flessibili e di elevata qualità;
- adattarsi all'evoluzione del mercato del lavoro e comprendere i settori e le competenze emergenti;
- garantire una formazione adatta a una società che invecchia;
- garantire la sostenibilità ed eccellenza dell'IFP attraverso un approccio comune in materia di garanzia della qualità;
- offrire alle persone i mezzi necessari per adattarsi ai nuovi sviluppi e gestire il cambiamento, dando loro la possibilità di acquisire competenze chiave;
- rimuovere gli ostacoli alla mobilità transnazionale dei discenti e degli insegnanti nell'IFP;
- garantire il finanziamento sostenibile dell'IFP e assicurare che le risorse siano assegnate in modo efficace e ripartite equamente.

Il processo di Copenaghen fa parte integrante del quadro strategico "Istruzione e formazione 2020" (ET2020) e può contribuire al raggiungimento degli obiettivi della strategia Europa 2020 fissati per il settore dell'istruzione. In tale ottica, la prospettiva globale per l'IFP richiede che i sistemi europei d'IFP siano resi più attrattivi, più inclusivi, più pertinenti, più accessibili, più orientati alla carriera, più flessibili e innovativi entro il 2020. In base a tale prospettiva, gli 11 obiettivi strategici a lungo termine per la cooperazione europea in materia di IFP per il periodo 2011-2020 (insieme ai precedenti 22 risultati a breve termine per il periodo 2011-2014), che prevedono azioni concrete a livello nazionale per il conseguimento degli obiettivi strategici, richiedono in particolare di:

- migliorare la qualità e l'efficienza dell'IFP e rafforzare attrattiva e pertinenza dell'IFP;
- rendere l'apprendimento permanente e la mobilità una realtà;
- rafforzare creatività, innovazione e imprenditorialità;
- promuovere equità, coesione sociale e cittadinanza attiva.

Sono stati definiti vari obiettivi strategici da realizzare entro il 2020⁵⁶, tutti corredati da obiettivi a breve termine (2011-2014) che dovranno essere perseguiti a livello nazionale e da precisazioni sul sostegno fornito dall'Unione europea per la relativa realizzazione. Sono emersi sei obiettivi strategici:

- rendere l'IFP iniziale un'opzione di apprendimento attrattiva. A breve termine, si invitano le autorità nazionali a promuovere l'attrattiva dell'IFP, ma anche a sostenere le attività che consentono agli studenti di familiarizzarsi con le varie categorie professionali e le opportunità di carriera offerte.

⁵⁶ Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sulle priorità per una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020 (GU C 324 del 1.12.2010, pag. 5-15)

- Promuovere l'eccellenza, la qualità e la pertinenza dell'IFP ai fini del mercato del lavoro. Tra il 2011 e il 2014, l'introduzione di quadri nazionali per la garanzia della qualità si dovrebbe diffondere. Si dovrebbe rafforzare anche la cooperazione tra istituti di IFP e le imprese, in particolare mediante tirocini presso le imprese per gli insegnanti. Gli istituti di IFP dovrebbero anche ricevere informazioni sull'occupabilità dei diplomati dell'IFP.
- Rendere più flessibili le condizioni d'accesso alla formazione e alle qualifiche. A livello nazionale e a breve termine, sarebbe necessario riesaminare il ricorso a incentivi per la partecipazione all'IFP e i diritti e obblighi delle parti interessate. Le autorità nazionali dovrebbero anche adottare adeguate iniziative per incoraggiare la partecipazione all'IFP continua. Entro il 2012 si dovrebbero introdurre riferimenti ai livelli del quadro europeo delle qualifiche e dei quadri di qualifiche nazionali.
- Promuovere la mobilità internazionale nell'IFP. Al riguardo, i paesi dell'UE dovrebbero in particolare incoraggiare gli studenti e i professionisti del settore a partecipare a un programma di mobilità, ma dovrebbero anche incoraggiare le autorità locali e regionali e i fornitori di IFP a sviluppare strategie di internazionalizzazione. Nei programmi dovrà essere integrato l'apprendimento delle lingue.
- Promuovere innovazione, creatività e imprenditorialità, nonché l'uso delle nuove tecnologie. A livello nazionale, dovrebbero essere incoraggiati i partenariati fra istituti di IFP, istituti di istruzione superiore, centri di design, arte, ricerca e innovazione. Gli istituti di IFP dovrebbero essere dotati delle attrezzature necessarie in materia di nuove tecnologie. La promozione delle esperienze pratiche nelle imprese dovrebbe incoraggiare un maggiore spirito imprenditoriale.
- Rendere l'IFP inclusiva, in particolare massimizzando il suo contributo alla lotta contro la dispersione scolastica. Si dovrebbe favorire la partecipazione delle persone scarsamente qualificate e di altri gruppi «a rischio» attraverso servizi di sostegno e di orientamento adeguati, l'utilizzo delle nuove tecnologie e dei sistemi di monitoraggio esistenti.

Il Consiglio definisce parimenti cinque obiettivi trasversali:

- potenziare il coinvolgimento delle parti IFP interessate e la visibilità dei risultati della cooperazione europea;
- coordinare la governance degli strumenti europei e nazionali nei settori della trasparenza, del riconoscimento, della garanzia della qualità e della mobilità;
- intensificare la cooperazione tra l'IFP e gli altri settori politici pertinenti;
- migliorare la qualità e la comparabilità dei dati per la definizione delle politiche in materia di IFP a livello UE;
- avvalersi del sostegno UE.

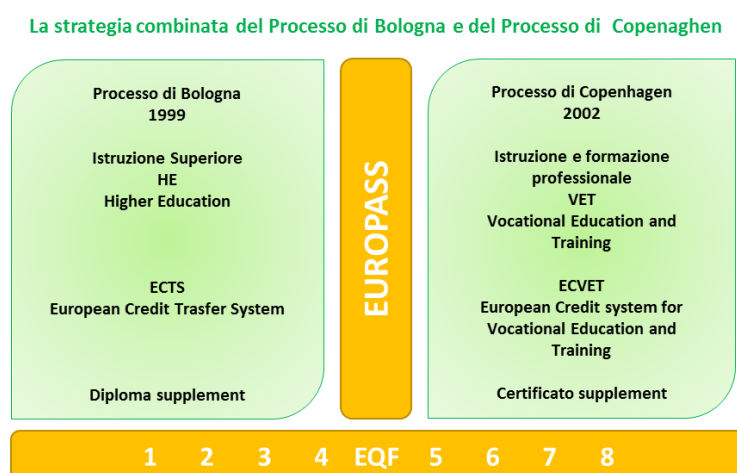
Tra il 2008 e il 2009, attraverso la emanazione di tre fondamentali Raccomandazioni, viene portato a compimento il processo politico delineato tra Lisbona e Copenaghen. È utile evidenziare che le Raccomandazioni sono atti non vincolanti, ma fortemente impegnativi, per gli Stati membri, attraverso cui le istituzioni europee invitano i destinatari ad adottare un determinato comportamento, ad assumere alcune iniziative.

Esse riguardano:

- lo sviluppo di un Quadro europeo per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (European Qualification Framework - EQF);
- l'introduzione di una metodologia per il trasferimento dei crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale (European Credit system for Vocational Education and Training - ECVET);
- la definizione di un Quadro di riferimento per l'assicurazione di qualità (European Quality Assurance Reference framework for Vocational Education and Training - EQAVET).

A partire dalla diffusione di questi primi fondamentali dispositivi, il Processo di Bologna e quello di Copenaghen, iniziano a vivere uno sviluppo parallelo, che, attraverso le pratiche di validazione, trova il punto di incontro.

Figura 5. La strategia combinata del Processo di Bologna e del Processo di Copenaghen



8.3.6.3 Il Quadro Europeo delle qualifiche per il *lifelong learning* (EQF)

Nel 2008 viene pubblicata la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente⁵⁷.

La Raccomandazione⁵⁸ istituisce uno schema comune, conosciuto come il Quadro europeo delle qualifiche, per aiutare i paesi dell'UE e le istituzioni scolastiche, i datori di lavoro e i cittadini europei a confrontare le qualifiche di tutti i sistemi di istruzione e formazione dell'UE. Tale

⁵⁷ Due documenti hanno preparato e contribuito alla sua pubblicazione: 2005. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Commission Staff Working Document (July 2005) COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, Bruxelles, 5.9.2006 COM(2006) 479 definitivo 2006/0163 (COD) e Attuare il programma comunitario di Lisbona Proposta di RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente (presentata dalla Commissione) {SEC(2006) 1093}{SEC(2006) 1094}

⁵⁸ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (GU C 111 del 6.5.2008, pag. 1-7)

strumento è stato sin da subito individuato come tassello essenziale per lo sviluppo di un mercato del lavoro europeo.

La dichiarazione di Bologna del 1999 promuoveva la mobilità e la trasparenza dell'istruzione nell'UE. Contemporaneamente, il processo di Bologna ha consentito all'UE di progredire verso un sistema di istruzione superiore confrontabile, compatibile e coerente, il che ha suscitato l'esigenza di un'azione simile riguardante la formazione professionale.

Di seguito alcuni punti chiave della Raccomandazione.

Rendendo le competenze e le qualifiche più trasparenti, il Quadro europeo delle qualifiche rappresenta uno strumento per la promozione dei programmi europei, come l'Erasmus+; attraverso un documento standardizzato, il Quadro europeo delle qualifiche completa inoltre la rete dei servizi europei dell'occupazione (EURES) e l'iniziativa Europass, entrambe volte ad aiutare i cittadini europei a trovare occasioni di lavoro o formazione in tutto il continente. Il Quadro, che riguarda sia l'istruzione superiore (università e istituzioni simili) sia la formazione professionale, intende contribuire ad aumentare la mobilità di lavoratori e studenti, consentendo il riconoscimento delle loro qualifiche al di fuori del paese di provenienza.

Il Quadro europeo delle qualifiche è uno strumento basato sui risultati di apprendimento. Tale approccio pone l'accento sui risultati reali dell'apprendimento e sulle competenze, le abilità e le conoscenze che dovrebbero essere acquisite piuttosto che sulla durata dei percorsi e l'istituzione in cui sono erogati. I principali descrittori del livello di riferimento sono: le conoscenze, le abilità e le competenze.

Il nucleo del Quadro europeo delle qualifiche consiste in otto livelli di riferimento che descrivono che cosa un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare. I livelli partono dall'1 (conoscenza generica di base), che si applica a chi non ha alcuna formazione o istruzione, per arrivare al livello 8 (conoscenza di livello molto avanzato), che si applica a chi è in possesso di un titolo di dottorato.

La chiave per comprendere lo spostamento verso un approccio basato sui risultati di apprendimento è la spinta verso la trasparenza nei sistemi di istruzione e formazione. Rendendo espliciti i risultati attesi da raggiungere attraverso un programma di studio, da valutare in un esame o da convalidare e certificare con una qualificazione, gli insegnanti, gli studenti, ma anche gli operatori del settore (ad esempio le agenzie di collocamento) conoscono con più chiarezza il contenuto e il valore della qualificazione. La progressiva adozione di un modello basato sui risultati dell'apprendimento rafforza anche l'affidabilità delle qualificazioni. Quando si parla di qualificazioni descritte in termini di risultati dell'apprendimento, si parla anche di competence-based (basate sulla competenza). Il concetto di competenza viene ampiamente utilizzato per definire la performance e non c'è dubbio che rappresenti un concetto fondamentale nell'istruzione e nella formazione professionale. Le qualificazioni basate sulla competenza considerano l'influenza del contesto di apprendimento (o di lavoro) nel momento in cui i risultati vengono definiti e valutati. Il contesto influenza il range di risultati di apprendimento considerati importanti, la loro interazione, i metodi di apprendimento, il metodo di valutazione e il valore

attribuito alle qualificazioni nel settore. Alcune formulazioni dei risultati dell'apprendimento possono non rispondere al requisito di descrizione del contesto. Per questo motivo è importante che nei quadri delle qualificazioni si possano definire i livelli in termini di risultati attesi dell'apprendimento quando questi risultati vengono conseguiti da una persona secondo certe condizioni. Il QNQ deve rendere possibile contestualizzare i risultati dell'apprendimento e rappresentare la competenza; una volta convalidata e certificata questa competenza, la persona è considerata qualificata (Cedefop, 2010).

L'adozione diffusa dell'approccio basato sui *learning outcomes*, anche nei contesti di apprendimento non formale, permetterebbe a tutte le parti interessate – cittadini, operatori e datori di lavoro – di conoscere con più chiarezza il contenuto e il valore anche di altre attestazioni, facilitandone le procedure di individuazione, validazione e dunque di certificazione.

L'uso dei risultati dell'apprendimento (*Learning Outcomes* – LOs) produce effetti su una serie di prassi e politiche di istruzione e formazione. Lo scopo principale nel trasformare il sistema educativo adottando tale approccio nei curricula e nelle qualificazioni è migliorare l'apprendimento e renderlo esplicito. Quando si parla di curricula, il ruolo principale dei risultati dell'apprendimento è legato alla possibilità di impegnare attivamente i discenti nella gestione del proprio apprendimento a fianco degli insegnanti. Se questo cambiamento è in corso, dovrebbe essere possibile osservarne l'impatto nelle pratiche didattiche, con gli insegnanti che assumono sempre più il ruolo di facilitatori dell'apprendimento piuttosto che di "erogatori" di informazioni e conoscenze. Per quanto concerne le qualificazioni, l'utilizzo dei risultati dell'apprendimento contribuisce a: migliorare la corrispondenza tra le qualificazioni e le aspettative del mercato del lavoro; aprire maggiormente i sistemi di istruzione e formazione al riconoscimento dei risultati dell'apprendimento indipendentemente da dove sono stati conseguiti; accrescere la flessibilità e l'affidabilità dei sistemi di istruzione e formazione, dai quali ci si aspetta il conseguimento di determinati risultati pur concedendo grande autonomia nella definizione dei percorsi. I risultati dell'apprendimento devono essere descritti in modo da essere adatti allo scopo: per definire standard educativi e occupazionali, per descrivere singole qualificazioni e curricula, per delineare criteri di valutazione e per orientare i processi di apprendimento e di insegnamento. Nel corso degli anni, l'importanza dei risultati dell'apprendimento è stata ribadita in diversi documenti politici elaborati a livello europeo, nei quali la cooperazione nell'istruzione e nella formazione ha progressivamente adottato come principio definitorio l'approccio per risultati dell'apprendimento. Tutti gli strumenti e i processi europei, in particolare i quadri europei e i sistemi di trasferimento dei crediti, si basano su tale approccio. I risultati dell'apprendimento sono l'unico fattore comune a tutti gli sforzi e i dispositivi messi in atto nell'istruzione e formazione per garantire un apprendimento permanente di maggiore diffusione, di migliore qualità e più equo (CEDEFOP, 2011b).

È fondamentale evidenziare che l'EQF mira a supportare l'apprendimento permanente e, in particolare, proprio il riconoscimento dell'apprendimento pregresso. Grazie alla sua capacità di includere tutti i tipi di livelli delle qualificazioni, senza considerare dove si è svolto

l'apprendimento, può sostenere le politiche nazionali di apprendimento permanente, incoraggiando il miglioramento di aspetti quali:

- l'uso dei risultati dell'apprendimento;
- la necessità di processi sistematici e trasparenti per la garanzia della qualità;
- la facilitazione della validazione dell'apprendimento non formale e informale;
- lo sviluppo di quadri nazionali delle qualificazioni e dei sistemi di trasferimento dei crediti.

Affinchè l'apprendimento permanente diventi la norma, è necessario che il processo di referenziazione all'EQF conduca a pratiche nazionali efficaci legate all'apprendimento permanente, come ad esempio la referenziazione di tutti i livelli delle qualificazioni contemporaneamente all'EQF e al Quadro dei titoli accademici per l'Area Europea di Istruzione Superiore (QF-EHEA) o, ad esempio, la descrizione delle qualificazioni in termini di risultati dell'apprendimento che possono essere più o meno indipendenti dai percorsi di apprendimento o dalle istituzioni tradizionali. Questo significa che il rapporto di referenziazione deve chiarire che il punto focale è l'apprendimento permanente e i relativi mezzi per potenziarlo (Commissione Europea, 2014).

Uno degli obiettivi espliciti dell'EQF è sostenere i processi di convalida dell'apprendimento non formale e informale, consentendo la definizione di conoscenze, abilità e competenze acquisite nei percorsi di studio e formazione. Alcuni elementi chiave lo definiscono:

- i livelli comuni di riferimento, correlati ai risultati dell'apprendimento e collocati nella struttura a otto livelli. Utilizzare la logica del risultato di apprendimento significa superare una logica di confronto basato su metodi di apprendimento e percorsi di acquisizione; tali risultati vengono rappresentati attraverso descrittori di conoscenze, abilità e competenze, coerenti anche con la nuova formulazione delle competenze chiave;
- i principi comuni concordati a livello europeo sulla "Qualità dei sistemi di istruzione e formazione professionale". Il Consiglio riporta come priorità la definizione di un quadro comune di garanzie della qualità (Daniele, 2010).

8.3.6.4 Il sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)

E' del 2009 la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)⁵⁹.

Si tratta di un quadro metodologico comune che facilita l'accumulo e il trasferimento dei crediti di apprendimento da un sistema di certificazione all'altro. Il suo obiettivo è quello di favorire la

⁵⁹ 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) (GU C 155 dell'8.7.2009, pag. 11-18)

mobilità transnazionale e l'accesso all'apprendimento durante l'intero arco della vita. Il dispositivo intende ottenere una migliore comparabilità e compatibilità fra i sistemi nazionali di certificazione. Si applica a tutti i risultati ottenuti da una persona nelle varie filiere dell'istruzione e della formazione, successivamente trasferiti, riconosciuti e accumulati in vista dell'acquisizione di una qualifica.

L'iniziativa ha l'obiettivo di consentire ai cittadini dell'Unione europea di ottenere con maggiore facilità il riconoscimento della loro formazione, delle loro competenze, acquisite in un paese dell'UE diverso dal proprio.

La Commissione europea definisce il sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionali (ECVET) come un quadro metodologico utile per descrivere le certificazioni, in termini di unità di apprendimento, con punti di credito associati.

Si tratta dunque di un sistema di accumulazione, capitalizzazione e trasferimento di unità di apprendimento riguardante l'istruzione e la formazione professionale in Europa. Tale sistema consente di attestare e registrare i risultati delle formazioni svolte da una persona in diversi contesti (sia all'estero, sia attraverso percorsi formale e non formali di apprendimento, così come nel contesto informale). I risultati di tali acquisizioni possono essere trasferiti verso i contesti di origine delle persone interessate, dove possono essere accumulati e ne può essere ottenuta la certificazione.

La diversità dei sistemi nazionali che definiscono i livelli e il contenuto di certificazione non favorisce la mobilità transnazionale di chi è in formazione, l'ECVET rimedia a tale situazione favorendo la mobilità delle persone in formazione attraverso l'intera Europa.

Gli Stati membri sono stati invitati, a titolo volontario, ad applicare progressivamente misure volte ad utilizzare il sistema ECVET a decorrere dal 2012.

L'ECVET viene attuato attraverso partenariati e reti sulla base di accordi, definiti *Memoranda of Understanding*, che costituiscono un quadro adatto per il trasferimento dei crediti.

L'allegato II della Raccomandazione definisce i principi e le specifiche tecniche per descrivere le qualifiche in termini di unità di risultati dell'apprendimento con i relativi punti.

Tale iniziativa è complementare ad altre, con riferimento al riconoscimento e trasferimento delle competenze: a quelle che favoriscono la mobilità di chi è in formazione nell'Unione europea, quali Europass e la carta europea di qualità per la mobilità; completa il sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti (ECTS), collegando l'istruzione e la formazione professionali all'istruzione superiore. Istituito nel 1989, il sistema ECTS ha favorito la trasparenza e il riconoscimento dei periodi di studio all'estero.

L'obiettivo centrale dell'ECVET è quello di facilitare il trasferimento di crediti di apprendimento da un sistema di certificazione ad un altro: si differenzia dunque chiaramente dal quadro europeo delle qualifiche (EQF) che è un contesto di riferimento comune. L'ECVET mira a favorire la compatibilità dei sistemi, ma non la loro armonizzazione, come interfaccia fra le disposizioni esistenti a livello nazionale per l'accumulo, il riconoscimento e il trasferimento dei crediti. Non

riguarda il riconoscimento reciproco delle qualifiche professionali, per il quale la direttiva corrispondente prevede obblighi vincolanti per i paesi dell'UE.

8.3.6.5 Il Quadro di riferimento per l'assicurazione di qualità (EQAVET)

Si è già fatto riferimento in diverse documenti illustrati al tema dell'assicurazione di qualità di sistemi di istruzione e formazione, avvertito si da subito come tema chiave in una ottica di sviluppo europea. Il quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQAVET)⁶⁰, del 2009, è uno strumento che intende aiutare i paesi dell'UE a promuovere e controllare il continuo miglioramento dei rispettivi sistemi di istruzione e formazione professionale sulla base di riferimenti concordati di comune accordo.

Il quadro intende non soltanto contribuire al miglioramento qualitativo dell'istruzione e formazione professionale, ma anche, creando una fiducia reciproca tra i sistemi, agevolare l'accettazione e il riconoscimento, da parte di un paese, delle qualifiche e competenze acquisite in altri paesi e ambienti di apprendimento.

I paesi dell'UE si avvalgono del quadro di riferimento per migliorare i rispettivi sistemi di certificazione della qualità con la partecipazione di tutte le parti interessate. Ciò comporta:

- fissare punti di riferimento nazionali per la garanzia della qualità;
- partecipare attivamente alla rete costituita a livello europeo;
- definire un approccio nazionale finalizzato a migliorare i sistemi di certificazione della qualità e fare il miglior uso possibile del quadro di riferimento.

I punti chiave del documento sono i seguenti:

- il quadro contiene un ciclo di quattro fasi per la programmazione, attuazione, valutazione/accertamento e riesame/revisione dei sistemi di IFP;
- ciascuna fase include criteri di qualità e descrittori indicativi per aiutare le autorità nazionali a fissare obiettivi, elaborare norme e procedere alle revisioni;
- gli indicatori di riferimento, come gli investimenti nella formazione degli insegnanti, sono progettati per aiutare a valutare e migliorare la qualità dei sistemi di IFP;
- le autorità nazionali sono incoraggiate a svolgere un ruolo attivo nell'ambito del quadro e a sviluppare ulteriormente principi, criteri di riferimento, indicatori e linee guida;
- i punti nazionali di riferimento per la garanzia della qualità tengono informati gli interessati sulle attività del quadro, ne sostengono e sviluppano l'attività e aiutano a valutarne i risultati;
- le autorità nazionali devono revisionare il processo ogni quattro anni.

⁶⁰ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 giugno 2009, sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (GU C 155 dell'8.7.2009, pag. 1-10)

8.3.7 L'attuazione delle politiche e dei dispositivi europei

8.3.7.1 Quindici indicatori di qualità per il Lifelong Learning

Nel 2002 viene pubblicato lo *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*.⁶¹ Il documento parte dal richiamare alcuni punti fondamentali della Strategia di Lisbona: le persone sono la principale risorsa dell'Europa e devono essere il punto focale delle politiche dell'Unione; in una società della conoscenza l'istruzione e la formazione si collocano tra le più importanti priorità politiche; l'acquisizione, l'aggiornamento continuo e il potenziamento di un alto livello di conoscenze, abilità e competenze è considerato un prerequisito per lo sviluppo personale di tutti i cittadini e per la partecipazione in tutti gli aspetti della società, dalla cittadinanza attiva attraverso l'integrazione nel mercato del lavoro. L'apprendimento permanente è emerso come una strategia onnicomprensiva per permettere ai cittadini di affrontare le nuove sfide.

Vengono quindi definiti tre obiettivi strategici generali, che si ritiene influenzeranno lo sviluppo del sistema di istruzione e formazione in Europa nel corso del successivo decennio:

- migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e di formazione nella UE;
- facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e di formazione;
- aprire i sistemi di istruzione e formazione al mondo esterno.

All'interno di questi tre obiettivi strategici, vengono definiti tredici obiettivi concreti e una serie di questioni chiave. È sempre il "metodo aperto di coordinamento" ad essere applicato come sistema di lavoro.

I principali obiettivi del *lifelong learning* sono:

- costruire una società inclusiva che offra pari opportunità per l'accesso a un apprendimento di qualità lungo il corso della vita e a tutti, nella quale l'offerta di istruzione e formazione sia basata prima di tutto e prioritariamente sui bisogni e sulle domande degli individui;
- adattare i modi in cui l'istruzione e la formazione sono offerte e allo stesso tempo assicurare che le conoscenze e le skills delle persone si incontrino con le domande in trasformazione di lavori, occupazione, organizzazioni e metodi di lavoro;
- incoraggiare e equipaggiare le persone a partecipare a tutte le sfere della moderna vita pubblica, specialmente nella vita sociale e politica a tutti i livelli, anche a livello europeo.

Dunque l'aumento della qualità di tali sistemi è una questione centrale per la cooperazione europea. L'elaborazione e il processo di selezione di indicatori di qualità richiede al gruppo di lavoro un forte impegno che riflette la complessità dello stesso processo di lifelong learning.

⁶¹ EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Education and Culture, Brussels, June 2002, EUROPEAN REPORT ON QUALITY INDICATORS OF *LIFELONG LEARNING* FIFTEEN QUALITY INDICATORS. Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators

Esso rimane una area emergente nella politica così come la metodologia per la sua valutazione resta poco sviluppata in molte delle ricerche disponibili.

In relazione alla raccolta dei dati disponibili, utilizzati dal gruppo per l'elaborazione del report, si evidenzia come il *lifelong learning* learner-centred sia radicalmente diverso dall'approccio institution-centred.

La definizione adottata di *lifelong learning* è quella del Memorandum, estesa nel 2001 con la Comunicazione "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente": "*Lifelong learning is seen as encompassing all purposeful learning activity, whether formal or informal, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence*" / L'apprendimento permanente è considerato come quello che comprende tutte le attività di apprendimento significative, sia formali che informali, intraprese in modo continuo allo scopo di migliorare la conoscenza, le abilità e la competenza. "*All learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competencies within a personal, civic, social and/or employment-related perspective*" / Tutte le attività di apprendimento intraprese nel corso della vita, con l'obiettivo di migliorare la conoscenza, le abilità e le competenze in prospettiva personale, civica, sociale e/o di occupazione.

I quindici indicatori, suddivisi in quattro aree, sono:

- AREA A: Skills, competencies and attitudes / Abilità, competenze e attitudini: saper leggere e scrivere; saper far di conto; nuove skills per la società della conoscenza; imparare ad imparare; skills culturali e sociali per la cittadinanza attiva;
- AREA B: Accesso e partecipazione: accesso al LLL /all'apprendimento lungo l'intero arco della vita; partecipazione all'apprendimento lungo l'intero arco della vita;
- AREA C: Risorse per il lifelong learning: investimenti nell'apprendimento lungo l'intero arco della vita; educatori e formazione; utilizzo delle TIC;
- AREA D: Strategie e sviluppo del sistema: strategie per l'apprendimento lungo l'intero arco della vita; coerenza delle opportunità formative; consulenza e orientamento; accreditamento e certificazione; garanzia di qualità.

L'apprendere ad apprendere è menzionato nel capitolo relativo alle nuove skill per la società della conoscenza e viene individuato tra le aree principali delle competenze di base; colui che apprende deve avere a sua disposizione un set di meta-skills che lo metta in grado di costruire con successo e modellare il proprio processo di apprendimento. Il rapporto evidenzia che sebbene esista ormai ampio consenso su questi aspetti, i dati raccontano che la situazione è molto lontana dal realizzare tali condizioni.

Il *lifelong learning* richiede due approcci: da una parte fare in modo che l'offerta esistente sia più visibile, flessibile, integrata ed efficace, dall'altra sviluppare nuovi processi di apprendimento, prodotti e ambienti.

Il nono indicatore si riferisce agli "educatori" e all'apprendimento: sebbene il ruolo e l'impatto degli insegnanti nei contesti formali di apprendimento sia stato oggetto di diversi studi e ricerche, emerge l'interesse intorno al ruolo di altri facilitatori dell'apprendimento. Un

“educatore” nel contesto del *lifelong learning* ha un ventaglio più ampio di compiti, che dipende molto dal contesto specifico in cui agisce, dall’età degli utenti, dal tipo e dalla complessità dei compiti di apprendimento e da altri diversi fattori. Nuovi metodi di apprendimento e insegnamento trasformano i ruoli tradizionali e le responsabilità degli insegnanti, dei formatori e di altri facilitatori dell’apprendimento, ma sussiste anche un forte bisogno di sviluppare la loro formazione per assicurare che siano pronti e motivati ad affrontare le nuove sfide, a promuovere la tolleranza e i valori democratici.

Accanto all’indicazione di abilità e competenze, di strategie e sistemi, insieme alla dimensione dell’accesso e della partecipazione, vengono quindi considerate le risorse per il *lifelong learning* all’interno delle quali un ruolo specifico è stato attribuito alla formazione di insegnanti, educatori e altri *learning facilitators*. Il documento evidenzia “la difficoltà nel definire ruoli e funzioni per gli operatori del *lifelong learning*: necessariamente molteplici perché molteplici i contesti, le età, gli obiettivi che l’educazione degli adulti chiama in campo. Può sembrare possibile richiamare all’interno di questa categoria di operatori, di fatto tutti coloro che nell’esercizio della propria funzione sono in grado di rappresentare” (Orefice, Del Gobbo, 2006, pag. 94).

Si evidenzia come l’implementazione di un processo di *lifelong learning* di successo richieda una significativa azione di consulenza e orientamento per i cittadini di tutte le età. I potenziali *learners* devono essere informati sia sul “cosa” che sul “come”; quando pienamente sviluppati i servizi collegati devono supportare le persone, in una prospettiva di *lifelong learning*:

- nell’accesso alle opportunità di apprendimento;
- nella motivazione all’apprendimento;
- nello sviluppo di percorsi individuali;
- nella realizzazione di transizioni di successo tra istruzione, formazione e lavoro.

Uno degli aspetti strutturali più significativi del *lifelong learning* è la questione della certificazione e dell’accreditamento. Garantire che l’apprendimento sia visibile e riconosciuto in modo appropriato è un elemento integrante della qualità dei servizi forniti dai sistemi di istruzione e formazione e un elemento centrale di un processo di *lifelong learning* di successo. Sistemi di accreditamento e certificazione efficaci e trasparenti sono di cruciale importanza per una pianificazione politica di alto livello.

8.3.7.2 Investire efficacemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa

La comunicazione del 2003, “Investire efficacemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa”, mira a proporre un regime più efficace di investimenti nell'istruzione

e nella formazione in Europa; propone agli Stati membri di istituire dei partenariati incoraggiando un aumento sostenuto degli investimenti a livello delle imprese e dei singoli⁶².

Si tratta, a questo punto, di un passaggio fondamentale. Per poter sviluppare quelle politiche, strategie, metodi, dispositivi che finora si sono messi in campo, fare uno sforzo di natura finanziaria appare come un passaggio obbligato.

Nel quadro del programma dettagliato sugli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione, comprendente tra i suoi obiettivi quello di far l'uso migliore delle risorse, la comunicazione affronta la questione dell'investimento nell'istruzione e nella formazione in una prospettiva attenta, in particolare, agli aspetti attinenti alla ricerca, alla formazione durante l'intero arco della vita e all'occupazione. Per far sì che i sistemi d'istruzione e di formazione possano svolgere un ruolo decisivo nel perseguimento dello scopo strategico stabilito in occasione del Consiglio europeo di Lisbona, vale a dire fare dell'Unione Europea l'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo, gli Stati membri sono chiamati a investire sufficienti risorse e a fare in modo che queste vengano indirizzate e gestite nella maniera più efficace.

In un contesto internazionale particolarmente competitivo e dinamico, la politica dell'investimento nell'istruzione e nella formazione deve tener conto delle nuove esigenze della società della conoscenza. Si evidenzia come, in quel momento, l'UE sembra accusare un certo ritardo rispetto agli Stati Uniti: tale ritardo si manifesta soprattutto nella sua incapacità di attirare e di trattenere i talenti in Europa. Per invertire tale tendenza, si evidenzia come siano necessari investimenti supplementari non solo nella ricerca-sviluppo e nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), ma anche nel sistema educativo e formativo europeo nel suo insieme. L'Europa sembra soffrire di una carenza di investimenti nelle risorse umane. Anche se i paesi dell'UE, così come gli Stati Uniti, destinano in media un po' più del 5% del loro PIL alle spese pubbliche per l'istruzione e la formazione, rimane sempre nettamente deficitario il livello del finanziamento privato. Se si riconosce che nel modello sociale europeo le fonti private sono sempre state considerate come un complemento e non come una sostituzione del finanziamento pubblico, di fronte alle nuove sfide della mondializzazione si rivela necessario un aumento di risorse provenienti da tali fonti. Tale deficit risulta particolarmente evidente nei settori essenziali per l'economia della conoscenza come l'insegnamento superiore, l'istruzione degli adulti e la formazione professionale permanente. L'altro settore nel quale sono incontestabilmente necessari investimenti privati maggiori è quello della formazione professionale e dell'istruzione degli adulti, dove si rilevano ancora profonde differenze da un paese all'altro.

È dunque necessario utilizzare al meglio le risorse esistenti in un contesto europeo. Per ottimizzare gli stanziamenti finanziari, la comunicazione richiede anche agli Stati membri di occuparsi delle zone d'inefficienza delle spese, come ad esempio delle percentuali elevate di

⁶² Comunicazione della Commissione del 10 gennaio 2003 - Investire efficacemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa [COM(2002) 779 def. - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale]

insuccesso scolastico, di abbandono prematuro degli studi, di disoccupazione dei diplomati, della durata eccessiva degli studi, dei bassi livelli di conoscenza e propone di rivolgere l'attenzione sulla formazione del personale insegnante, sulle nuove competenze di base, sulla formazione durante l'intero arco della vita, sulle TIC, sulla cittadinanza attiva e sull'informazione.

Quanto a come rendere disponibili risorse umane e finanziarie supplementari, la comunicazione sottolinea l'importanza di creare un approccio di partnership con le imprese ed i privati. Ciò dovrebbe avvenire grazie a una gestione più efficace delle risorse esistenti e a una decentralizzazione a livello regionale nella gestione delle risorse e dei programmi. Tale decentralizzazione, deve essere accompagnata da un maggior coordinamento tra i ministeri nazionali e deve avvenire nel rispetto della dimensione europea delle decisioni d'investimento.

Infine, per permettere all'istruzione e alla formazione di svolgere pienamente il loro ruolo nella strategia europea per l'occupazione e nella strategia di Lisbona, la comunicazione invita gli Stati membri:

- a fornire il livello d'investimenti pubblici richiesto dal modello sociale europeo;
- a realizzare partnership e promozioni per un aumento sostenuto degli investimenti delle imprese e dei privati;
- a concentrare i finanziamenti sui settori più in grado di fornire risultati;
- ad avviare riforme in materia di corsi, di qualità e di riconoscimento, in modo da ottimizzare la loro efficacia nel contesto europeo.

8.3.7.3 Efficacia ed equità dei sistemi europei d'istruzione e di formazione

Le politiche di istruzione e formazione devono integrare sempre di più principi di efficienza ed equità, quando gli Stati membri intraprendono riforme dei loro sistemi in tale ambito. Le esperienze di taluni Stati e dei lavori di ricerca dimostrano gli effetti benefici che tali politiche possono avere in termini di efficienza ed equità. Ma numerosi sistemi di istruzione e formazione producono, a volte aumentano, le ineguaglianze esistenti, per cui le persone più vulnerabili sono quelle con minori qualificazioni; i loro percorsi dimostrano che tali persone non dispongono delle stesse opportunità nei confronti dell'istruzione e della formazione rispetto a quelle che seguono un corso di studi completo, compresi gli studi superiori. Inoltre, le ineguaglianze in materia di istruzione e formazione rappresentano dei costi, ad esempio per quanto riguarda le spese sanitarie, gli aiuti pubblici, le spese per la criminalità. Le politiche relative all'istruzione e alla formazione fondate su equità ed efficienza offrono invece la possibilità di aumentare al massimo i benefici a lungo termine (Contaldo, 2011).

La Commissione presenta, nel 2006, delle proposte agli Stati membri sulla base di esperienze nazionali e di lavori di ricerca per un'istruzione e una formazione di qualità fondate su tali

principi⁶³. Il contesto in cui l'atto si inserisce è quello che vede gli Stati membri dell'UE sempre più impegnati nel dotarsi di sistemi d'istruzione e di formazione di alta qualità per rispondere alle sfide, in particolare, della competitività e della coesione sociale. Tali obiettivi fanno parte del partenariato di Lisbona per la crescita e l'occupazione del metodo di coordinamento aperto in materia d'inclusione sociale e di protezione sociale.

I termini chiave dell'atto sono due: efficienza ed equità.

L'efficienza "concerne il rapporto tra le risorse in entrata nel processo e quelle in uscita e i risultati ottenuti. Un sistema è efficiente se i mezzi utilizzati danno un risultato massimo. L'efficienza relativa nell'ambito dei sistemi di istruzione viene abitualmente misurata con i risultati delle prove e degli esami, mentre la loro efficienza in rapporto alla società nel suo complesso ed all'economia viene misurata con i tassi di rendimento privato e sociale."

Per equità "s'intende la misura in cui i singoli possono trarre vantaggio da istruzione e formazione in termini di opportunità, accesso, condizioni e risultati. I sistemi equi garantiscono che i risultati di istruzione e formazione siano indipendenti dall'ambiente socio-economico e da altri fattori che causano svantaggi nell'istruzione, e che l'insegnamento risponda alle specifiche necessità di apprendimento dei singoli."

L'integrazione di tali principi a tutti i livelli del sistema di istruzione e di formazione dovrebbe garantire l'accesso di tutti all'insegnamento e alla formazione, in particolare l'accesso delle persone più sfavorite. Contribuendo agli obiettivi di competitività e di coesione sociale, l'integrazione di tali principi permetterà anche di ridurre i costi a lungo termine che sono la conseguenza delle ineguaglianze dell'istruzione e della formazione e di affrontare le sfide sia all'interno che all'esterno dell'UE.

Le politiche d'istruzione e di formazione degli Stati membri devono integrare sempre di più i principi di efficienza ed equità quando gli Stati membri intraprendono le riforme dei loro sistemi d'istruzione e di formazione. Le esperienze di taluni Stati membri e dei lavori di ricerca, su cui la comunicazione è basata, dimostrano gli effetti benefici che le politiche d'istruzione e di formazione possono avere in termini di efficienza ed equità.

In realtà numerosi sistemi d'istruzione e di formazione producono, a volte aumentano, le ineguaglianze esistenti, per cui le persone più vulnerabili sono quelle che hanno le minori qualificazioni. I loro percorsi dimostrano che tali persone non dispongono delle stesse opportunità nei confronti dell'istruzione e della formazione rispetto a quelle che invece seguono un corso di studi completo, compresi gli studi superiori.

Inoltre, le ineguaglianze in materia d'istruzione e di formazione rappresentano dei costi, ad esempio per quanto riguarda l'imposta sul reddito, le spese sanitarie e gli aiuti pubblici, le spese per la criminalità o la delinquenza (studi basati sugli Stati Uniti e sul Regno Unito). Le politiche

⁶³ Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo dell'8 settembre 2006 «Efficienza ed equità dei sistemi europei di istruzione e di formazione» [COM(2006) 481 def. - Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale]

relative all'istruzione e alla formazione fondate sull'efficienza e l'equità offrono invece la possibilità di aumentare al massimo i benefici a lungo termine, di ridurre i costi economici e sociali e avere un valore aggiunto per altri settori politici come lo sviluppo sostenibile e la coesione sociale. Tali iniziative hanno un costo, ma i costi dovuti alla mancanza di azione e al gran numero di abbandoni sono più elevati.

Garantire un'istruzione e una formazione di qualità alla totalità dei cittadini dell'UE permetterà anche all'Unione Europea di affrontare le sfide socio-economiche che deve affrontare: la mondializzazione e la competitività dei nuovi paesi industrializzati, il cambiamento demografico dell'UE (invecchiamento della sua popolazione e flussi migratori), l'evoluzione rapida della natura del mercato del lavoro e la rivoluzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Efficienza ed equità dovrebbero essere integrate nella prospettiva delle strategie di apprendimento permanente. Nell'ambito di tali strategie l'accento deve essere messo su:

- la pianificazione a lungo termine ai livelli locale e nazionale al momento della definizione delle priorità in materia di spese;
- la convalida dell'apprendimento in tutti i contesti, compresi i non formali e i informali, che permettono di acquisire conoscenze o competenze chiave. Tale convalida sarà più facile mediante i quadri nazionali ed europei delle qualifiche;
- una cultura relativa alla valutazione che permetta di costituire dati solidi provenienti da lavori di ricerca, dalle statistiche o dai meccanismi di valutazione dei progressi, e sostenere in tal modo l'efficienza della politica;
- politiche trasversali. La riduzione dell'ineguaglianza non risulta unicamente dalla politica relativa all'istruzione ma anche dalla sua associazione con altre politiche per l'occupazione, l'economia, l'inclusione sociale, la gioventù, la salute.

La Comunicazione indica percorsi virtuosi in tutti gli ambiti dell'istruzione e della formazione. Per quanto riguarda l'istruzione degli adulti, si evidenzia come essa permette anche di adattarsi a un mondo del lavoro in mutazione e di migliorare quindi le prospettive di occupazione. Le persone meno qualificate sono quelle che usufruiscono meno dell'apprendimento e della formazione nel corso della loro attività professionale. Questi tipi di formazione comportano vantaggi non indifferenti in termini culturali e sociali (motivazione all'impegno sociale, reintegrazione nei percorsi dell'apprendimento). Ma, si sottolinea, anche in questo caso, le capacità di tali programmi di ampliare le prospettive d'impiego degli adulti svantaggiati si è rivelato generalmente mediocre.

8.3.8 Europa 2020

Europa 2020⁶⁴ rappresenta la prosecuzione del ciclo della strategia di Lisbona, chiuso nel 2010.

La strategia Europa 2020 punta a rilanciare l'economia dell'UE nel decennio successivo. In un mondo che cambia l'UE si propone di diventare un'economia intelligente, sostenibile e solidale; queste tre priorità, che si rafforzano a vicenda, intendono aiutare l'UE e gli Stati membri a conseguire elevati livelli di occupazione, produttività e coesione sociale. Essa si fonda sulle realizzazioni conseguite in precedenza sotto forma di partenariato per la crescita e l'occupazione e si differenzia dalla strategia concordata a Lisbona nel 2000, affrontando nuove sfide. La Commissione ritiene, infatti, che la strategia UE 2020 debba concentrarsi su quegli ambiti di intervento chiave che possono migliorare la collaborazione tra l'Unione e gli Stati membri e mirare più in alto grazie a un migliore uso degli strumenti disponibili.

Il nuovo programma è il programma di tutti gli Stati membri, grandi e piccoli, vecchi e nuovi, più o meno sviluppati. L'Unione allargata è caratterizzata, infatti, da diversi livelli di sviluppo e quindi da esigenze diverse, per questo motivo la strategia UE 2020, può essere modulata in funzione di punti di partenza e di specificità nazionali diverse, al fine di promuovere la crescita per tutti.

La strategia Europa 2020 mira a una crescita che sia:

- intelligente, grazie a investimenti più efficaci nell'istruzione, la ricerca e l'innovazione;
- sostenibile, grazie alla decisa scelta a favore di un'economia a basse emissioni di CO2 e della competitività dell'industria;
- e solidale, ossia focalizzata sulla creazione di posti di lavoro e la riduzione della povertà.

La Commissione ritiene che l'UE 2020 debba essere guidata da fattori di stimolo tematici imperniati sulle seguenti tre priorità:

- una crescita basata sulla conoscenza come fattore di ricchezza: in un mondo in cui i prodotti e i processi si differenziano in funzione dell'innovazione, le opportunità e la coesione sociale vanno potenziate valorizzando l'istruzione, la ricerca e l'economia digitale;
- coinvolgimento dei cittadini in una società partecipativa: l'acquisizione di nuove competenze, l'accento sulla creatività e l'innovazione, lo sviluppo dell'imprenditorialità e la possibilità di cambiare facilmente lavoro sono i fattori essenziali in un mondo che offrirà più occupazione;
- un'economia competitiva, interconnessa e più verde: l'UE dovrà essere più efficace in termini di competitività e produttività riducendo e razionalizzando il consumo delle energie rinnovabili e delle risorse, in un contesto in cui l'energia e le risorse implicano costi elevati e maggiore pressione concorrenziale. Un tale approccio consente di stimolare la crescita e di conseguire gli obiettivi ambientali. Tutti i settori tecnologici ne trarranno beneficio. A tal fine, potranno contribuire anche il potenziamento e l'interconnessione infrastrutturale, la

⁶⁴ Comunicazione della Commissione, del 3 marzo 2010, intitolata Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva [COM(2010) 2020 def. - Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale]

riduzione degli oneri amministrativi e una maggiore rapidità dei mercati e sfruttare le innovazioni.

Crescita intelligente significa migliorare le prestazioni dell'UE nei seguenti campi:

- istruzione (incoraggiare le persone ad apprendere, studiare ed aggiornare le loro competenze);
- ricerca/innovazione (creazione di nuovi prodotti/servizi in grado di stimolare la crescita e l'occupazione per affrontare le sfide della società);
- società digitale (uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione).

Gli obiettivi dell'UE per la crescita intelligente comprendono:

- livelli di investimento (pubblico più privato) pari al 3% del PIL dell'UE, nonché condizioni migliori per la R&S e l'innovazione;
- tasso di occupazione per donne e uomini di età compresa tra 20 e 64 anni al 75% entro il 2020, da conseguire offrendo maggiori opportunità lavorative, in particolare a donne, giovani, lavoratori più anziani e meno qualificati e immigrati regolari;
- migliori risultati scolastici, in particolare: riducendo gli abbandoni scolastici al di sotto del 10%; garantendo che almeno il 40% dei 30-34enni abbia un'istruzione universitaria (o equivalente).

Crescita solidale significa:

- aumentare il tasso di occupazione dell'UE con un numero maggiore di lavori più qualificati, specie per donne, giovani e lavoratori più anziani;
- aiutare le persone di ogni età a prevedere e gestire il cambiamento investendo in competenze e formazione;
- modernizzare i mercati del lavoro e i sistemi previdenziali;
- garantire che i benefici della crescita raggiungano tutte le parti dell'UE.

Gli obiettivi dell'UE per la crescita solidale comprendono:

- tasso di occupazione per donne e uomini di età compresa tra 20 e 64 anni al 75% entro il 2020, da conseguire offrendo maggiori opportunità lavorative, in particolare a donne, giovani, lavoratori più anziani e meno qualificate e immigrati regolari;
- migliori risultati scolastici, in particolare: riducendo gli abbandoni scolastici al di sotto del 10%; garantendo che almeno il 40% dei 30-34enni abbia completato un'istruzione universitaria (o equivalente);
- almeno 20 milioni di persone a rischio o in situazione di povertà ed emarginazione in meno.

“Occorre rilevare che se la Strategia di Lisbona era stata varata in un momento di grandi speranze per il rafforzamento del ruolo e della missione dell’Unione Europea (si era nel periodo dell’ulteriore allargamento della sua composizione a 27 membri e della nascita dell’Euro), la Strategia Europa 2020 è venuta a cadere in un momento di stanchezza e ripensamento delle prospettive europee. I benchmark europei definiti a Lisbona sono stati raggiunti solo in minima parte; anche i progressi che erano stati realizzati per quanto riguarda l’incremento

dell'occupazione sono stati annullati dalla crisi economica internazionale. I vincoli finanziari ed economici imposti a Maastricht sono saltati in molti Paesi.” (Allulli, 2015, pag. 23) Anche sul piano della coesione sociale la situazione è difficile: le proporzioni assunte dal fenomeno migratorio, in particolare, stanno mettendo a dura prova gli stessi principi del Trattato di Roma.

Torna l'idea che molte delle formulazioni ricorrenti nei documenti europei dai primi anni '90 appaiano come mantra retorici, piuttosto che come frutto di una analisi non rituale dei problemi e delle sfide che si pongono di fronte all'Unione; Allulli (2015) si chiede cosa sarebbe avvenuto se non ci fosse stata l'UE. La risposta è che forse gli effetti della grave crisi internazionale degli ultimi anni sarebbero stati ancora più devastanti per le economie di diversi Stati; i benchmark sono stati comunque utili, anche se quasi mai raggiunti, offrendo stimoli concreti, obiettivi misurabili.

C'è da dire che a partire dal 2015, la situazione internazionale si è ulteriormente aggravata in riferimento alla grave crisi umanitaria dovuta all'aumento incontrollato dei flussi migratori, che di nuovo hanno messo a dura prova la tenuta di diversi Paesi europei rispetto agli stessi principi ispiratori dell'Unione. Il referendum del luglio 2016 in Gran Bretagna, infine, che ha dato il via libera all'uscita del Paese dall'UE, è un ulteriore fatto che pochi avrebbero immaginato possibile e i cui effetti sul resto dell'Unione, a oggi, è ancora difficile definire.

8.4 L'orientamento permanente nelle politiche europee

L'orientamento permanente riveste un ruolo chiave nelle strategie di istruzione e formazione avviate nel 2000 a livello europeo nel quadro del Processo di Lisbona.

Nel 2004 l'OCSE e la Commissione europea realizzano il manuale “L'orientamento professionale. Guida pratica per i decisori”, con l'obiettivo di sostenere gli Stati membri nell'organizzazione, nella gestione e nell'erogazione dei servizi di orientamento professionale.

Nel maggio 2004 si riunisce il Consiglio Istruzione, gioventù e cultura. Al termine dei lavori, per l'ambito Istruzione, vengono discussi sette punti:

- orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa;
- “Europass” - Portafoglio unico per le qualifiche e le competenze;
- garanzia della qualità in materia di istruzione e formazione professionale;
- individuazione e convalida dell'apprendimento non formale e informale;
- Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale;
- futuri programmi in materia di istruzione e formazione.

L'esigenza di riformare politiche, sistemi e prassi in materia d'orientamento in Europa viene confermata dalla Risoluzione del Consiglio, del 2004⁶⁵, sul rafforzamento delle politiche, dei

⁶⁵ Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe (May 2004)

sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa. Essa indica la priorità di realizzare servizi di orientamento di elevata qualità per tutti i cittadini europei, accessibili in tutte le fasi della loro vita, che li mettano in grado di gestire i loro percorsi di apprendimento e professionali e le relative transizioni.

Il Consiglio e i rappresentanti dei governi degli Stati membri adottano una Risoluzione, in cui prendono atto:

- che la transizione verso un'economia basata sulla conoscenza e una società dei saperi pone nuove sfide per i responsabili politici nel settore dello sviluppo delle risorse umane e in quello dei sistemi, politiche e prassi in materia di orientamento;
- che l'emergere di una società dei saperi e la necessità di un apprendimento permanente richiedono un accento particolare sulla politica in materia di orientamento a livello nazionale, settoriale, regionale e locale. I servizi devono essere disponibili in momenti e in forme che incoraggino tutti i cittadini a continuare a sviluppare le loro capacità e competenze durante tutto l'arco della vita, in funzione dell'evoluzione dei bisogni del mercato del lavoro. Tali servizi vanno considerati uno strumento attivo e i cittadini dovrebbero essere risolutamente incoraggiati ad avvalersene;
- che dovrebbe essere perseguita una maggiore cooperazione nella sfera dell'orientamento a tutti i livelli, in una prospettiva di apprendimento permanente, per sfruttare appieno la diversità dei sistemi attualmente presenti negli Stati membri dell'Unione europea e per superare la frammentazione fra le varie forme di istruzione e formazione;
- delle attività già avviate in Europa, e in particolare dei lavori dei gruppi di follow-up degli obiettivi di Lisbona per la definizione di concetti e principi comuni per l'orientamento lungo tutto l'arco della vita, delle attività finanziate dai programmi dell'Unione europea in materia di istruzione, formazione e occupazione e dal Fondo sociale europeo, nonché della necessità di un coordinamento e di una complementarità fra tutte queste attività;
- dei risultati delle revisioni delle politiche in materia di orientamento nei paesi europei, avviate congiuntamente dalla Commissione europea tramite il Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP), la Fondazione europea per la formazione (FEF) e l'OCSE, e in associazione con la Banca mondiale, da cui risulta che in molti paesi le politiche, i sistemi e le prassi in materia di orientamento in Europa non rispondono ai bisogni delle economie basate sulla conoscenza e delle società dei saperi in cui si chiede una riforma delle politiche e una rielaborazione delle prassi in questo settore;
- del fatto che il quadro di azioni per lo sviluppo delle competenze e delle qualifiche lungo tutto l'arco della vita, concordato dalle parti sociali europee nel contesto del dialogo sociale europeo, sottolinea la necessità che i lavoratori e le imprese abbiano accesso a servizi di informazione, di orientamento e di consulenza per perseguire una strategia di sviluppo delle competenze dei singoli lavoratori.

Si sottolinea come i servizi di orientamento dovrebbero essere accessibili in tutte le fasi della vita, con particolare attenzione per le persone e i gruppi a rischio; il loro ruolo di prevenzione nell'incoraggiare il completamento degli studi e il loro contributo per consentire ai singoli di

gestire la propria formazione e la propria carriera e per reintegrare coloro che hanno prematuramente abbandonato la scuola in programmi di istruzione e formazione adeguati; l'importanza dell'orientamento nella promozione dell'integrazione sociale ed economica dei cittadini tramite il sostegno dell'accesso universale alle opportunità di istruzione, di formazione e di lavoro, l'incremento dei tassi di completamento a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione, inclusa l'istruzione continua e superiore e l'istruzione e formazione degli adulti, e l'agevolazione della mobilità professionale e geografica dei discenti e dei lavoratori in Europa; la necessità di una flessibilità e diversificazione del dispositivo di orientamento, inclusa l'opportunità di avvalersi di metodologie e tecnologie innovative, del lavoro di prossimità e dei servizi connessi per potenziare l'accesso a tali servizi, specialmente per quanto riguarda le prestazioni ai giovani e agli adulti difficilmente raggiungibili, e per superare gli svantaggi economici e geografici; la centralità dei beneficiari dell'orientamento sia nella progettazione che nella valutazione della prestazione di servizi di orientamento per i giovani e per gli adulti; l'impegno di tutti gli attori interessati, incluse le parti sociali, in linea con le prassi nazionali, nel processo di orientamento, sia per garantire l'accesso dei lavoratori ai servizi di orientamento sia per appoggiare gli insegnanti, i formatori e i servizi di orientamento, fornendo per esempio esperienza professionale e opportunità di tutoraggio ("work shadowing"), promuovendo l'imprenditorialità e lo spirito imprenditoriale e agevolando l'accesso dei lavoratori ai servizi di orientamento.

Emergono dunque alcune priorità: un impegno a favore dello sviluppo di servizi di orientamento di elevata qualità per tutti i cittadini europei, accessibili in tutte le fasi della loro vita, che li mettano in grado di gestire i loro percorsi di apprendimento e professionali e le relative transizioni; la necessità di intensificare ulteriormente la cooperazione nel settore dell'orientamento mediante azioni e politiche sviluppate; l'importanza di riorientare, se del caso, i servizi di orientamento in modo da sviluppare le capacità di apprendimento e di gestione dei cittadini lungo tutto l'arco e in tutti gli ambiti della vita, quale parte integrante dei programmi di istruzione e di formazione; lo sviluppo a livello nazionale, regionale e locale, secondo il caso, di meccanismi intesi ad assicurare una migliore qualità per i servizi, le informazioni e i prodotti in materia di orientamento (inclusi i servizi on-line), in particolare dal punto di vista dei cittadini/consumatori; la necessità di rafforzare le strutture per lo sviluppo delle politiche e dei sistemi a livello nazionale e regionale mediante il coinvolgimento di adeguati soggetti chiave (ministeri, parti sociali, servizi d'impiego, prestatori di servizi, operatori del settore dell'orientamento, istituti di istruzione e formazione, consumatori, genitori e giovani).

Commissione e Stati membri devono assumere, infine, alcuni impegni: esaminare i servizi di orientamento nazionali nei settori dell'istruzione, della formazione e dell'occupazione, nel contesto dei risultati delle revisioni delle politiche di orientamento effettuate dalla Commissione, dall'OCSE e dalla Banca mondiale; cercare di garantire un'effettiva cooperazione e un effettivo coordinamento tra i prestatori di servizi di orientamento a livello nazionale, regionale e locale nell'erogazione di tali servizi, al fine di estenderne l'accesso e di assicurarne la coerenza, soprattutto per quanto riguarda i gruppi a rischio; incoraggiare le scuole, gli istituti di insegnamento post-scolastico e superiore e di formazione a promuovere tecniche di

apprendimento adeguate e autonome che consentano ai giovani e agli adulti di autogestire efficacemente i loro percorsi di apprendimento professionali; sviluppare e adattare le strutture europee e le attività esistenti (reti, gruppi di lavoro, programmi) relative all'attuazione delle succitate priorità; individuare, insieme a tutti gli attori pertinenti, incluse le parti sociali, i settori nei quali la cooperazione e il sostegno a livello europeo possono potenziare l'evoluzione nazionale in materia di orientamento; assicurare il massimo rendimento, in termini di impatto sulle politiche, sui sistemi e sulle prassi a livello comunitario e nazionale, delle attività di collaborazione con gli Stati membri nel settore dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita, finanziate dagli strumenti esistenti e futuri in materia di istruzione e formazione; garantire l'integrazione di una prospettiva di genere in tutte le politiche e prassi relative ai servizi di orientamento; incoraggiare e sostenere i prestatori di servizi di istruzione iniziale e permanente o di orientamento ad adottare nei loro programmi le migliori prassi attualmente seguite nell'Unione e dunque cooperare nel migliorare la qualità delle informazioni relative ad esse e metterle a disposizione dei responsabili politici.

8.4.1 Una migliore integrazione delle strategie di *lifelong guidance* in quelle di *lifelong learning*

Le strategie, le politiche e gli strumenti per l'apprendimento permanente e l'orientamento permanente sono strettamente collegati. La Risoluzione del Consiglio del 2008, relativa al tema di come integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente⁶⁶, rileva come siano necessari ulteriori sforzi per fornire servizi di orientamento di migliore qualità, offrire un accesso più equo orientato alle aspirazioni e alle esigenze dei cittadini, coordinare e costruire partenariati tra le offerte di servizi esistenti. Il documento invita gli Stati a rafforzare il ruolo dell'orientamento permanente nell'ambito delle strategie nazionali di apprendimento permanente e, congiuntamente alla Commissione, a rafforzare la cooperazione europea in materia.

Essa definisce l'orientamento come un "processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze. L'orientamento comprende attività individuali o collettive di informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie per assumere decisioni e gestire la carriera".

Le linee di azione che la Risoluzione invita ad applicare sono quattro:

⁶⁶ Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 — «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente» (2008/C 319/02)

- Linea 1: favorire l'acquisizione della capacità di orientamento nell'arco della vita;
- Linea 2: facilitare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento;
- Linea 3: rafforzare la garanzia di qualità dei servizi di orientamento;
- Linea 4: Incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti a livello nazionale, regionale e locale.

In particolare, nell'ambito della linea 1 si evidenzia che la capacità di orientamento comprende diversi aspetti, specie nelle fasi di transizione, tra cui essere in grado di autovalutarsi, conoscere sé stessi ed essere capaci di descrivere le competenze acquisite nell'ambito dell'istruzione formale, informale e non formale. Nell'ambito della 2, invece si sottolinea come gli Stati membri dovrebbero permettere ai cittadini di essere assistiti per far convalidare e riconoscere sul mercato del lavoro *l'acquis* dell'apprendimento formale, non formale e informale al fine di renderne più sicuri i percorsi professionali e mantenerne l'occupabilità, soprattutto nella seconda parte della carriera.

8.5 L'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale

Nella Strategia Europa 2020 i paesi membri si sono impegnati a migliorare in modo determinante la qualità e l'efficacia degli investimenti finalizzati allo sviluppo delle competenze dei cittadini e a realizzare, a tale fine un complesso processo di riforma dei sistemi di offerta. I processi di innovazione sono orientati in particolare a una convergenza verso due elementi chiave: l'ampliamento dei processi di apprendimento a ogni fase e in ogni contesto della vita e la centralità della persona e quindi delle risorse da essa possedute, con particolare riferimento alle competenze e alla possibilità della loro certificazione.

La crisi economica e occupazionale degli ultimi anni ha reso ancora più urgente e prioritaria l'innovazione di tali processi e la loro qualità e trasparenza, anche rispetto al mercato del lavoro. Considerando questo processo dal vertice dei diritti della persona, si può affermare che il diritto al riconoscimento delle competenze ovunque e comunque acquisite diviene uno di quelli fondamentali, insieme a quello all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e quello alla mobilità per studio o lavoro. Non basta promuovere costantemente l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita attiva, occorre "necessariamente renderlo visibile, valorizzarlo, innestarlo in un circuito sociale di comunicazione e significatività che agevoli i processi di evoluzione sociale e professionale assicurando a individui e sistema produttivo resilienza e flessibilità nei confronti degli eventi critici" (Perulli, 2014, pag. 67).

8.5.1 I principi comuni europei per la convalida

Sempre durante il Consiglio Istruzione, gioventù e cultura che si riunisce nel maggio 2004, cui si è fatto riferimento in precedenza, al termine dei lavori per l'ambito Istruzione, tra i vari punti si discute del tema Individuazione e convalida dell'apprendimento non formale e informale, che

porta alla adozione di Conclusioni su principi comuni europei per l'identificazione e la validazione dell'apprendimento non formale e informale⁶⁷. Con queste Conclusioni, gli Stati membri avviano una fase pratica di allineamento su questi temi, attraverso la condivisione di principi guida che tutti si impegnano a rispettare per sviluppare i sistemi e le pratiche di validazione dell'apprendimento.

Si evidenzia come nel contesto del principio dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale mirano a rendere visibile e a valutare l'insieme completo di conoscenze e competenze di un individuo, indipendentemente da dove o come sono state acquisite. L'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale si svolgono all'interno dei sistemi ufficiali di istruzione e formazione, ma anche sul posto di lavoro e nella società civile. Sono strumenti essenziali ai fini del trasferimento e dell'accettazione di qualunque risultato nell'apprendimento attraverso contesti diversi. L'individuazione attesta e rende visibile i risultati dell'apprendimento di un individuo, non dà luogo a un attestato o diploma ufficiale, può costituire però la base di un tale riconoscimento formale. La convalida si basa sulla valutazione dei risultati conseguiti da un individuo nell'apprendimento e può dar luogo a un attestato o diploma.

Le Conclusioni affermano come il processo di individuazione e convalida sia funzionale alle esigenze del singolo discente; contribuisca all'integrazione sociale, all'occupabilità e allo sviluppo e all'impiego di risorse umane in ambito civile, sociale ed economico; soddisfi anche le specifiche esigenze di quegli individui che cercano di integrarsi o reintegrarsi nell'istruzione e nella formazione, nel mondo del lavoro e nella società.

In quegli anni, a livello europeo, nazionale, regionale e locale esiste e sta emergendo una varietà di impostazioni e prassi di individuazione e di convalida. È coinvolta anche una varietà di parti interessate: istituzioni competenti nell'ambito dell'istruzione e della formazione formale, parti sociali sul posto di lavoro e organizzazioni non governative nella società civile. Mentre l'individuazione coinvolge tutte le parti interessate nonché gli individui, la convalida riguarda, in taluni Stati membri, solo le autorità competenti conformemente alla legislazione nazionale.

Si sottolinea che sono necessari principi comuni europei per incoraggiare e orientare lo sviluppo di impostazioni affidabili e sistemi di individuazione e di convalida di elevata qualità dell'apprendimento non formale e informale. Essi sono necessari per assicurare comparabilità e ampia accoglienza di impostazioni e sistemi diversi negli Stati membri; consentono altresì il trasferimento e l'accettazione di qualunque risultato nell'apprendimento attraverso contesti diversi; tengono particolarmente conto delle esigenze e dei diritti dei singoli. Vengono quindi presentati tali principi comuni europei, rivolti agli Stati membri, alla Commissione e alle parti interessate che sono impegnate nell'individuazione e nella convalida dell'apprendimento non formale e informale. Si sottolinea che sono da applicare facoltativamente, nel rispetto dei diritti,

⁶⁷ Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning (May 2004)

delle responsabilità e delle competenze degli Stati membri e delle parti interessate; informano lo sviluppo di sistemi e di approcci di individuazione e di convalida e non prescrivono alcun particolare approccio o sistema.

I principi sono presentati in base ad alcuni temi principali:

- Diritti individuali. L'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale dovrebbero essere oggetto in linea di principio di decisione facoltativa. Ciascuno dovrebbe avere pari opportunità di accesso e di trattamento. La sfera privata e i diritti dell'individuo devono essere rispettati.
- Obblighi delle parti interessate. Le parti interessate dovrebbero definire, conformemente ai rispettivi diritti, responsabilità e competenze, sistemi e approcci per l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale e informale. Ciò dovrebbe includere adeguati sistemi di garanzia della qualità. Le parti interessate dovrebbero fornire orientamento, consulenza e informazioni su tali sistemi e approcci ai singoli individui.
- Fiducia. I processi, le procedure e i criteri di individuazione e di convalida dell'apprendimento non formale e informale devono essere equi, trasparenti e sostenuti da sistemi di garanzia della qualità.
- Credibilità e legittimità. I sistemi e gli approcci di individuazione e di convalida dell'apprendimento non formale e informale dovrebbero rispettare gli interessi legittimi, assicurare la partecipazione equilibrata delle parti interessate pertinenti.

Importante il richiamo al processo di valutazione, che ricorda come esso dovrebbe essere imparziale e come i sistemi dovrebbero essere creati per evitare conflitti di interesse; fondamentale il passaggio sulla competenza professionale di coloro che effettuano la valutazione, che "dovrebbe essere assicurata".

Le azioni da promuovere sono quindi relative: alla diffusione di tali principi, alla promozione, presso le parti sociali della loro adozione e al loro impiego nell'offerta di apprendimento lungo tutto l'arco della vita; allo scambio di esperienze e il reciproco apprendimento; alla elaborazione e sostegno di modalità coerenti e comparabili di presentazione dei risultati dell'individuazione e della convalida dell'apprendimento non formale e informale a livello europeo, e a valutare in che modo gli strumenti esistenti nel quadro Europass per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze possano contribuire a questo obiettivo; alla valutazione delle modalità con cui i principi comuni europei possono sostenere i lavori in atto sul trasferimento e sul cumulo di crediti accademici, sulla garanzia di qualità e sull'orientamento e, in genere, contribuire all'elaborazione di un quadro europeo delle qualifiche; al sostegno dello sviluppo di sistemi di garanzia della qualità e, in particolare, alla valutazione di come si possa promuovere lo sviluppo professionale di coloro che effettuano la valutazione, ad esempio, tramite reti di sostegno intese ad elaborare e diffondere buone pratiche.

8.5.2 La convalida dell'apprendimento non formale e informale

Nel 2012 viene pubblicata la Raccomandazione del Consiglio in tema di convalida dell'apprendimento non formale e informale.⁶⁸ Essa parte dalla premessa che la “convalida dei risultati di apprendimento, vale a dire conoscenze, abilità e competenze, acquisiti mediante l'apprendimento non formale e informale può svolgere un ruolo importante nel migliorare l'occupabilità e la mobilità, nonché nell'accrescere la motivazione per l'apprendimento permanente, in particolare nel caso di persone socialmente ed economicamente svantaggiate o meno qualificate.”

La convalida di tutte le conoscenze, abilità e competenze può fornire un contributo ancora più valido al miglioramento del funzionamento del mercato del lavoro, alla mobilità e al rafforzamento della competitività e della crescita economica, in un contesto caratterizzato sempre di più dalla grave crisi economica cui l'Unione deve far fronte e del conseguente aumento della disoccupazione, in particolare tra i giovani, in un'epoca di invecchiamento demografico.

Dopo aver fatto riferimento agli ormai numerosi riferimenti legislativi e ai dispositivi elaborati sino a questo momento, si dichiara che gli Stati membri dovrebbero istituire, entro il 2018 — in conformità alle circostanze e alle specificità nazionali e nel modo ritenuto appropriato — modalità per la convalida dell'apprendimento non formale e informale che consentano alle persone di:

- a) ottenere una convalida delle conoscenze, abilità e competenze acquisite mediante l'apprendimento non formale e informale, compreso, se del caso, mediante risorse educative aperte;
- b) ottenere una qualifica completa o, se del caso, una qualifica parziale, sulla base della convalida di esperienze di apprendimento non formale e informale, fatte salve altre disposizioni legislative dell'Unione applicabili in materia, in particolare la Direttiva 2005/36/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 7 settembre 2005, relativa al riconoscimento delle qualifiche professionali.

La Raccomandazione individua gli elementi che potrebbero essere inclusi nelle modalità per la convalida dell'apprendimento non formale e informale:

- L'INDIVIDUAZIONE dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;
- la DOCUMENTAZIONE dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;
- la VALUTAZIONE dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale;

⁶⁸ RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale (2012/C 398/01)

- la CERTIFICAZIONE della valutazione dei risultati di apprendimento acquisiti dalla persona mediante l'apprendimento non formale e informale sotto forma di qualifica o di crediti che contribuiscono all'ottenimento di una qualifica o, se del caso, in un'altra forma.

Sottolinea che occorre applicare, se del caso, alcuni principi con riguardo alle modalità per la convalida dell'apprendimento non formale e informale, tenendo conto delle esigenze e delle peculiarità nazionali, regionali e/o locali e di settore:

- a) le modalità di convalida sono collegate ai quadri nazionali delle qualifiche e sono in linea con il quadro europeo delle qualifiche;
- b) accessibilità di informazioni e orientamenti sui benefici e sulle opportunità della convalida, nonché sulle pertinenti procedure, per le persone e le organizzazioni;
- c) i gruppi svantaggiati, tra cui i disoccupati e le persone a rischio di disoccupazione, sono più particolarmente suscettibili di beneficiare delle modalità di convalida, in quanto la convalida può migliorare la loro partecipazione all'apprendimento permanente e il loro accesso al mercato del lavoro;
- d) i disoccupati o le persone a rischio di disoccupazione hanno l'opportunità, in conformità alla legislazione e alle peculiarità nazionali, di ottenere un bilancio di competenze inteso a stabilire le loro conoscenze, abilità e competenze entro un periodo di tempo ragionevole, possibilmente entro sei mesi dall'identificazione di una necessità;
- e) la convalida dell'apprendimento non formale e informale è accompagnata da orientamento e consulenza appropriati ed è facilmente accessibile;
- f) misure trasparenti di garanzia della qualità in linea con il quadro di garanzia della qualità esistente a sostegno di strumenti e metodologie di valutazione affidabili, validi e credibili;
- g) sviluppo delle competenze professionali del personale coinvolto nel processo di convalida in tutti i settori interessati;
- h) le qualifiche o, se del caso, parti delle qualifiche ottenute mediante la convalida delle esperienze di apprendimento non formale e informale sono conformi agli standard concordati, che sono uguali o equivalenti agli standard delle qualifiche ottenute mediante programmi di istruzione formale;
- i) promozione dell'uso degli strumenti di trasparenza dell'Unione, quali il quadro Europass e lo Youthpass, per facilitare la documentazione dei risultati di apprendimento;
- j) sinergie tra i regimi di convalida e i sistemi di crediti applicabili nei sistemi formali di istruzione e formazione professionale, quali ECTS e ECVET.

Molte sono le parti interessate al processo e tutte dovrebbero essere coinvolte: organizzazioni dei datori di lavoro, sindacati, camere di commercio, industria e artigianato, enti nazionali coinvolti nel processo di riconoscimento delle qualifiche professionali, servizi per l'impiego, organizzazioni giovanili, operatori socio educativi, istituti di istruzione e formazione e organizzazioni della società civile. Per favorire la loro partecipazione a tale processo:

a) datori di lavoro, organizzazioni giovanili e della società civile dovrebbero promuovere e facilitare l'identificazione e la documentazione dei risultati di apprendimento acquisiti sul posto di lavoro o nel volontariato, utilizzando gli strumenti appropriati quali quelli sviluppati nel quadro Europass e Youthpass;

b) istituti di istruzione e formazione dovrebbero facilitare l'accesso all'istruzione e alla formazione formali sulla base di risultati di apprendimento acquisiti in contesti non formali e informali e, se del caso e se possibile, accordare esenzioni e/o crediti per i risultati di apprendimento pertinenti acquisiti in tali contesti.

Queste due indicazioni rappresentano il cuore delle problematiche legate alla implementazione di procedure per l'identificazione, validazione degli apprendimenti non formali e informali e la certificazione delle competenze: i sistemi di istruzione, formazione e lavoro sono chiamati innanzitutto ad adottare il medesimo linguaggio, il cui alfabeto è costituito proprio dai risultati di apprendimento; tra i tre sistemi si deve creare un circolo virtuoso in cui conoscenze, abilità e competenze vengono rese totalmente trasparenti e possono essere facilmente individuate e validate, e dunque certificate, facilitando il passaggio da un sistema all'altro, anche grazie alla valorizzazione delle competenze certificate. Le procedure di individuazione, validazione e certificazione possono davvero rappresentare la passerella fra un sistema e l'altro.

La Raccomandazione del Consiglio accoglie la proposta avanzata dalla Commissione Europea⁶⁹ nel settembre dello stesso anno sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale. Viene accompagnata da una relazione e da un allegato che consentono di comprendere appieno il contesto in cui essa nasce e a chiarire gli elementi di scenario in cui la convalida va a realizzarsi. Le occasioni di apprendimento non formale e informale divengono sempre più numerose: globalizzazione e interconnessione rendono sempre più importante l'apprendimento informale, in particolare, grazie alle tecnologie che permettono agli individui di apprendere in molti modi diversi, quando si vuole, dove si vuole. È essenziale coinvolgere i discenti in esperienze di apprendimento e renderli autonomi e responsabili e cogliere le nuove opportunità al di fuori del sistema formale e utilizzare le competenze che permettono di acquisire. I sistemi di istruzione e formazione devono dare una opportunità a tutti i cittadini di rendere visibile quanto appreso in contesti diversi e di utilizzarlo a fini professionali o di ulteriore apprendimento.

Nella Relazione si ribadisce come la convalida delle esperienze formative non formali e informali contribuisca in modo fondamentale agli obiettivi della strategia Europa 2020: essa può avere, in generale, un ruolo rilevante dell'affrontare l'insufficienza di competenze nei settori in crescita e sostenere la ripresa economica, in particolare, può sostenere la riduzione dell'abbandono scolastico, l'inserimento nel mercato del lavoro di giovani che hanno abbandonato prematuramente gli studi, il rientro nei percorsi di istruzione e formazione degli adulti.

⁶⁹ Commissione Europea, Bruxelles, 5.9.2012 COM(2012) 485 final 2012/0234 (NLE) Proposta di RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale {SWD(2012) 252 final} {SWD(2012) 253 final}

La convalida degli apprendimenti non formali e informali è nell'agenda politica europea dal 2001 e nel corso degli anni, sono state prese una serie di iniziative per sviluppare strumenti comuni europei nell'area dell'apprendimento permanente: i principi comuni europei del 2004; il quadro Europass e lo Youthpass; il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente; l'adozione dei diversi quadri nazionali delle qualifiche; le linee guida del 2009 del Cedefop per la convalida; gli strumenti per i sistemi di crediti basati sui risultati di apprendimento: sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti (ECTS), sviluppato nell'ambito del processo di Bologna per facilitare la mobilità tra istituzioni di istruzione superiore e del sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET), per le istituzioni di tale settore.

Nel 2012 vi è ancora una presenza disomogenea di politiche e pratiche di convalida nazionali e le disparità tra Stati membri riducono la comparabilità e la trasparenza dei sistemi di convalida. È quindi ancora difficile per i cittadini mettere in relazione i risultati di apprendimento acquisiti in contesti diversi, a livelli diversi e in diversi paesi. La mobilità transnazionale di discenti e lavoratori è così ostacolata proprio nel momento in cui è ancor più necessaria per stimolare la crescita economica, ovviando alla carenza di forza lavoro specializzata. Si evidenzia comunque come la procedura permetta anche di attribuire il giusto valore alle abilità e alle competenze acquisiti fuori del sistema formale.

La proposta di Raccomandazione nasce da una consultazione, svoltasi tra il 2010/2011, i cui risultati mettono in evidenza una mancanza generale di coerenza negli approcci alla convalida tra gli Stati membri e al loro interno e un gran numero di vincoli all'attuazione efficace della convalida nella pratica. L'aspetto importante è però che ormai il consenso intorno al tema è generalizzato e forte: emerge chiaramente un ampio sostegno all'iniziativa europea sul rafforzamento delle politiche di convalida e della loro applicazione negli Stati membri.

La proposta della Commissione indica come anno termine per la costruzione di sistemi nazionali per la convalida il 2015, spostato poi al 2018; evidenzia i quattro aspetti del processo: identificazione, documentazione, valutazione e certificazione; sottolinea come l'informazione sulle opportunità di convalida debbano essere accessibili a chiunque (in particolare ai gruppi svantaggiati), come la procedura stessa debba essere accessibile da un punto di vista economico e organizzata secondo principi di qualità sia in relazione alla valutazione che ai risultati; evidenzia come entro tre mesi dall'identificazione di una necessità si dovrebbe garantire agli individui l'accesso valutazione delle competenze; ricorda il ruolo di tutte le parti interessate nello sviluppo dei meccanismi di convalida, del settore istruzione e formazione, come del mondo del lavoro e delle parti sociali.

Nell'allegato tra i vari termini definiti, vi è quello di convalida, così illustrato: "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".

La pratica della convalida dovrebbe essere efficace in una prospettiva europea, nazionale, organizzativa e individuale; così come la struttura, il metodo e le risorse impiegate. Essa deve essere compatibile con gli elementi di fondo dei principi comuni europei in materia del 2004 e con tutti i dispositivi europei di cui si è detto; va vista come parte integrante del quadro nazionale delle qualifiche e secondo un approccio formativo alla valutazione, convalida intesa dunque come sommativa, in stretta e chiara relazione con gli standard di tale quadro; tutte le organizzazioni, del settore istruzione e formazione, lavoro e volontariato sono coinvolte nel processo di convalida e chiamate a cogliere da una parte i benefici che possono trarre dallo sviluppo di tali procedure, ma dall'altro al contributo che possono offrire.

Infine, si evidenzia che:

- i tre processi di orientamento, valutazione e controllo esterno possono essere usati per valutare le procedure esistenti di convalida e incoraggiare lo sviluppo di nuove procedure di convalida;
- i metodi di convalida dell'apprendimento non formale e informale utilizzano essenzialmente gli stessi strumenti impiegati nella valutazione dell'apprendimento formale; quando sono usati per la convalida questi strumenti vanno adattati, combinati e applicati con modalità che riflettono le specificità individuali e il carattere non standardizzato dell'apprendimento non formale e informale, essi devono dunque essere adeguati allo scopo;
- la riuscita del processo di convalida dipende fondamentalmente dal contributo professionale di consulenti, valutatori e amministratori del processo di convalida. La preparazione e l'aggiornamento costante di queste persone riveste un'importanza critica. Costruire reti che consentano la condivisione di esperienze e il funzionamento pieno di una comunità di pratiche dovrebbe essere parte del programma di sviluppo per gli operatori. È probabile che l'interazione tra operatori nel singolo processo di convalida porti a pratiche più efficienti ed efficaci a vantaggio dell'individuo che richiede la convalida.

Due elementi di riflessione appaiono dunque assai rilevanti: l'adozione di pratiche di convalida delle competenze che adottino gli stessi strumenti di valutazione dell'apprendimento formale e il ruolo cruciale degli esperti consulenti, valutatori e amministratori del processo.

Il tema della valutazione richiama non solo la questione relativa ai metodi e agli strumenti adottati, ma anche il problema della sostenibilità economica di questi processi, dall'individuazione alla certificazione, sia per gli enti che offrono il servizio sia per gli individui che intendono beneficiarne. Tali processi dovrebbero essere accessibili, ma anche agili, snelli, dunque economici.

Il ruolo del personale specializzato coinvolto in tutte le fasi è un altro aspetto determinante di tutto il processo: le figure di riferimento entrano in gioco dal primo momento, quello dell'individuazione, più il processo è condotto secondo principi di qualità, trasparente, efficace, dal primo momento, dal primo contatto tra il consulente e la persona, più esso si può sviluppare come indicato in precedenza. La problematica che emerge è quella dei requisiti richiesti a tali personale.

8.5.3 Il contributo del CEDEFOP: inventario e linee guida per la convalida

Il CEDEFOP ha offerto nel corso degli anni un contributo fondamentale alla convergenza dei sistemi di validazione dell'apprendimento non formale e informale, in particolare, attraverso due documenti: l'inventario europeo sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, il cui ultimo aggiornamento è stato pubblicato nel 2016 e le Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale, la cui ultima edizione è anch'essa del 2016.

L'inventario è lo strumento che raccoglie, illustra e mette in condivisione i diversi sistemi, processi, dispositivi e approcci alla convalida degli apprendimenti non formali e informali in uso nei diversi contesti europei; costituisce una impareggiabile fonte di informazioni che documenta come la convalida degli apprendimenti progressi si stia sviluppando in tutta l'Europa. Le linee guida rappresentano un punto di riferimento, una possibile check list, per lo sviluppo di metodi e sistemi di validazione di tali apprendimenti nei diversi Stati membri; esse possono essere prese a riferimento dai singoli paesi, sulla base delle loro specifiche necessità.

L'inventario europeo di convalida degli apprendimenti non formali e informali, pubblicato la prima volta nel 2005 e da allora costantemente aggiornato, offre dunque una panoramica delle modalità per la convalida nei paesi europei, le linee guida sono di complemento all'inventario, realizzato dal Cedefop e dalla Commissione europea con il coinvolgimento degli Stati membri. L'aggiornamento del 2016 include 33 report nazionali, 4 report tematici di approfondimento di questioni chiave legate alla progettazione e alla implementazione dei sistemi di convalida.

Avere una strategia non significa necessariamente che essa sia attuata, ma avere una strategia nazionale globale può contribuire a dirigere gli sforzi e a migliorare la chiarezza per gli utenti e la responsabilità riguardo il progresso. Essa mostra una volontà politica per la convalida e le dà dunque visibilità: è un messaggio importante per i fornitori dei servizi e per gli stakeholder.

I sistemi privi di riferimenti legislativi possono essere più agili nel rispondere ai cambiamenti. Sebbene, avere un quadro legislativo presenti dei chiari vantaggi per gli utenti: uno è la certezza del diritto in materia di diritti e responsabilità che una legge dovrebbe offrire a coloro ai quali si rivolge, e la certezza che le leggi dovrebbero fornire - per esempio per quanto riguarda le procedure, appelli, i crediti che potrebbero essere richiesti attraverso convalida.

Per la convalida dell'apprendimento non formale e informale è spesso utilizzata la valutazione tradizionale, perché molte procedure e iniziative di convalida si attuano nel sistema dell'istruzione formale e/o puntano a culminare con il conferimento di un titolo in tale ambito o di una qualifica nella formazione.

Spesso i metodi si combinano nei processi di convalida, al fine di rafforzare la affidabilità e la robustezza della valutazione. Il Portfolio rappresenta la metodologia accettata più frequente nella fase di documentazione, seguita dai metodi dichiarativi, e dalle simulazioni/evidenze estratte dal lavoro.

Ma quando si tratta di valutazione e riconoscimento, i test e gli esami diventano la metodologia più accettata, che può svantaggiare i gruppi di studenti meno favoriti.

Riguardo al settore privato, i metodi classici per la convalida sono certificati, qualifiche, l'uso delle referenze e il CV (per attestare le competenze), le interviste e i colloqui (per dimostrare che certe conoscenze, abilità e competenze sono state acquisite e presentare un racconto credibile che leghi le abilità e le competenze acquisite con specifiche posizioni o percorsi di carriera). Comunque le pratiche di convalida sono solo vagamente strutturate o sviluppate in una percentuale significativa dalle aziende private. Per riassumere, i metodi usati meno frequentemente nel mercato del lavoro (valutazioni ed esami) sono quelli più frequentemente utilizzati nelle iniziative pubbliche di convalida che comportino l'attribuzione di una qualifica. Questo perché entrambi i sistemi si completano a vicenda o perché vi è una mancata corrispondenza tra per i settori, i motivi costituiscono un'area di indagine per ulteriori ricerche.

Orientamento e counselling sono necessari lungo l'intero processo di convalida, per fornire un supporto alla persona in ogni fase.

Come detto, nel 2016 vengono pubblicati quattro report tematici, tra cui uno dedicato all'aggiornamento dell'inventario.

Le linee guida del 2016 costituiscono il primo aggiornamento successivo alla Raccomandazione sulla convalida degli apprendimenti non formali e informali del 2012 e seguono le tematiche identificate dalla stessa raccomandazione. Ciascuna tematica è accompagnata da una serie di domande, presentate sotto forma di lista di controllo, che aiuta a riflettere sulle criticità da affrontare per raggiungere la piena operatività delle modalità di convalida. Le tematiche identificate dalla raccomandazione sono strettamente correlate le une alle altre; le singole sezioni delle linee guida possono essere considerate come moduli a sé stanti che, combinati tra loro, offrono un punto di partenza per un approccio coerente alla convalida dell'apprendimento non formale e informale.

Rispetto alle caratteristiche fondamentali della convalida le linee guida evidenziano che la convalida vuole essenzialmente rendere visibile la ricchezza e la diversità di quanto appreso da un soggetto. L'apprendimento ha spesso luogo al di fuori dei contesti formali di istruzione e formazione, perlopiù sul posto di lavoro o nello svolgimento di un'attività ricreativa, ed è spesso sottovalutato e ignorato. In secondo luogo, la convalida si propone di attribuire un valore a quello che il soggetto ha imparato, a prescindere dal contesto in cui l'apprendimento è avvenuto. Per il singolo soggetto, seguire l'iter di convalida significa poter far valere i risultati degli apprendimenti non formali e informali acquisiti per future opportunità d'apprendimento o occupazione. Il processo deve essere in grado di generare fiducia, in particolare dimostrando che i requisiti di affidabilità, validità e assicurazione di qualità sono stati soddisfatti. Visibilità e valore dovranno essere considerati anche in sede di progettazione delle modalità per la convalida, anche se in modi e combinazioni diversi (Cedefop, 2016).

Per chiarire le caratteristiche fondamentali del processo di convalida, le linee guida riprendono la raccomandazione che identifica quattro fasi distinte: individuazione; documentazione; valutazione e certificazione.

Le Linee evidenziano come “la convalida inizia necessariamente con l’individuazione delle conoscenze, abilità e competenze acquisite da un soggetto, rendendolo progressivamente consapevole dei risultati già in suo possesso. Questa fase è cruciale, poiché i risultati dell’apprendimento divergono da persona a persona e possono essere acquisiti in diversi contesti: a casa, durante il lavoro o nello svolgimento di attività di volontariato. Per molti, scoprire e diventare consapevoli delle proprie capacità è già di per sé un prezioso risultato del processo. L’individuazione della natura non standardizzata dell’apprendimento non formale e informale pone una considerevole sfida metodologica. Le metodologie e le metodiche devono poter contemplare gli imprevisti e non essere concepite in maniera da limitare la rosa di conoscenze, abilità e competenze che possono essere prese in considerazione. Mentre in alcuni paesi la fase di individuazione è sorretta dall’uso di strumenti di ICT standardizzati di autovalutazione, questa fase richiede spesso il coinvolgimento attivo di consulenti e consiglieri per intavolare un dialogo col candidato e indirizzarlo verso le opzioni e gli strumenti più idonei.” (Cedefop, 2016, pagg. 19-20)

In questa fase iniziale, il soggetto deve essere messo a conoscenza dei costi e dei benefici della convalida rispetto a quanto offerto dagli ulteriori percorsi di istruzione e formazione, mettendolo nella condizione scegliere la forma più opportuna, laddove sia preferita la convalida.

Le linee guida evidenziano che gli strumenti informatici, che riescono a raggiungere molte persone e sono relativamente economici da usare, possono tuttavia mancare di identificare e valorizzare una particolare combinazione di abilità e competenze acquisite da un soggetto proprio perché standardizzati. Un approccio incentrato su colloqui e dialoghi può essere più dispendioso, ma potenzialmente di maggior valore per il candidato.

Le domande chiave per quanto riguarda la fase di individuazione sono:

- quali procedure e strumenti supportano l’individuazione?
- Come vengono combinati e bilanciati gli approcci di individuazione basati su standard con quelli basati sul dialogo?
- In che modo l’orientamento e la consulenza sono di sostegno e integrati nella fase di individuazione?

La fase della documentazione segue in genere la fase di individuazione e prevede la presentazione delle evidenze dei risultati dell’apprendimento conseguiti. Ciò può avvenire tramite la compilazione di un portfolio che includa un CV e l’evoluzione della carriera del soggetto, corredato di documenti e/o esempi di lavoro che attestino i risultati acquisiti. La convalida dovrà ammettere diversi tipi di evidenza: tra cui documenti scritti, esempi di lavoro e dimostrazioni pratiche. Le evidenze dovranno offrire sufficiente indicazione dei risultati dell’apprendimento acquisiti: non basterà produrre un mero elenco delle funzioni ricoperte o delle mansioni svolte.

In alcuni paesi, individuazione e documentazione sono raggruppate insieme e considerate quali fase di raccolta delle evidenze per comporre il fascicolo da sottoporre al vaglio del valutatore esterno.

Le domande chiave per quanto riguarda la fase di documentazione sono:

- quali sono i criteri di ammissione delle evidenze nel processo?
- Quali formati vengono utilizzati per documentare gli apprendimenti non formali e informali?
- In che misura i formati di documentazione esistenti favoriscono il trasferimento e la portabilità delle conoscenze, abilità e competenze acquisite?

8.6 Le competenze al centro delle politiche europee per il lifelong learning

Allulli (2015) evidenzia come, sebbene notevoli progressi siano stati compiuti per promuovere a livello nazionale ed europeo un'istruzione e formazione basata sul concetto di competenza, il quadro concettuale e le modalità di un "insegnamento per competenze" rimangono ancora da chiarire (soprattutto la trasposizione del concetto nell'ambito delle discipline scolastiche).

Aree di criticità emergono rispetto alla definizione; al livello di acquisizione/dimostrazione della competenza; alle modalità di insegnamento; a quelle di valutazione. Spesso la differenza fra abilità e competenza non è chiara: la seconda implica il possesso di una capacità "comprovata". L'uso ricorrente del termine skill non ha aiutato a chiarire: in italiano viene tradotto a volte con abilità, ma altre con capacità. Il livello di possesso di una competenza non è semplice da definire, soprattutto in ambito non lavorativo. Le competenze non si insegnano come si insegnano le discipline, stando alla definizione (presente nell'EQF): tradurre quindi nella pratica l'insegnamento per competenze appare è una operazione complessa. Le modalità di valutazione delle competenze presentano, infine, diverse problematiche, soprattutto in ambito scolastico.

8.6.1 Le competenze chiave per il lifelong learning

Le competenze chiave sotto forma di conoscenze, abilità e attitudini adeguate al contesto sono essenziali per ogni individuo in una società basata sulla conoscenza. Esse costituiscono un valore aggiunto per l'occupazione, la coesione sociale e la cittadinanza attiva, poiché offrono flessibilità e capacità di adattamento, soddisfazione e motivazione e dovrebbero essere acquisite da tutti, sono necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali e l'inclusione sociale. Il che spiega l'importanza dell'apprendimento permanente anche in termini di capacità di adattamento e integrazione.

La Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente⁷⁰ del 2006 propone uno strumento di riferimento per i paesi dell'Unione Europea per assicurare che

⁷⁰ Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale L 394 del 30.12.2006, pag. 10]

queste siano pienamente integrate nelle loro strategie, soprattutto nel contesto dell'apprendimento permanente. Le competenze chiave per l'apprendimento permanente sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. In particolare, sono necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Esse sono essenziali in una società della conoscenza e assicurano maggior flessibilità ai lavoratori per adattarsi in modo più rapido a un mondo in continuo mutamento e sempre più interconnesso. Inoltre, rappresentano un fattore di primaria importanza per l'innovazione, la produttività e la competitività e contribuiscono alla motivazione e alla soddisfazione dei lavoratori e alla qualità del lavoro.

Le competenze chiave dovrebbero essere acquisite:

- dai giovani alla fine del loro ciclo di istruzione obbligatoria e formazione, preparandoli alla vita adulta, soprattutto alla vita lavorativa, formando allo stesso tempo una base per l'apprendimento futuro;
- dagli adulti in tutto l'arco della loro vita, attraverso un processo di sviluppo e aggiornamento delle loro abilità.

La loro acquisizione si integra con i principi di parità e accesso per tutti. Il quadro di riferimento si applica anche e soprattutto ai gruppi svantaggiati, che hanno bisogno di sostegno per realizzare le loro potenzialità educative: persone con scarse competenze di base, giovani che abbandonano prematuramente la scuola, disoccupati di lunga durata, le persone disabili, i migranti. Delinea otto competenze chiave e descrive le conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali ad esse collegate.

Le competenze chiave sono:

- la comunicazione nella madrelingua: definita come la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali;
- la comunicazione in lingue straniere che, oltre alle principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua, richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza dipende da numerosi fattori e dalla capacità di ascoltare, parlare, leggere e scrivere;
- la competenza matematica e le competenze di base in campo scientifico e tecnologico. La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane, ponendo l'accento sugli aspetti del processo, dell'attività e della conoscenza. Le competenze di base in campo scientifico e tecnologico riguardano la padronanza, l'uso e l'applicazione di conoscenze e metodologie che spiegano il mondo naturale. Tali competenze comportano la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino;

- la competenza digitale, che consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) e richiede quindi abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC);
- l'imparare ad imparare, che è collegata all'apprendimento, all'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento sia a livello individuale che in gruppo, a seconda delle proprie necessità, e alla consapevolezza relativa a metodi e opportunità;
- le competenze sociali e civiche. Per competenze sociali si intendono competenze personali, interpersonali e interculturali e tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa. La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale. È essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere nei diversi ambienti in cui le persone agiscono. La competenza civica e in particolare la conoscenza di concetti e strutture sociopolitici (democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili) dota le persone degli strumenti per impegnarsi a una partecipazione attiva e democratica;
- il senso di iniziativa e di imprenditorialità, che significa saper tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. L'individuo è consapevole del contesto in cui lavora ed è in grado di cogliere le opportunità che gli si offrono. È il punto di partenza per acquisire le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo;
- la consapevolezza ed espressione culturali, che implicano la consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni attraverso un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Le competenze chiave sono tutte interdipendenti e l'accento è posto sul pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere problemi, la valutazione del rischio, la presa di decisioni e la gestione costruttiva delle emozioni. Esse forniscono un quadro di riferimento per coadiuvare gli sforzi nazionali ed europei volti al raggiungimento degli obiettivi definiti; è rivolto principalmente ai decisori politici, ai fornitori di istruzione e formazione, ai datori di lavoro e ai discenti stessi. Rappresentano uno strumento di riferimento per i paesi dell'UE e per le loro politiche in materia di istruzione e formazione. Essi dovrebbero cercare di assicurare che:

- l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani i mezzi per sviluppare competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e lavorativa, fornendo allo stesso tempo la base per ulteriori occasioni di apprendimento;
- si tenga debitamente conto dei giovani svantaggiati nella loro formazione affinché possano realizzare le loro potenzialità educative;
- gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave in tutto l'arco della loro vita con un'attenzione particolare per gruppi di destinatari riconosciuti prioritari, come le persone che necessitano di un aggiornamento delle loro competenze;

- vi sia un'infrastruttura adeguata per l'istruzione e la formazione permanente degli adulti, che vi siano misure volte ad assicurare l'accesso sia all'istruzione e alla formazione, sia al mercato del lavoro, e che vi sia sostegno per i discenti sulla base delle loro necessità e competenze specifiche;
- la coerenza dell'offerta di istruzione e formazione per gli adulti sia raggiunta mediante forti nessi tra le politiche attinenti.

Il quadro di riferimento costituisce la base per l'azione a livello della Comunità, soprattutto nell'ambito del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010 e, più in generale, dei programmi di istruzione e formazione della Comunità.

8.6.2 Nuove competenze per nuovi lavori

L'Europa deve confrontarsi con importanti cambiamenti socio-economici che influiscono in modo determinante sulla struttura del mondo del lavoro. Adottando una prospettiva europea, gli Stati membri sono chiamati a migliorare la loro capacità di prevedere tali cambiamenti e le esigenze che ne nascono, con particolare riferimento alle competenze dei cittadini e dei datori di lavoro.

Nel quadro della rinnovata strategia di Lisbona⁷¹ per la crescita e l'occupazione, la Commissione propone, nel 2008, un'iniziativa volta a migliorare le qualifiche dei lavoratori, in corrispondenza con le esigenze dei datori di lavoro europei: "Nuove competenze per nuovi lavori: prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi"⁷². La Comunicazione si basa su un'analisi prospettica dell'evoluzione del mercato del lavoro fino al 2020. Essa sostiene che si prevede una crescita del fabbisogno di competenze e di qualifiche per tutti i tipi di lavoro e a tutti i livelli dell'occupazione. In modo particolare, i datori di lavoro cercheranno competenze trasversali, quali la capacità di comunicare o le facoltà di analisi e di risoluzione dei problemi. Il livello delle qualifiche delle persone attive in Europa deve corrispondere alle nuove esigenze del mercato del lavoro. Tale obiettivo si potrà raggiungere mediante l'attuazione di politiche attive e migliorando l'efficienza dei sistemi di istruzione e formazione. La modernizzazione del mercato del lavoro implica anche l'attuazione di strategie integrate in materia di flessicurezza⁷³.

⁷¹ Comunicazione al Consiglio europeo di primavera, del 2 febbraio 2005, dal titolo «Lavoriamo insieme per la crescita e l'occupazione. Un nuovo slancio per la strategia di Lisbona». Comunicazione del presidente Barroso con l'accordo del vicepresidente Verheugen. [COM(2005) 24 def. – Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale]

⁷² Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni del 16 dicembre 2008 intitolata "Nuove competenze per nuovi lavori: prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi" [COM(2008) 868 def. - Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale]

⁷³ La flessicurezza rappresenta una strategia integrata per combinare flessibilità e sicurezza nel mercato del lavoro. Essa si propone di tenere conto sia delle esigenze dei datori di lavoro che delle necessità dei

La Commissione incoraggia gli Stati membri a migliorare la valutazione e la previsione delle evoluzioni del mercato del lavoro e del fabbisogno di competenze; propone quattro direttrici d'azione principali:

- divulgazione di informazioni sulle evoluzioni e sulle nuove opportunità del mercato del lavoro, in particolare attraverso l'istituzione di un osservatorio del mercato del lavoro europeo, ma anche attraverso i servizi della commissione per l'occupazione, la formazione e la mobilità;
- elaborazione di strumenti di previsione in grado di generare dati precisi e regolari, divisi per settore di attività. I datori di lavoro saranno coinvolti nelle previsioni del fabbisogno e nello sviluppo di partenariati creati per rispondere a questo fabbisogno;
- approfondimento della cooperazione internazionale, per il perseguimento del dialogo politico e dello scambio di esperienze;
- mobilitazione degli strumenti politici e finanziari della Comunità.

8.6.3 Le competenze digitali: un compito per il cittadino del XXI secolo

L'Unione Europea e la Commissione Europea da tempo ritengono che l'Europa debba alzare il livello delle competenze digitali dei cittadini per evitare di perdere occasioni importanti per la crescita e lo sviluppo.

Il Quadro Europeo delle competenze digitali per i cittadini, conosciuto anche come DigComp, offre uno strumento per migliorare la competenza digitale dei cittadini per il lavoro e l'occupabilità, l'apprendimento, le relazioni, il consumo e la partecipazione nella società.

Esso descrive la competenza digitale in cinque aree, relative alle competenze di: elaborazione delle informazioni; comunicazione; creazione di contenuti; sicurezza; risoluzione dei problemi. È disponibile uno strumento di autovalutazione che consiste in una scheda contenente le caratteristiche di un utente base, autonomo e avanzato. Essere digitalmente competenti vuol dire oggi aver bisogno di competenze in ciascuna di queste aree.

8.7 L'apprendimento per tutti: la cooperazione nell'educazione degli adulti

8.7.1 Introduzione

L'apprendimento degli adulti si configura come una componente vitale delle politiche di lifelong learning, come già evidenziato, essenziale per la competitività e l'occupabilità, l'inclusione

dipendenti. L'Atto in cui viene illustrata è la Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni - Verso principi comuni di flessicurezza: Posti di lavoro più numerosi e migliori grazie alla flessibilità e alla sicurezza [COM(2007) 359 def. del 27.6.2007]

sociale, la cittadinanza attiva, lo sviluppo personale attraverso l'Europa. Assicurare la partecipazione degli adulti alle attività di apprendimento durante tutta la loro vita diventa nel corso degli anni una priorità per politiche europee in tale ambito. Nei primi anni del dibattito, nei diversi paesi europei vi sono varie definizioni rispetto all'apprendimento degli adulti. Nelle discussioni sulla politica europea, viene definito come qualsiasi forma di apprendimento intrapreso da adulti dopo aver lasciato gli studi e la formazione iniziale; comprende l'apprendimento a fini personali, civici e sociali, oltre che per motivi professionali, e può avvenire in una varietà di contesti, formali, non formali e informali.

La Commissione europea adotta una comunicazione sulla formazione degli adulti nel 2006, seguita da un piano d'azione nel settembre 2007. Il valore della formazione degli adulti per l'occupabilità e la mobilità è riconosciuta in tutta l'UE. Tuttavia, ha ancora bisogno di un maggiore riconoscimento in termini di visibilità, priorità e risorse della politica.

Sono cinque le priorità identificate per l'implementazione di azioni concrete:

- ridurre le carenze di manodopera dovute ai cambiamenti demografici attraverso un innalzamento delle competenze della forza lavoro complesso e una riqualificazione dei lavoratori scarsamente qualificati;
- affrontare il persistente elevato numero di abbandoni scolastici prematuri, offrendo una seconda opportunità a coloro che raggiungono l'età adulta senza alcuna qualifica;
- ridurre la povertà e l'esclusione sociale tra i gruppi emarginati. L'educazione degli adulti può sia migliorare le competenze delle persone, che aiutarle verso la cittadinanza attiva e l'autonomia personale;
- aumentare l'integrazione dei migranti nel mercato della società e del lavoro. L'educazione degli adulti offre corsi su misura, tra cui l'apprendimento delle lingue, a contribuire a questo processo di integrazione. L'educazione degli adulti può aiutare i migranti a ottenere la convalida e il riconoscimento delle loro qualifiche;
- aumentare la partecipazione all'apprendimento permanente e in particolare per affrontare il fatto che la partecipazione diminuisce dopo l'età di 34. Nel momento in cui l'età media di lavoro è in aumento in tutta Europa, ci deve essere un parallelo aumento nell'educazione degli adulti da parte dei lavoratori più anziani.

8.7.2 Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere

Aumentare il livello generale della competenza dei cittadini significa accrescere le loro possibilità professionali e contribuire alla lotta contro la povertà e l'esclusione sociale. A tal fine, mediante la Comunicazione del 2006 che analizza il tema dell'istruzione e della formazione degli adulti⁷⁴,

⁷⁴ Comunicazione della Commissione al Consiglio, del 23 ottobre 2006, relativa all'istruzione degli adulti [COM (2006) 614 def. - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale].

la Commissione incoraggia gli Stati membri a moltiplicare e a consolidare le opportunità di apprendimento per gli adulti e a renderle accessibili per tutti i cittadini.

La promozione dell'apprendimento permanente si inserisce nel contesto della Strategia di Lisbona, che fissa obiettivi di crescita economica, competitività e inclusione sociale. Anche se gli Stati membri riconoscono l'importanza dell'istruzione e della formazione permanenti, si evidenzia come in Europa il numero degli adulti che apprendono rimane al di sotto dell'obiettivo fissato dagli Stati membri. Con la comunicazione, la Commissione incoraggia gli Stati membri a vigilare sulla qualità del loro sistema d'istruzione e di formazione degli adulti e sul livello generale di competenza dei loro cittadini.

Migliorare i sistemi di istruzione e formazione degli adulti può svolgere un ruolo essenziale nella formazione professionale dei cittadini europei e nell'inclusione sociale delle categorie meno favorite nel mercato del lavoro, come i migranti e le persone anziane, sempre più numerosi in Europa. Rappresenta un notevole vantaggio sul piano collettivo e sul piano individuale: aumentare il livello generale delle competenze dei cittadini contribuisce a migliorare gli indicatori economici, come la produttività e il tasso di disoccupazione, gli indicatori sociali, come la partecipazione dei cittadini, la criminalità e i costi sanitari.

Al fine di rafforzare l'apprendimento permanente, la Commissione identifica le seguenti sfide:

- competitività economica: aumentare il livello generale di competenza dei cittadini di tutti gli Stati membri è una sfida economica importante, che contribuisce a perseguire gli obiettivi di crescita, di occupazione e di coesione sociale fissati dalla strategia di Lisbona. I risultati positivi raggiunti da altri paesi, che hanno investito nei rispettivi sistemi d'istruzione, confermano la solidità di questa previsione;
- mutamenti demografici: i sistemi d'istruzione e di formazione devono prendere in considerazione l'invecchiamento della popolazione europea e il ruolo crescente della popolazione immigrata. Secondo l'OCSE⁷⁵, tra trent'anni un terzo dei cittadini dell'UE avrà un'età superiore a 60 anni. Questo fenomeno richiede l'attuazione di misure destinate a prolungare la vita attiva dei lavoratori anziani e ad aumentare il numero dei giovani lavoratori. A tal fine, gli Stati membri devono impegnarsi a diminuire gli abbandoni scolastici prematuri e ad elevare il livello di competenza delle persone poco qualificate di età superiore a 40 anni. L'immigrazione costituisce una sfida importante per i sistemi d'istruzione e di formazione in Europa e offre, al tempo stesso, un enorme potenziale umano che può compensare l'invecchiamento della popolazione europea e la mancanza di competenze in alcuni settori;
- povertà ed esclusione sociale: l'istruzione e la formazione degli adulti possono avere un ruolo essenziale nella lotta contro la povertà e l'esclusione sociale, fenomeni che marginalizzano un numero notevole di persone in tutti gli Stati membri. Gli elementi principali di questo problema sono il basso livello d'istruzione iniziale, la disoccupazione,

⁷⁵ OECD (2005), Promouvoir la formation des adultes, Les éditions de l'OCDE Paris, France

l'isolamento rurale e le minori opportunità nel corso della vita. Le nuove forme d'ignoranza come la mancanza di nozioni di informatica aggravano l'esclusione sociale, impedendo ai cittadini interessati di accedere a talune informazioni e risorse.

Migliorando l'offerta di formazione e di istruzione degli adulti, gli Stati membri possono contribuire a consolidare le competenze linguistiche e culturali, oltre a quelle professionali, dei cittadini, spesso sfavoriti sul mercato del lavoro. Gli Stati membri devono promuovere progetti, utilizzando al massimo le risorse esistenti, sviluppando un migliore coordinamento tra coloro che partecipano ai progetti stessi: le autorità pubbliche, che adottano le decisioni a vari livelli, tutti i partner che collaborano all'elaborazione e all'attuazione delle politiche. Il coordinamento può svolgere un ruolo essenziale nell'identificazione delle priorità, nell'elaborazione delle politiche e nella comunicazione con i potenziali protagonisti dell'apprendimento. I Fondi strutturali europei⁷⁶ possono contribuire a migliorare le infrastrutture e l'offerta dei programmi d'istruzione e di formazione degli adulti.

La Commissione identifica cinque tipi di azione per consentire agli Stati membri di raccogliere le sfide descritte in precedenza:

- attuare programmi d'istruzione e di formazione degli adulti più equi, con un maggior numero di partecipanti; occorre rafforzare gli investimenti pubblici mirati, aumentare la diffusione delle informazioni sulle possibilità d'istruzione e di formazione degli adulti e sfruttare meglio il potenziale degli istituti educativi già esistenti;
- garantire la qualità dei programmi d'istruzione e di formazione degli adulti: gli Stati membri devono garantire che i metodi educativi e il personale incaricato dell'istruzione e della formazione siano efficaci e adeguati agli adulti che apprendono. Al fine di promuovere la qualità dell'apprendimento, la Commissione identifica quattro elementi da prendere in considerazione:
 1. la metodologia didattica: coloro che s'impegnano nell'apprendimento devono beneficiare di metodi e materiali adeguati alle loro esigenze e concordare con gli educatori obiettivi espliciti e risorse di aiuto all'apprendimento;
 2. la qualità degli addetti: lo sviluppo professionale di coloro che lavorano nel settore dell'istruzione e della formazione per gli adulti deve essere riconosciuto e valorizzato, garantendo al tempo stesso una giusta retribuzione;
 3. la qualità degli organismi di formazione: i pubblici poteri devono impegnarsi a garantire un insegnamento di qualità attraverso norme e meccanismi di garanzia della qualità;
 4. la qualità dell'offerta: una serie di misure parallele, come la disponibilità di siti di apprendimento, di strutture di custodia dei bambini e la flessibilità dell'insegnamento possono migliorare sensibilmente le prestazioni;

⁷⁶ Per portare a termine l'impegno di coesione economica e sociale la Commissione ha creato alcuni strumenti finanziari tra cui i Fondi strutturali e il Fondo di coesione. Questi fondi sono destinati a cofinanziare negli Stati membri interventi regionalizzati o orizzontali.

- sviluppare sistemi di riconoscimento e convalida dei risultati dell'apprendimento: gli Stati membri devono sviluppare sistemi basati su principi comuni che consentano di misurare e valorizzare l'apprendimento. Tali sistemi consentono a coloro che apprendono una migliore autovalutazione e li incoraggiano a continuare nei loro percorsi di apprendimento. Al fine di favorire lo sviluppo efficace di tali sistemi, la Commissione evidenzia le future sfide come la partecipazione di tutte le parti interessate al processo di validazione, al miglioramento dei sistemi e all'esplicitazione degli obiettivi dei programmi d'apprendimento;
- investire nell'istruzione e nella formazione degli anziani e dei migranti: due categorie che rappresentano un enorme potenziale umano nelle economie e nelle società moderne, ma che sono spesso sfavorite nel mercato del lavoro;
- promuovere la ricerca e l'analisi sulle attività di apprendimento per gli adulti: gli indicatori, come ad esempio le basi di dati, possono svolgere un ruolo essenziale nell'osservazione e nella valutazione delle attività d'istruzione e di formazione degli adulti.

8.7.3 Piano d'azione in materia di istruzione e di formazione degli adulti: è sempre il momento di imparare

“È sempre il momento di imparare”⁷⁷, del 2007, è un piano d'azione che intende elaborare un sistema efficace di istruzione e di formazione degli adulti, accessibile a tutti. Gli obiettivi principali consistono nell'intervenire a livello della partecipazione, della qualità e dell'efficacia del sistema, del riconoscimento dei risultati dell'apprendimento e del controllo di questo settore.

Le possibilità di formazione destinata agli adulti non tengono il passo con le esigenze dei singoli e della società. Investire nell'istruzione e nella formazione permanenti è essenziale mentre il tasso di partecipazione degli adulti (fra i 25 e i 64 anni) all'istruzione e alla formazione permanenti non aumenta; anzi è stagnante in seno all'Unione Europea.

Il piano d'azione intende fare dell'istruzione e della formazione permanenti una realtà, ponendo l'accento sul settore dell'istruzione e della formazione degli adulti (EFA). L'EFA riguarda le persone poco qualificate o quelle le cui attitudini professionali risultano obsolete; intende consentire loro di acquisire competenze chiave in qualsiasi momento della vita.

La comunicazione si basa sul risultato di un'ampia consultazione organizzata nel corso del primo semestre del 2007 con gli Stati membri, rappresentanti dei ministeri dell'istruzione e dell'occupazione, partner sociali e ONG interessate all'istruzione e alla formazione degli adulti per elaborare questo piano d'azione.

⁷⁷ Comunicazione della Commissione del 27 settembre 2007 che presenta il piano d'azione sull'istruzione e la formazione degli adulti, dal titolo “È sempre il momento di imparare” [COM(2007) 558 def. - Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale]

Con l'appoggio indispensabile degli Stati membri, le azioni specifiche contenute nel piano d'azione consistono:

- nell'analizzare le riforme condotte negli Stati membri in tutti i settori dell'istruzione e della formazione e i loro effetti sull'EFA;
- nel migliorare la qualità delle prestazioni nel settore dell'EFA. Al fine di incoraggiare la partecipazione all'EFA, la Commissione si sofferma sulla qualità del personale (insegnanti, formatori, personale di orientamento, consulenti, direttori di istituto e personale amministrativo);
- nel garantire l'efficacia e la visibilità dell'EFA. Si tratta di indurre le persone interessate a partecipare maggiormente all'EFA aumentando le possibilità di ottenere una qualifica superiore;
- nell'accelerare l'applicazione nel quadro europeo delle qualifiche. Questo strumento prevede in particolare la validità e il riconoscimento dei risultati dell'apprendimento, ponendo l'accento sulle competenze acquisite al di fuori del sistema didattico formale;
- nel migliorare il controllo del settore. La Commissione ritiene urgente disporre di una concezione comune dell'EFA al fine di migliorare il confronto dei dati. Dati di base sono essenziali al fine di sviluppare un controllo regolare (ogni due anni) del settore. Il presente piano d'azione prevede l'elaborazione con gli Stati membri di una terminologia coerente e la definizione di un insieme di dati di base che saranno raccolti a partire dal 2009 in seno agli Stati che desiderano partecipare all'elaborazione di questo piano d'azione.

8.7.4 L'istruzione destinata agli adulti

Le Conclusioni del Consiglio del 2008, sull'istruzione destinata agli adulti⁷⁸, definiscono misure specifiche per gli Stati membri da implementare con il sostegno della Commissione durante il periodo 2008-2010, per sviluppare e migliorare ulteriormente l'istruzione destinata agli adulti.

Si ribadisce ancora una volta come l'istruzione destinata agli adulti svolga un ruolo importante nel raggiungimento degli obiettivi di Lisbona, non solo fornisce ai cittadini nuove competenze e abilità, ma contribuisce alla coesione sociale e permette di rispondere alle sfide della globalizzazione. Pertanto, è essenziale:

- innalzare il livello di competenza dei lavoratori scarsamente qualificati;
- permettere agli adulti senza qualifiche di continuare la propria formazione;
- risolvere il problema dell'esclusione sociale derivante dalla mancanza d'istruzione, la disoccupazione e altri svantaggi;
- dare maggiore importanza alla formazione permanente dei lavoratori anziani e migranti;
- garantire un'istruzione degli adulti efficiente, efficace e di elevata qualità.

⁷⁸ Conclusioni del Consiglio, del 22 maggio 2008, sull'istruzione destinata agli adulti [Gazzetta ufficiale C 140 del 6.6.2008].

Questi obiettivi possono essere raggiunti attraverso l'istruzione destinata agli adulti, che fornisce vantaggi economici, sociali e individuali. È importante quindi dare maggiore enfasi e sostegno all'istruzione destinata agli adulti a livello nazionale. In tale contesto, gli Stati membri sono invitati a implementare delle misure di sviluppo dell'istruzione destinata agli adulti per il periodo 2008-2010:

- promuovere lo scambio di buone pratiche, istruzione reciproca e progetti congiunti con le parti interessate;
- lottare contro le barriere all'istruzione destinata agli adulti e creare servizi come l'e-learning e strutture di istruzione a distanza;
- incoraggiare gli istituti di istruzione superiore e di formazione professionale a interessarsi maggiormente a discenti adulti e a sviluppare partenariati con il mondo imprenditoriale per al fine di organizzare formazioni sul posto di lavoro;
- adoperarsi per facilitare l'accesso e aumentare la partecipazione di tutti i cittadini all'istruzione per adulti;
- garantire un uso efficace dei fondi europei;
- promuovere lo sviluppo e l'utilizzo di sistemi di orientamento lungo tutto l'arco della vita;
- rivedere il ruolo dell'istruzione destinata agli adulti nel contesto economico e sociale;
- elaborare meccanismi di valutazione delle attitudini e delle competenze, e rafforzare le procedure di convalida e riconoscimento;
- adoperarsi per garantire che nella ripartizione delle risorse finanziarie per l'istruzione una percentuale adeguata sia riservata all'istruzione per adulti;
- coinvolgere le parti interessate nello sviluppo di iniziative formative di qualità, che tengono conto delle necessità delle varie categorie di discenti, con particolare attenzione allo sviluppo di competenze in materia di TIC;
- rafforzare la collaborazione con il Cedefop (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale), l'Istituto per l'apprendimento permanente dell'Unesco e le altre istituzioni internazionali rilevanti;
- monitorare le suddette misure.

Si evidenzia che per la sua natura trasversale, è necessario adottare un approccio integrato nell'istruzione destinata agli adulti, collaborando con le parti interessate, i partner sociali e le organizzazioni non governative e come gli sviluppi in questo campo, e il relativo monitoraggio, devono essere conformi al Quadro coerente di indicatori e di parametri di riferimento per monitorare la realizzazione degli obiettivi di Lisbona⁷⁹.

La Commissione deve sostenere gli Stati membri con le seguenti misure:

- analizzare l'impatto delle riforme nazionali nel settore dell'istruzione e della formazione in termini di distribuzione delle risorse finanziarie fra i vari gruppi di età;

⁷⁹ Comunicazione della Commissione, del 21 febbraio 2007, dal titolo "Un quadro coerente di indicatori e di parametri di riferimento per monitorare i progressi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione" [COM(2007) 61 def. – Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale].

- favorire lo sviluppo di carriera per chi lavora nell'istruzione destinata agli adulti e sviluppare criteri di qualità per la valutazione degli operatori del settore;
- riunire le pratiche migliori per raggiungere le persone svantaggiate, e valutare i risultati dell'apprendimento, in particolare quelli ottenuti mediante la formazione non formale;
- elaborare un glossario delle definizioni nell'istruzione destinata agli adulti e definire una serie di dati fondamentali comparabili a livello europeo necessari per facilitare il monitoraggio;
- promuovere il ruolo dell'istruzione destinata agli adulti nelle strategie di formazione permanente;
- sostenere le attività di sensibilizzazione dirette ai potenziali interessati.

Deve altresì garantire che le misure degli Stati membri completino e corrispondano al processo di Bologna e di Copenaghen. Deve anche usare e affinare le strutture di ricerca esistenti per gli aspetti riguardanti l'istruzione destinata agli adulti.

8.7.5 L'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti

L'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti del 2011 ha indicato il percorso da seguire in Europa fino al 2020. La Risoluzione⁸⁰ evidenzia come l'apprendimento permanente abbraccia il periodo da prima della scuola a dopo la pensione. L'apprendimento degli adulti è un elemento essenziale del ciclo dell'apprendimento permanente che copre l'intera gamma di attività di apprendimento formale, non formale e informale, sia generale che professionale, intraprese da adulti dopo aver lasciato il ciclo dell'istruzione e della formazione iniziali.

Per trarre vantaggio dai risultati del piano d'azione 2008-2010, integrando al tempo stesso le iniziative politiche esistenti nel settore dell'istruzione scolastica, dell'istruzione superiore (processo di Bologna) e dell'IFP (processo di Copenaghen), è necessaria una rinnovata «agenda europea per l'apprendimento degli adulti» finalizzata a consentire a tutti gli adulti di sviluppare e migliorare le proprie abilità e competenze durante tutta la vita.

L'approccio è ormai chiaramente orientato a integrare sempre di più, non solo apprendimento formale, non formale e informale, ma anche negli stessi ambiti è necessario integrare i diversi contesti: istruzione superiore, formazione; che in tale prospettiva si avviano a integrarsi sempre di più e meglio con il mondo del lavoro.

Le priorità specifiche individuate per il periodo 2015-2020 riguardano i seguenti temi:

- Governance: assicurare la coerenza dell'apprendimento degli adulti con altri settori strategici, migliorare il coordinamento, l'efficacia e la pertinenza rispetto alle esigenze della società, dell'economia e dell'ambiente; aumentare, ove appropriato, gli investimenti sia pubblici che privati.

⁸⁰ Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti 2011/C 372/01

- Offerta e partecipazione: ampliare notevolmente l'offerta di corsi di alta qualità, in particolare per quanto riguarda l'alfabetizzazione e le competenze matematiche e digitali; aumentare la partecipazione mediante strategie efficaci di sensibilizzazione, orientamento e motivazione destinate ai gruppi che ne hanno maggiore bisogno.
- Flessibilità e accesso: ampliare l'accesso aumentando la disponibilità di formazioni sul luogo di lavoro e utilizzare efficacemente le ICT; mettere in atto procedure volte a individuare e valutare le competenze degli adulti poco qualificati e fornire un numero sufficiente di seconde opportunità che conducano chi è privo di qualifiche di livello 4 a una qualifica riconosciuta dall'EQF.
- Qualità: migliorare la garanzia della qualità, compresi il monitoraggio e la valutazione d'impatto, migliorare la formazione iniziale e continua degli insegnanti per adulti e raccogliere i dati necessari per provvedere efficacemente alle necessità.

Uno dei gruppi di lavoro sull'istruzione degli adulti, previsti da ET 2020, si è riunito dal 2014 al 2015 per definire, sulla base delle buone pratiche raccolte in ambito europeo, alcune linee guida sulle seguenti tematiche:

- migliorare l'efficacia delle politiche e dell'offerta in materia di istruzione degli adulti;
- sfruttare meglio i media digitali nel campo dell'istruzione degli adulti;
- migliorare l'alfabetizzazione e le competenze matematiche e digitali degli adulti non qualificati.

La prossima tappa, dal 2016 al 2018, prevede che un gruppo di lavoro sull'istruzione degli adulti dell'ET 2020 elabori alcune linee guida sull'istruzione degli adulti sul lavoro.

La Commissione europea finanzia una piattaforma elettronica per l'istruzione degli adulti in Europa⁸¹. EPALE è una community multilingue ad adesione aperta per insegnanti, formatori, ricercatori, accademici, responsabili delle politiche e chiunque svolga un ruolo professionale nel settore dell'apprendimento degli adulti in Europa.

I membri della community possono comunicare con altri colleghi del settore dell'apprendimento degli adulti in tutta Europa per mezzo delle diverse funzioni del sito, come i forum e i commenti sotto i blog; ma anche per mezzo delle aree tematiche che forniscono contenuti organizzati a seconda dell'argomento. Si possono trovare progetti e stabilire contatti professionali usando l'archivio per la ricerca di partner.

La community è organizzata intorno alla condivisione di contenuti legati all'apprendimento degli adulti: EPALE include un catalogo di risorse, un calendario dei corsi e degli eventi d'interesse per gli operatori del settore, nonché uno strumento per la ricerca di collaboratori, che presto sarà integrato da gruppi collaborativi.

⁸¹ Confronta: <https://ec.europa.eu/epale>

8.8 Monitoraggio e valutazione dei sistemi educativi e formativi

Il tema del monitoraggio e della valutazione dei sistemi educativi e formativi è centrale e trasversale allo stesso tempo, rispetto alle aree di iniziativa delle politiche europee per il lifelong learning sin qui presentate.

Già nell'ambito del programma di lavoro dettagliato e congiunto sugli obiettivi dei sistemi di istruzione e di formazione, il programma "Istruzione e di formazione 2010", la Commissione propone di adottare criteri di riferimento europei applicabili ai sistemi di istruzione e di formazione nei settori cruciali per la realizzazione dell'obiettivo strategico stabilito dal Consiglio europeo di Lisbona.

La Comunicazione della Commissione del 2002, relativa ai criteri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: sviluppi del Consiglio europeo di Lisbona⁸², mira a favorire e facilitare la valutazione dei sistemi educativi e formativi tramite la definizione di criteri di riferimento.

Nella comunicazione la definizione "criterio di riferimento" indica obiettivi concreti di cui possono essere misurati i progressi. Tali obiettivi sono suddivisi in sei settori distinti:

1. investimento nell'istruzione e nella formazione;
2. giovani che lasciano prematuramente la scuola;
3. diplomati in matematica, scienze e tecnologia;
4. popolazione che ha terminato gli studi secondari superiori;
5. competenze-chiave;
6. istruzione e formazione durante l'intero arco della vita.

La Comunicazione invita tutti gli Stati membri a stabilire criteri di riferimento nazionale in vista del perseguimento dell'obiettivo di Lisbona relativo a un "aumento annuale sostanziale dell'investimento per abitante nelle risorse umane".

I criteri di riferimento rappresentano semplici indicazioni. Spetta essenzialmente agli Stati membri, nel rispetto del principio di sussidiarietà, sviluppare le conclusioni del Vertice di Lisbona. Gli Stati membri restano pienamente responsabili dei contenuti e dell'organizzazione dei rispettivi sistemi educativi.

Nel 2003 le Conclusioni del Consiglio, del 2003, sui livelli di riferimento delle prestazioni medie europee in materia di insegnamento e di formazione⁸³, riprendendo i criteri di riferimento

⁸² Comunicazione della Commissione, del 20 novembre 2002, sui criteri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione: sviluppi del Consiglio europeo di Lisbona [COM(2002) 629 def. - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale].

⁸³ Conclusioni del Consiglio, del 5 maggio 2003, sui livelli di riferimento delle prestazioni medie europee in materia di insegnamento e di formazione (criteri di riferimento) [Gazzetta ufficiale C 134 del 07.06.2003]

europei per l'istruzione e la formazione stabiliscono gli obiettivi da raggiungere per il 2010 al fine di:

- ridurre almeno del 10% il tasso medio di giovani che lasciano prematuramente la scuola (fonte Eurostat, indagine sulle forze di lavoro);
- aumentare almeno del 15% il numero totale dei diplomati in matematiche, scienze e tecnologie, diminuendo nel contempo, nello stesso periodo, lo squilibrio fra uomini e donne (fonte comune UNESCO/OCSE/Questionario Eurostat);
- giungere almeno all'85% dei giovani di 22 anni che abbiano concluso l'insegnamento secondario superiore (fonte Eurostat, indagine sulle forze di lavoro);
- diminuire almeno del 20% rispetto al 2000 la percentuale di giovani di 15 anni aventi cattivi risultati in lettura (fonte PISA, OCSE);
- giungere almeno alla soglia del 12,5% della popolazione adulta in età lavorativa (classe di età compresa fra 25 e 64 anni) partecipante all'istruzione e alla formazione durante l'intero arco della vita (fonte Eurostat, indagine sulle forze di lavoro).

Il quadro di indicatori e di parametri di riferimento proposto dalla Comunicazione mira a realizzare il controllo del perseguimento degli obiettivi di Lisbona nel settore dell'istruzione e della formazione⁸⁴. I progressi realizzati in tale settore vengono valutati nella prospettiva di fare dei sistemi di insegnamento e di formazione europei un riferimento mondiale entro il 2010.

Gli indicatori e i parametri di riferimento sono necessari per poter seguire i miglioramenti indispensabili previsti dal quadro del processo di Lisbona. Il quadro, basato sul programma Istruzione e formazione 2010, prevede venti indicatori principali (gli indicatori fondamentali, di carattere generale), i quali sono completati da indicatori contestuali, nonché cinque parametri di riferimento.

Tale quadro favorisce lo scambio di esperienze e di buone prassi permettendo di:

- sostenere i principali messaggi politici tramite statistiche;
- analizzare i progressi compiuti verso gli obiettivi di Lisbona, tanto a livello europeo quanto a livello nazionale;
- individuare esempi di buoni risultati che possano essere diffusi negli Stati membri;
- comparare i risultati dell'Unione Europea con quelli di paesi terzi come, ad esempio, gli Stati Uniti e il Giappone.

Gli indicatori e i parametri di riferimento sono basati su otto settori principali di intervento previsti dalla strategia Istruzione e formazione 2010:

- migliorare l'equità nell'istruzione e nella formazione;
- promuovere l'efficienza nell'istruzione e nella formazione;
- fare dell'istruzione e della formazione permanente una realtà;

⁸⁴ Comunicazione della Commissione, del 21 febbraio 2007, dal titolo "Un quadro coerente di indicatori e di parametri di riferimento per monitorare i progressi nella realizzazione degli obiettivi di Lisbona in materia di istruzione e formazione" [COM(2007) 61 def. - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale]

- competenze chiave per i giovani;
- modernizzare l'insegnamento scolastico;
- modernizzare l'insegnamento e la formazione professionali (processo di Copenhagen);
- modernizzare l'insegnamento superiore (processo di Bologna);
- "impiegabilità".

I sistemi europei di istruzione e di formazione devono essere equi. L'equità può essere valutata in base al grado in corrispondenza del quale gli individui beneficiano dell'istruzione e della formazione in termini di possibilità, di accesso, di trattamento e di risultati. Alcuni temi essenziali come quello della promozione delle pari opportunità tra donne e uomini, l'integrazione delle minoranze etniche e l'inserimento dei disabili devono essere oggetto di un controllo adeguato.

Per garantire una partecipazione effettiva all'istruzione e alla formazione permanente, deve essere ridotta la proporzione dei giovani che lasciano prematuramente la scuola. Il Consiglio ha quindi elaborato un criterio di riferimento volto a limitare al 10% la quota dei giovani che lasciano prematuramente la scuola.

I progressi compiuti in questo settore verranno valutati sulla base degli indicatori fondamentali seguenti:

- la partecipazione all'insegnamento pre-scolastico;
- l'istruzione rispondente a esigenze particolari;
- i giovani che lasciano prematuramente la scuola.

L'indicatore relativo alla stratificazione dei sistemi di istruzione e di formazione consentirà di valutare le incidenze della struttura dei sistemi di istruzione e di formazione, nonché della differenziazione degli istituti.

È stato dimostrato che il miglioramento dell'efficienza non pregiudica il perseguimento dell'equità nei sistemi di istruzione. Efficienza e equità possono benissimo coesistere. L'efficienza dei sistemi europei di istruzione e di formazione dipende in particolare dallo sfruttamento ottimale delle risorse. L'investimento privato e pubblico deve essere sostenuto e ciò vale anche per l'insegnamento superiore. Quest'ultimo beneficia infatti di un finanziamento meno consistente rispetto ad altri paesi. L'efficacia dell'investimento nell'istruzione e nella formazione dovrà essere debitamente valutata.

L'istruzione e la formazione permanente sono importanti per la competitività, la capacità di inserimento professionale, la prosperità economica, l'inserimento sociale, la cittadinanza attiva e lo sviluppo personale di coloro i quali lavorano nell'economia della conoscenza.

Per poter svolgere una carriera professionale e partecipare pienamente all'istruzione e alla formazione permanente è importante terminare il secondo ciclo di insegnamento secondario.

Gli indicatori fondamentali che consentiranno di monitorare i progressi realizzati in questo settore sono i seguenti:

- la partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione permanente;
- le competenze degli adulti.

Inoltre, l'indicatore riguardante le percentuali di completamento del secondo ciclo di insegnamento secondario presso i giovani, consentirà di valutare in quale misura questi siano preparati per partecipare all'istruzione e alla formazione permanente.

L'acquisizione di competenze di base è essenziale per lavorare in una società della conoscenza. Per questo motivo, il Consiglio ha elaborato un criterio di riferimento mirante alla riduzione di almeno 20% della percentuale di giovani di 15 anni che hanno cattivi risultati nella lettura nell'UE rispetto al 2000.

Gli indicatori fondamentali che consentiranno di valutare globalmente le competenze di base riguardano le seguenti competenze chiave:

- conoscenze di base in lettura, matematiche e scienze;
- conoscenze linguistiche;
- padronanza delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC);
- competenze civiche;
- apprendimento per l'acquisizione di competenze.

La qualità dell'insegnamento scolastico dipende dal miglioramento della formazione iniziale degli insegnanti e dalla partecipazione di tutti gli insegnanti ad uno sviluppo professionale permanente. Il Consiglio ha del pari sottolineato l'importanza di altri strumenti come, ad esempio, l'autovalutazione scolastica. Va pertanto promossa la formazione per a gestione e l'utilizzazione di tali strumenti.

Il monitoraggio dei progressi compiuti in questo settore avverrà sulla base degli indicatori fondamentali seguenti:

- i giovani che lasciano prematuramente la scuola;
- la gestione degli istituti scolastici;
- lo sviluppo delle scuole in centri locali polivalenti di acquisizione delle conoscenze;
- lo sviluppo professionale degli insegnanti e degli addetti alla formazione.

In base al processo di Copenhagen, devono essere migliorate l'immagine e l'attrazione della formazione professionale per i datori di lavoro, così come deve essere incrementata la partecipazione all'IFP e migliorata la qualità e l'elasticità dell'insegnamento e della formazione professionali iniziali.

I progressi realizzati vanno valutati sulla base dell'indicatore fondamentale dei tassi di completamento del secondo ciclo di insegnamento scolastico presso i giovani, rivolgendo una particolare attenzione all'iter professionale.

L'indicatore della stratificazione dei sistemi di istruzione e di formazione serve per misurare il grado in corrispondenza del quale l'insegnamento e la formazione professionali iniziali sono disponibili nella struttura del sistema di istruzione e di formazione.

Inoltre, l'indicatore contestuale relativo alla partecipazione all'insegnamento e alla formazione professionali permanenti, servirà per valutare il ruolo delle imprese nella partecipazione dei loro dipendenti alla formazione professionale permanente, nonché per valutarne il finanziamento.

La modernizzazione dell'insegnamento superiore e il finanziamento crescente della ricerca universitaria contribuiranno a raggiungere l'obiettivo di divenire un'economia competitiva basata sulla conoscenza.

I criteri di riferimento che consentiranno di valutare la modernizzazione dell'insegnamento superiore sono il criterio che prevede di destinare almeno il 2% del PIL (finanziamento pubblico e finanziamento privato compresi) alla modernizzazione dell'insegnamento superiore entro il 2015 e il criterio di riferimento europeo che prevede di aumentare del 15% il numero di diplomi degli indirizzi matematici, scientifici e tecnologici entro il 2010.

I progressi verranno monitorati utilizzando i seguenti indicatori fondamentali:

- i diplomi dell'insegnamento superiore;
- la mobilità transnazionale degli studenti dell'insegnamento superiore;
- l'investimento nell'istruzione e nella formazione;
- "impiegabilità".

Al fine di realizzare un miglior livello di occupazione, il Consiglio ha stabilito obiettivi relativi ai tassi di occupazione globali, ai tassi di occupazione dei lavoratori anziani e ai tassi di occupazione delle donne. L'"impiegabilità" e la facoltà di adattamento di una persona durante l'intera vita dipendono dal suo livello di istruzione e dalle sue competenze chiave.

Gli indicatori utilizzati per quanto riguarda la capacità di inserimento professionale sono i seguenti:

- il livello di istruzione raggiunto dalla popolazione;
- le competenze degli adulti;
- l'utilità dell'istruzione e della formazione.

Il quadro di indicatori e di criteri di riferimento si basa su dati provenienti principalmente dal sistema statistico europeo (SSE). Vengono utilizzate varie fonti per produrre dati sull'istruzione e sulla formazione nell'ambito del sistema statistico europeo, nonché per definire alcuni indicatori. Tali fonti possono essere suddivise in due gruppi distinti. Il primo gruppo comprende la raccolta annuale di dati UNESCO, OCSE, Eurostat, sui sistemi di istruzione formale negli Stati membri, l'indagine quinquennale sulla formazione professionale permanente (CVTS) che serve a raccogliere informazioni sulla formazione a livello delle imprese, e l'indagine quinquennale sull'istruzione degli adulti, necessaria per conoscere meglio gli atteggiamenti di apprendimento degli adulti; il secondo gruppo comprende fonti generali di informazione come l'indagine sulle forze di lavoro e l'indagine comunitaria sui redditi e sulle condizioni di vita (SILC). Esistono anche altre fonti specifiche (indagini sull'utilizzazione delle TIC nelle famiglie e nelle imprese).

Nel 2002, i capi di Stato o di governo decidono di fare dei sistemi di insegnamento e di formazione europei un riferimento mondiale entro il 2010: nel quadro della strategia di Lisbona, vengono adottati obiettivi comuni; il programma di lavoro Istruzione e formazione 2010 è elaborato per raggiungere tali obiettivi. Il quadro coerente di indicatori e di parametri di riferimento previsto da questa Comunicazione deve consentire di valutare i progressi realizzati.

8.9 La promozione della creatività e dell'innovazione attraverso l'istruzione e la formazione

8.9.1 Il *lifelong learning* per la conoscenza, la creatività e l'innovazione

Una relazione del Consiglio e della Commissione del 2008, *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*⁸⁵, valuta gli Stati membri nell'attuazione del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010, ma definisce allo stesso tempo i problemi a cui deve ancora essere prestata particolare attenzione, come ad esempio i livelli di competenze, le strategie per l'apprendimento permanente e lo sviluppo del triangolo della conoscenza (istruzione, ricerca e innovazione).

Nel documento si evidenzia come, nel complesso, il progresso di riforma dei sistemi in tale ambito in Europa non sia stato uniforme né veloce.

La maggior parte degli Stati membri hanno sia già messo in atto riforme, o lo stanno facendo, con riguardo ai seguenti temi:

- lo sviluppo di strategie di apprendimento permanente che definiscono le priorità politiche e il rapporto tra diversi settori, coprendo tutti gli aspetti dell'istruzione e della formazione o concentrandosi solo su specifici sistemi o fasi;
- lo sviluppo di quadri di qualifiche e la convalida dell'apprendimento non formale e informale; tuttavia, si evidenzia come ormai sia indispensabile che gli Stati membri inizino l'applicazione di questi strumenti;
- l'istruzione pre-primaria, per la quale un certo numero di Stati membri ha realizzato con successo progetti pilota su contenuti didattici, la formazione del personale, la valutazione della qualità e il finanziamento che dovrebbe ora essere implementato su vasta scala;
- la modernizzazione dell'istruzione superiore, in particolare in termini di aumento della autonomia delle università;
- una azione di mainstreaming a livello di politica dell'Unione Europea per l'istruzione e la formazione, con i progressi compiuti nel collegare i programmi operativi al programma di lavoro Istruzione e formazione 2010 e nello sviluppo di strumenti di riferimento europei, come il quadro europeo delle qualifiche o le competenze chiave.

Le aree in cui i progressi risultano ancora insufficienti sono però:

- l'implementazione di strategie di apprendimento permanente;
- la riduzione del numero di abbandoni scolastici precoci, l'aumento del numero di giovani che completano almeno l'istruzione secondaria superiore e l'acquisizione delle competenze chiave;

⁸⁵ 2008 Joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training 2010' work programme – 'Delivering *lifelong learning* for knowledge, creativity and innovation' [Official Journal C 86 of 5.4.2008]

- istruzione, formazione continua e sviluppo professionale degli insegnanti;
- raggiungimento di una eccellenza in termini di istruzione, ricerca e trasferimento della conoscenza e l'aumento di investimenti sia pubblici che privati nel settore dell'istruzione superiore;
- la partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente, in particolare dei lavoratori più anziani e scarsamente qualificati;
- il miglioramento della attrattiva, qualità e rilevanza dell'istruzione e formazione professionale (leFP), compresa la sua corretta integrazione nell'insieme del sistema di istruzione;
- l'aumento dei piani di mobilità transnazionale offerti a livello nazionale, con una particolare attenzione al facilitare la mobilità anche nella formazione professionale.

Il lavoro futuro si dovrebbe concentrare, in particolare, sull'attuazione delle strategie di apprendimento permanente, sottolineando il ruolo dell'istruzione nel triangolo della conoscenza e miglioramento la governance. Le strategie di apprendimento permanente degli Stati membri non sono necessariamente coerente o completo; dovrebbero essere meglio collegate a misure politiche, le risorse dovrebbero essere destinate in modo più efficace e dovrebbero essere fatti maggiori sforzi per sviluppare partenariati di apprendimento tra le istituzioni nazionali e stakeholders. Quindi, è necessario che:

- sia migliorata la conoscenza dell'impatto economico e sociale delle politiche di istruzione e formazione;
- siano rafforzati gli sforzi per assicurare un finanziamento sostenibile;
- siano innalzati i livelli di competenze, in particolare attraverso la precoce acquisizione delle competenze chiave e la formazione professionale;
- sia affrontato lo svantaggio socio-economico, con priorità a parità di accesso, partecipazione, accoglienza e risultati;
- siano presi in considerazione i migranti nelle politiche e nei sistemi di istruzione e formazione;
- siano offerti preparazione professionale e sviluppo continuo agli insegnanti.

Come uno degli elementi fondamentali del triangolo della conoscenza, l'educazione contribuisce a stimolare la crescita e l'occupazione. Oltre agli studi universitari, scuole e formazione professionale hanno un ruolo significativo nel facilitare l'innovazione. Pertanto, è della massima importanza che siano intensificati gli sforzi per consentire partenariati tra istituti di istruzione e imprese e che l'eccellenza e le competenze chiave siano sviluppate nel corso dei diversi livelli di istruzione e di formazione.

Per migliorare ulteriormente la governance, è indispensabile tenere in debita considerazione, sia a livello nazionale che europeo:

- la definizione delle priorità nel campo dell'istruzione e della formazione in materia di apprendimento permanente;
- l'interconnessione delle politiche pertinenti (ad esempio innovazione, ricerca, occupazione);

- l'integrazione degli sviluppi in materia di istruzione superiore, formazione professionale e apprendimento degli adulti;
- il monitoraggio e l'informazione sugli sviluppi delle politiche nazionali;
- il ruolo della società civile;
- lo sviluppo di parametri di riferimento e indicatori;
- l'uso dei fondi e dei programmi comunitari.

8.9.2 Promuovere la creatività e l'innovazione attraverso l'istruzione e la formazione

La creatività e l'innovazione sono considerati strumenti cruciali per la crescita e lo sviluppo sostenibile. L'educazione e la formazione possono contribuire in modo significativo alla promozione di questi ambiti. Ma sono necessarie delle azioni concrete per incorporare la creatività e l'innovazione nel lifelong learning, sia a livello nazionale che europeo. Questo è quanto evidenziano le Conclusioni del Consiglio⁸⁶ del 2008 sulla promozione della creatività e dell'innovazione attraverso l'educazione e la formazione.

Esse si basano sui risultati della Conferenza sulla promozione dell'innovazione e della creatività: la risposta della scuola alle sfide delle società future dell'aprile 2008 e sullo sfondo politico di cui all'allegato a queste conclusioni. Quest'ultimo comprende in particolare le conclusioni del Consiglio del 4 dicembre 2006 su una strategia di innovazione ad ampio: priorità strategiche per l'innovazione a livello UE, che si basavano sulla comunicazione della Commissione COM (2006) 502 del 13 settembre 2006 su una strategia europea dell'innovazione. Questi documenti individuano nell'educazione una delle pre-condizioni per l'innovazione, indicando l'importanza di sostenere lo sviluppo del talento e della creatività dalla più tenera età attraverso l'educazione.

Istruzione e formazione 2010 evidenziava come, dal momento che la creatività e l'innovazione sono rilevanti anche per affrontare le sfide globali, esse dovrebbero essere introdotti nel quadro della cooperazione europea nel settore dell'istruzione. Istruzione e formazione in grado di sviluppare capacità creative e innovative, che a loro volta contribuiscono allo sviluppo economico e sociale sostenibile in Europa; ma anche la Raccomandazione sulle competenze chiave del 2006 nella lista delle otto competenze contiene abilità rilevanti per la creatività e l'innovazione. Tra di esse, particolarmente importanti, la capacità di vedere il cambiamento come un'opportunità, di essere aperti a nuove idee e di rispettare i valori degli altri. Devono essere promosse politiche educative inclusive che promuovano la tolleranza e la comprensione in modo da trasformare il multiculturalismo in una risorsa per la creatività, l'innovazione e la crescita.

⁸⁶ Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 22 May 2008 on promoting creativity and innovation through education and training [Official Journal C 141 of 7.6.2008]

Si rendono quindi necessari nuovi percorsi di ricerca per individuare, misurare e documentare i risultati di apprendimento, con particolare riferimento alle soft skills come le capacità creative e di innovazione. Inoltre, per promuovere queste capacità, devono essere presentati ai responsabili politici dati sostanziali.

Di conseguenza, gli Stati membri sono invitati a:

- promuovere l'integrazione della creatività e l'innovazione a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione;
- sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti come mediatori della creatività e dell'innovazione;
- incoraggiare lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento in cui reti e partenariati tra istituzioni educative e organismi affini collaborino con il settore delle imprese.

Si suggerisce agli Stati membri e alla Commissione di:

- considerare complementari gli obiettivi della cooperazione europea nel settore dell'istruzione con la promozione della capacità creativa e innovativa, e sostenere l'attuazione della Raccomandazione del 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente;
- sviluppare ambienti che favoriscono la creatività e l'innovazione promuovendo la cooperazione multi-livello, il dialogo interculturale e la produzione culturale;
- promuovere la creatività e l'innovazione in collaborazione con le organizzazioni internazionali, come il Consiglio d'Europa, l'Unesco e l'OCSE;
- promuovere lo sviluppo, lo scambio e la diffusione di buone pratiche in materia di politiche educative basate sull'evidenza (evidence-based) relative alle skills/competenze creative e innovative;
- promuovere la creatività e l'innovazione in tutte le fasi dell'apprendimento permanente attraverso i programmi e gli strumenti comunitari.

Infine, la Commissione è chiamata a:

- sostenere in modo rilevante la ricerca, l'analisi e lo scambio di dati relativi alla promozione della capacità creativa e innovativa attraverso l'istruzione e la formazione;
- integrare lo sviluppo di capacità creativa e innovativa attraverso l'istruzione e la formazione nella cooperazione nel campo dell'istruzione europea oltre il 2010 e la politica di innovazione europea.

La Commissione proclama il 2009 Anno europeo della creatività e dell'innovazione⁸⁷. Tale iniziativa mira a promuovere le capacità di creatività e di innovazione, che sono competenze chiave per tutti, attraverso l'istruzione e la formazione durante l'intero arco della vita. La sfida consiste nella realizzazione di un ambiente propizio a tutte le forme di creatività e di

⁸⁷ Decisione n. 1350/2008/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 16 dicembre 2008, riguardante l'Anno europeo della creatività e dell'innovazione (2009)

innovazione, indipendentemente dal fatto che siano di tipo artistico, culturale, sociale o tecnologico, nonché nel favorire l'utilizzazione pratica delle conoscenze e delle idee proposte.

Le capacità di creare e di innovare sono indispensabili al progresso economico e sociale. L'Unione Europea è chiamata a migliorare le sue capacità al fine di poter beneficiare degli sviluppi della società della conoscenza, anziché subirli. La creatività è un attributo umano che si manifesta in numerosi contesti: nell'arte, nel disegno e nell'artigianato, nonché nel progresso scientifico e tecnologico nell'imprenditorialità e sul piano sociale. L'innovazione è la realizzazione di idee nuove nate dalla creatività umana. Pertanto, le capacità di creatività e di innovazione, intimamente connesse, sono utili tanto nei settori economici e sociali, quanto nelle discipline artistiche.

L'iniziativa ha come quadro di riferimento la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 2006 sulle competenze chiave per l'istruzione e la formazione durante l'intero arco della vita: vuole essere trasversale, comprendendo non soltanto l'istruzione e la formazione, ma anche settori di attività quali la cultura, l'impresa, i media, la ricerca, le politiche sociali e regionali, la società dell'informazione e lo sviluppo rurale. La Commissione sottolinea l'importanza di incoraggiare la creazione e l'innovazione nell'ambito dei sistemi d'istruzione e di formazione, i quali sono anch'essi indispensabili per il buon funzionamento del "triangolo della conoscenza" (istruzione-ricerca-innovazione). L'Anno dovrebbe favorire una riflessione di fondo sui metodi di insegnamento e di valutazione delle acquisizioni educative. La motivazione e lo spirito di iniziativa, presupposti della capacità di creazione e di innovazione, dovrebbero essere maggiormente valorizzate lungo il percorso educativo tanto dei giovani quanto dei meno giovani.

8.10 Lifelong learning e nuove tecnologie

Sin dal 2000 l'attenzione degli organi europei più volte si sofferma sul rapporto tra *lifelong learning* e nuove tecnologie, sulla necessità di integrare sempre di più metodi e strumenti innovativi, anche da un punto di vista tecnologico, nei processi di apprendimento.

Si è cercato di evidenziare come il *lifelong learning*, nel corso degli anni, abbia "ricevuto una costante e crescente attenzione nelle politiche europee, venendo anche ad assumere connotazioni differenti rispetto alle visioni ideologiche sottese alle politiche di promozione della formazione continua. Da un contesto prettamente economico e collegato allo sviluppo produttivo del paese, si è passati a una caratterizzazione più sensibile ai temi della cittadinanza attiva e della promozione di conoscenza diffusa. In questa fase le ICT entrano a far parte del settore dell'apprendimento quale strumento di disseminazione di contenuti didattici e promozione di principi etici e sociali a favore della popolazione europea. Le nuove tecnologie e i programmi di finanziamento ad esse dedicati, come ad esempio il programma e-learning, hanno posto l'accento sulle differenze culturali e sociali dei cittadini europei, enfatizzando il diritto alle competenze digitali per tutti/e." (Mellini, 2008, pag. 8)

In tale contesto, è importante segnalare la comunicazione della Commissione Europea ai propri organi sulla nuova iniziativa intitolata “i2010 – Partecipare alla Società dell’Informazione”⁸⁸ che sembra raccogliere gli indirizzi degli specifici programmi sull’apprendimento e i risultati delle iniziative nell’ambito della formazione permanente e delle competenze di base. La formazione e l’istruzione rappresentano l’asse trasversale dell’intera comunicazione a sancire il valore dell’apprendimento per la promozione di una partecipazione attiva e ugualitaria per tutti/e. Si apre così un nuovo capitolo dell’azione europea sui temi della formazione e delle tecnologie, molto attenta alle tematiche relative all’inclusione e alla coesione sociale.

La relazione del 2000 “Pensare l’istruzione di domani – Promuovere l’innovazione con le nuove tecnologie” della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo si proponeva di fare un bilancio dell’attuale situazione e dei progressi fatti, nel corso degli anni dal 1996 al 1999, nell’applicazione di nuove tecnologie nel settore dell’istruzione nell’Unione Europea, individuare le maggiori sfide e proporre azioni prioritarie in vista di un’iniziativa comunitaria nel 2000. Si evidenziava come, poiché le tecnologie informatiche e di comunicazione (TIC) condizionano tutti i livelli della società, dal lavoro alla vita privata, fosse essenziale esaminarne e anticiparne le implicazioni per l’istruzione. La Relazione, facendo tesoro delle esperienze dei due decenni precedenti, si proponeva di promuovere strategie coerenti.

La relazione enuncia tra le raccomandazioni sulle azioni prioritarie la necessità fare il miglior uso possibile di un capitale di conoscenze in costante evoluzione. A tal fine occorre implementare tre tipi di azioni a tutto campo:

- controllo continuo dell’attuazione delle raccomandazioni che comporta la definizione di indicatori attendibili e procedure robuste di raccolta e analisi;
- condivisione delle esperienze, per esempio sulle specifiche dei criteri di qualità;
- sviluppo congiunto di scenari futuri per fornire agli organi decisionali delle indicazioni sulle alternative disponibili e guidare il loro piano strategico.

La relazione sottolinea quanto sia importante una continua attività di ricerca e un dibattito razionale sull’educazione per poter gestire e promuovere l’innovazione. Pone anche l’accento sull’importanza delle competenze linguistiche e informatiche nell’insegnamento e della cooperazione a livello europeo che supporti una visione condivisa e azioni comuni per la creazione di uno spazio educativo virtuale europeo. L’accesso ai benefici derivanti dalle potenzialità delle TIC deve essere reso possibile a tutti e particolare attenzione va posta ad assicurare la maggiore equità possibile.

Il piano d’azione “Imparare nella società dell’informazione”, articolato su 4 livelli e lanciato nell’ottobre del 1996, è stato un inizio promettente per la cooperazione nell’ambito della rete

⁸⁸ Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni, Iniziativa europea i2010 sull’e-inclusione, “Partecipare alla società dell’informazione”, Bruxelles, 2007

multimediale europea delle scuole che ha coinvolto 20 ministeri dell'istruzione. Altro aspetto da segnalare è stata la promozione dell'uso di internet attraverso il progetto Netd@ys.

L'iniziativa, sempre del 2000, relativa all'eLearning⁸⁹, intende mobilitare le comunità educative e culturali, nonché i protagonisti economici e sociali europei al fine di raggiungere gli obiettivi fissati al Consiglio Europeo di Lisbona e accelerare la transizione dell'Europa verso la società della conoscenza.

L'iniziativa eLearning si inserisce nel contesto del piano d'azione globale eEurope2, che "mira a consentire all'Europa di raggiungere gli obiettivi fissati dai Capi di Stato al Consiglio Europeo di Lisbona il 23 e 24 marzo 2000 e "divenire l'economia della conoscenza più avanzata e dinamica nel mondo, capace di una crescita economica sostenibile capace di produrre maggiori e migliori posti di lavoro ed una maggiore coesione sociale". La strategia generale si basa sulla relazione eEurope "Una società dell'informazione per tutti", sulle conclusioni del consiglio di Lisbona e sul piano d'azione eEurope action plan. Nell'ambito di questi piani strategici un ruolo di rilievo è dato alle comunità educative e culturali e lo scopo delle iniziative eLearning è quello di creare una struttura di riferimento che le metta in condizione di svolgere questo ruolo chiave.

In futuro il rendimento sociale ed economico di una società sarà determinato in gran parte dalla misura in cui i suoi cittadini saranno in grado di trarre vantaggio dalle potenzialità di queste nuove tecnologie. Il raggiungimento degli obiettivi fissati a Lisbona dipenderà dall'impegno di tutti gli attori nel settore dell'educazione e della formazione. Le iniziative eLearning mirano ad affrontare le sfide nel settore e ad adeguare il Sistema educativo europeo ai bisogni di una società della conoscenza.

L'iniziativa non ha lo scopo di attivare un nuovo processo ma piuttosto di integrare vari componenti del settore dell'educazione – i provvedimenti eEurope, le attività di ricerca e i processi di Lussemburgo – al fine di mobilitare il settore.

Allo stesso tempo il consiglio europeo di Lisbona ha chiesto al consiglio europeo di fare una riflessione sui futuri obiettivi concreti del sistema educativo, ponendo l'attenzione sulle priorità comuni e presentando una relazione completa al consiglio europeo nella primavera del 2001.

L'Europa deve agire velocemente per eliminare i punti deboli e tenersi al passo con gli Stati Uniti nell'utilizzo delle nuove tecnologie, un settore nel quale l'Europa è decisamente indietro. Per questo, gli obiettivi e i provvedimenti previsti dall'iniziativa sono precisi e a breve termine.

L'alfabetizzazione mediatica rappresenta una grande sfida per la Commissione europea, nella misura in cui contribuisce a fornire ai cittadini europei gli strumenti per comprendere meglio l'ambiente digitale, sempre più preponderante nella società europea.

⁸⁹ COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL CONSIGLIO E AL PARLAMENTO EUROPEO del 24 maggio 2000, eLearning pensare all'istruzione di domani [COM(2000) 318 final - Not published in the Official Journal]

La Raccomandazione del 2009⁹⁰ è intesa a incoraggiare il rafforzamento dell'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale, al fine di pervenire ad un'economia della conoscenza più competitiva, contribuendo al contempo a creare una società dell'informazione più inclusiva.

L'alfabetizzazione mediatica si riferisce alla capacità di accedere ai media, di comprendere e valutare criticamente diversi aspetti dei media e dei loro contenuti; comprende inoltre la capacità di creare comunicazioni in una varietà di contesti.

Vi sono numerosi ostacoli allo sviluppo dell'alfabetizzazione mediatica a livello europeo: gli Stati membri non hanno ancora trovato una visione comune in questo campo; inoltre la scarsa visibilità europea delle iniziative nazionali, regionali e locali in questo campo rende più difficile la creazione di reti europee. Non esiste quindi al momento alcun tipo di coordinamento tra i soggetti interessati.

La Raccomandazione evidenzia alcuni aspetti importanti: l'alfabetizzazione mediatica permette ai cittadini europei di comprendere e analizzare meglio i messaggi e i contenuti mediatici che incontrano nella vita quotidiana e di acquisire le competenze necessarie per svolgere pienamente il loro ruolo di cittadini; essa contribuisce inoltre a salvaguardare il pluralismo e l'indipendenza dei mezzi di comunicazione. Permette di esprimere opinioni diverse in rappresentanza di vari gruppi sociali e favorisce lo sviluppo dei valori di tolleranza e di dialogo; svolge un ruolo importante nel migliorare la consapevolezza del patrimonio audiovisivo e delle identità culturali europee; partecipa infatti allo sviluppo delle conoscenze e dell'interesse verso le recenti opere culturali europee.

Per far fronte a queste sfide, la Commissione incoraggerà i progetti di ricerca sull'alfabetizzazione mediatica nel quadro dei programmi esistenti.

Gli Stati membri sono invitati a sviluppare e attuare iniziative di co-regolamentazione ai fini dell'adozione di codici di condotta relativi ai mezzi di comunicazione europei.

È importante promuovere e finanziare ricerche, studi e progetti sui diversi aspetti e le varie dimensioni dell'alfabetizzazione mediatica in ambito digitale.

Gli Stati membri sono altresì incoraggiati ad avviare dibattiti, in occasione di conferenze e altre manifestazioni pubbliche, sull'inclusione dell'alfabetizzazione mediatica nel curriculum scolastico e nell'offerta di competenze chiave per l'apprendimento permanente. Devono inoltre prevedere campagne di sensibilizzazione nazionali rivolte ai cittadini per migliorare la consapevolezza del patrimonio culturale, e corsi di formazione intesi a migliorare la consapevolezza dei rischi derivanti dal trattamento dei dati personali attraverso le reti di informazione e comunicazione.

⁹⁰ Raccomandazione 2009/625/CE della Commissione, del 20 agosto 2009, sull'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale per un'industria audiovisiva e dei contenuti più competitiva e per una società della conoscenza inclusiva

Il settore dei media è invitato a fornire gli strumenti necessari per migliorare il livello di alfabetizzazione mediatica, quali:

- strumenti d'informazione relativi al contenuto digitale e ai motori di ricerca;
- campagne di sensibilizzazione sulle tecniche utilizzate per la comunicazione commerciale, in particolare per quanto riguarda l'inserimento di prodotti e la pubblicità on line;
- pacchetti informativi rivolti ai giovani sul trattamento dei dati personali;
- giornate di informazione sul modus operandi dell'economia della creatività e sui diritti di autore.

La comunicazione della Commissione del dicembre 2007, intitolata "Un approccio europeo all'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale" sottolineava l'importanza dell'alfabetizzazione mediatica rispetto alla comunicazione commerciale, agli audiovisivi, ai contenuti digitali. Un maggior livello di alfabetizzazione mediatica contribuirebbe alla realizzazione degli obiettivi fissati dall'Unione Europea a Lisbona e nel quadro dell'iniziativa i2010. i2010⁹¹ è il nuovo quadro strategico della Commissione europea che definisce gli orientamenti strategici di massima per la società dell'informazione e i media. Questa nuova politica integrata mira, in particolare, ad incoraggiare la conoscenza e l'innovazione per sostenere la crescita, nonché la creazione di posti di lavoro più numerosi e di migliore qualità. Tale politica rientra nell'ambito della revisione della strategia di Lisbona.

8.11 Il futuro del *lifelong learning* in Europa

8.11.1 Modernizzare l'istruzione e la formazione: un contributo essenziale alla prosperità e alla coesione sociale in Europa

La relazione del Consiglio del 2006⁹² relativa al tema della modernizzazione dell'istruzione e della formazione è la seconda sui progressi compiuti nell'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010". Anche se le riforme nazionali vanno nella buona direzione, è opportuno accelerare il ritmo delle riforme. L'investimento nell'insegnamento prescolastico riveste un'importanza fondamentale per prevenire l'interruzione scolastica e l'emarginazione sociale, nonché per costituire le basi della formazione durante l'intero arco della vita. La relazione prevede che in mancanza di sforzi nettamente più consistenti per quanto riguarda la prevenzione dell'abbandono scolastico, il completamento del ciclo di insegnamento secondario

⁹¹ Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, del 1° giugno 2005, intitolata "i2010 – Una società europea dell'informazione per la crescita e l'occupazione" [COM(2005) 229 def. – Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale]

⁹² Relazione intermedia congiunta 2006 del Consiglio e della Commissione sui progressi realizzati nel quadro del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" [Gazzetta ufficiale C79 dell'1.4.2006]

superiore e le competenze chiave, una maggiore proporzione della prossima generazione dovrà far fronte all'emarginazione sociale.

Tutti i cittadini devono acquisire conoscenze, capacità e competenze, nonché aggiornare in permanenza quelle che possiedono, tramite l'istruzione e la formazione durante l'intero arco della vita. È parimenti opportuno prendere in considerazione i bisogni specifici delle persone minacciate dall'emarginazione sociale. Ciò contribuirà ad aumentare la proporzione di persone attive e la crescita economica, garantendo nel contempo la coesione sociale.

Questi aspetti rivestono molta importanza nelle riflessioni attuali dell'Unione Europea sul divenire del modello sociale europeo. L'Europa si trova a far fronte a enormi sfide socioeconomiche e demografiche, segnatamente collegate a una popolazione che sta invecchiando, a un grande numero di adulti scarsamente qualificati e agli elevati tassi di disoccupazione dei giovani.

La Relazione evidenzia che a livello nazionale, le riforme stanno progredendo. Molti paesi hanno stabilito o stanno stabilendo i propri obiettivi collegati, a gradi diversi, ai livelli di riferimento delle prestazioni medie europee in materia di insegnamento e di formazione (criteri di riferimento). Si tratta di un punto particolarmente importante per quanto riguarda l'attuazione della strategia europea in favore dell'occupazione.

Per quanto riguarda le strategie di istruzione e di formazione durante l'intero arco della vita, numerosi paesi – ma in nessun caso tutti – hanno elaborato dichiarazioni di principio riguardanti l'istruzione e la formazione durante l'intero arco della vita, nonché documenti strategici o programmi di azione nazionali. Altri hanno approvato una normativa quadro.

Tuttavia, tali strategie risultano squilibrate, come era già stato sottolineato nel 2003. L'accento va posto sulla capacità d'inserimento professionale sul reimpiego di persone uscite dai sistemi. Troppo poca attenzione e risorse finanziarie troppo limitate vengono investite per il miglioramento dell'accesso all'istruzione degli adulti. I lavoratori anziani, il cui numero aumenterà di circa 14 milioni entro il 2030, e le persone scarsamente qualificate sono in particolare interessati.

Il numero sempre elevato di giovani che lasciano la scuola senza aver conseguito un livello elementare di qualifiche e di competenze rappresenta un segnale preoccupante che sta a dimostrare che i sistemi di insegnamento iniziale non sempre forniscono le basi necessarie per l'istruzione e la formazione durante l'intero arco della vita. Questa preoccupazione è presente nelle nuove linee di orientamento integrate⁹³ di Lisbona e nel Patto europeo per la gioventù. Diversi paesi cercano di trovare rimedio riformando i programmi di studi, affinché ciascuno possa acquisire competenze essenziali, trasversali e affinché i giovani, soprattutto quelli provenienti dagli ambienti svantaggiati, “non passino attraverso le maglie della rete”.

⁹³ Decisione n. 2005/600/CE del Consiglio, del 12 luglio 2005, relativa alle linee di orientamento per le politiche per l'occupazione degli Stati membri.

Per quanto riguarda le riforme dell'insegnamento superiore e la formazione professionale, il finanziamento resta una sfida di notevole consistenza e un ostacolo alla realizzazione del programma di modernizzazione per un grande numero di paesi.

Se per lo più i paesi considerano il potenziamento delle sinergie fra l'insegnamento superiore e l'industria come una condizione di base per l'innovazione e per una competitività maggiore, rari sono quelli che possono vantare una strategia globale in questo settore. Si evidenzia come il problema è in parte dovuto al fatto che troppo spesso le strategie d'innovazione nazionali non comprendono riforme per l'insegnamento superiore; come i percorsi professionali restino spesso meno attraenti rispetto ai corsi universitari. Il miglioramento della qualità e dell'attrattività dell'insegnamento e della formazione professionale resta un problema fondamentale per il futuro.

Si sostiene che una maggioranza di paesi si dice preoccupata dalle esigenze delle persone scarsamente qualificate, che sono circa 80 milioni nell'UE, e si sottolinea l'importanza della partecipazione al mercato del lavoro e il ruolo dei sistemi d'insegnamento e di formazione professionali come strumenti fondamentali che consentono di garantire l'inserimento sociale. In questo contesto, i paesi per lo più si concentrano su fasce di popolazione specifiche, segnatamente i giovani, poiché i programmi d'insegnamento e di formazione professionali hanno un effetto positivo in termini di riduzione dei tassi di abbandono scolastico. Per contro, gli adulti e i lavoratori anziani non beneficiano di un sufficiente grado di attenzione.

La formazione permanente degli insegnanti e degli addetti alla formazione nell'insegnamento professionale resta del pari una sfida reale per la maggior parte dei paesi.

Per quanto attiene alla dimensione europea dei sistemi nazionali, tutti i paesi ritengono che sia importante aumentare la partecipazione alla mobilità nell'istruzione e nella formazione. Tuttavia, nonostante alcune iniziative promettenti, in particolare per quanto riguarda la qualità della mobilità, le strategie nazionali non appaiono sufficienti.

Molti paesi sottolineano l'importanza dell'apprendimento delle lingue. Le politiche e le azioni hanno tuttavia tendenza a disperdersi e resta da affrontare una sfida fondamentale: far sì che tutti gli alunni siano dotati, al termine dell'insegnamento secondario, delle conoscenze e delle competenze di cui avranno bisogno come cittadini europei. Tale obiettivo è stato sottolineato nella relazione intermedia congiunta del 2004⁹⁴.

Le riforme nazionali stanno progredendo. Peraltro, gli scarsi progressi rispetto ai livelli di riferimento più strettamente connessi all'inserimento sociale è particolarmente inquietante, mentre è stato rapidamente raggiunto il livello di riferimento che l'UE aveva fissato per quanto riguarda l'aumento del numero dei diplomati dell'insegnamento superiore in matematica,

⁹⁴ Comunicazione della Commissione - «Istruzione & formazione 2010»: L'urgenza delle riforme per garantire la riuscita della strategia di Lisbona (progetto di relazione intermedia congiunta sulla realizzazione del programma di lavoro particolareggiato relativo al controllo degli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa) [COM (2003) 685 def. - Non pubblicata nella Gazzetta ufficiale].

scienza e tecnologia. In mancanza di sforzi nettamente più consistenti per quanto riguarda l'abbandono scolastico, il completamento del ciclo di insegnamento secondario superiore e le competenze chiave, la maggior parte della prossima generazione dovrà fare i conti con l'emarginazione sociale, il che potrebbe avere gravi conseguenze per l'economia e la società.

Gli Stati membri dovrebbero controllare in particolare che:

- l'istruzione e la formazione occupino una posizione centrale nei programmi nazionali di riforma connessi all'attuazione della strategia di Lisbona, nel quadro di riferimento strategico nazionale per i fondi strutturali e nelle strategie nazionali in materia di tutela sociale e d'inserimento sociale;
- tutti i paesi applichino meccanismi che consentano di coordinare la realizzazione del programma di lavoro a livello nazionale facendo intervenire i diversi ministeri interessati e le parti in causa, in particolare per quanto riguarda le parti sociali;
- le politiche nazionali contribuiscano attivamente alla realizzazione dei livelli di riferimento e degli obiettivi del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010". Alcuni obiettivi e alcuni indicatori nazionali dovrebbero essere continuamente sviluppati tenendo conto di tali riferimenti europei;
- la valutazione delle politiche sia migliorata per poter seguire più agevolmente i progressi compiuti e per creare una cultura della valutazione sfruttando pienamente i risultati dei lavori di ricerca. La messa a punto di strumenti e di un'infrastruttura statistica di qualità è pertanto a tale riguardo indispensabile;
- i diversi accordi europei adottati nel contesto del programma di lavoro costituiscano punti di riferimento importanti nell'elaborazione delle riforme nazionali.

Per potenziare l'attuazione del programma di lavoro, dovrà essere riservata un'attenzione particolare ai seguenti elementi:

- l'elaborazione di un programma adattato e ben indirizzato di attività di apprendimento fra pari, nel quadro del nuovo programma integrato per l'istruzione e la formazione durante l'intero arco della vita e alla luce delle esperienze del 2005 e delle priorità di azione stabilite nel corso dell'anno;
- un controllo maggiore dell'attuazione delle strategie d'istruzione e di formazione durante l'intero arco della vita in tutti gli Stati membri;
- la conclusione di un accordo su una raccomandazione relativa ad un quadro europeo delle qualifiche, nonché sul progetto di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulle competenze chiave () per l'istruzione e la formazione durante l'intero arco della vita, nonché la continuazione dei lavori sulla qualità della formazione degli insegnanti;
- un miglioramento dell'informazione e degli scambi di esperienze circa l'utilizzazione delle risorse finanziarie messe a disposizione tramite i Fondi strutturali e la Banca europea degli investimenti (BEI) per sostenere lo sviluppo dell'istruzione e della formazione, in vista di un migliore sfruttamento di tali risorse nel futuro.

La Relazione congiunta 2008 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" - "L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione" garantisce l'attuazione del programma di lavoro sugli obiettivi in materia di istruzione e di formazione. Mette in evidenza i progressi realizzati per la creazione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente o, ad esempio, per quanto riguarda l'autonomia delle università⁹⁵. Illustra soprattutto le lacune che restano e dà indicazioni per realizzare la riforma dell'istruzione e della formazione.

L'attuazione delle strategie di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, sia a livello di finanziamento che di impegno istituzionale, è sempre carente malgrado la definizione di strategie globali e coerenti. I livelli di riferimento comunitario da raggiungere entro il 2010 non registrano progressi significativi. L'elevato tasso di abbandono prematuro della scuola, la scarsa partecipazione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita da parte dei lavoratori anziani e delle persone poco qualificate, la mancanza di competenze dei lavoratori migranti o l'insufficienza dell'istruzione e della formazione degli insegnanti costituiscono altrettanti elementi che giustificano la necessità di ulteriori sforzi per migliorare le competenze.

La relazione insiste anche sull'importanza del "triangolo della conoscenza" (istruzione, ricerca e innovazione) per la crescita e l'occupazione. È necessario potenziare il ruolo dei vari settori dell'istruzione e della formazione a vantaggio della creatività e dell'innovazione.

Ripensare l'istruzione⁹⁶ è un'iniziativa varata nel 2012 per riformare i sistemi educativi di tutta l'UE in modo da soddisfare la crescente domanda di competenze di livello superiore e ridurre la disoccupazione. Con i mercati del lavoro e il fabbisogno di competenze in continua evoluzione, anche i sistemi d'istruzione devono evolvere per riuscire a far fronte alla crescente domanda prevista per il prossimo decennio. "Ripensare l'istruzione" sollecita un importante cambiamento d'impostazione nel campo dell'istruzione, che vuole dare maggiore rilievo ai "risultati apprenditivi" – le conoscenze, le abilità e le competenze che gli studenti acquisiscono. Aver passato del tempo in un sistema scolastico non basta più. Bisogna migliorare in modo significativo le abilità di base in tema di lettura, scrittura e matematica, sviluppare o rafforzare le abilità imprenditoriali e lo spirito d'iniziativa.

L'iniziativa si concentra su tre settori in cui intervenire:

- qualità;
- accessibilità;
- finanziamenti.

⁹⁵ Comunicazione della Commissione del 20 aprile 2005 - Mobilitare i cervelli europei: permettere alle università di contribuire pienamente alla strategia di Lisbona [COM(2005) 152 def. - Non pubblicata sulla Gazzetta ufficiale].

⁹⁶ COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici /* COM/2012/0669 final */

Le riforme devono:

- migliorare i livelli delle competenze di base
- promuovere gli apprendistati
- incoraggiare le capacità imprenditoriali
- migliorare la conoscenza delle lingue straniere.

Gli obiettivi delineati in sintesi sono in seguenti:

- si deve porre un accento più forte sullo sviluppo delle abilità trasversali e delle abilità di base a tutti i livelli. Ciò vale in particolare per le abilità imprenditoriali e le TI.
- Un nuovo parametro di riferimento per l'apprendimento delle lingue straniere: entro il 2020 almeno il 50% dei quindicenni dovrebbe conoscere una prima lingua straniera (rispetto al 42% di oggi) e almeno il 75% dovrebbe studiare una seconda lingua straniera (rispetto al 61% di oggi).
- Occorrono investimenti per costituire sistemi d'istruzione e formazione professionali di eccellenza mondiale e innalzare i livelli dell'apprendimento sul lavoro.
- Gli Stati membri devono migliorare il riconoscimento delle qualifiche e delle abilità, comprese quelle ottenute al di fuori del sistema formale d'istruzione e formazione.
- Si devono sfruttare appieno le tecnologie, in particolare internet. Le scuole, le università e le istituzioni d'istruzione e formazione devono ampliare l'accesso all'istruzione facendo uso delle risorse educative aperte.

Queste riforme devono essere supportate da insegnanti adeguatamente formati, motivati e dotati di spirito imprenditoriale. I finanziamenti devono essere adeguatamente mirati per massimizzare il ritorno sugli investimenti. Occorre un dibattito sia a livello nazionale che unionale in tema di finanziamento dell'istruzione - specialmente per quanto concerne l'istruzione professionale e l'istruzione superiore. È essenziale un approccio di partenariato. Occorrono finanziamenti sia pubblici che privati per promuovere l'innovazione e aumentare la fertilizzazione incrociata tra il mondo universitario e le imprese.

Nonostante l'ampiezza degli investimenti, in diversi paesi dell'UE i sistemi d'istruzione non riescono ancora a rispondere a queste sfide, mentre gran parte dei europei sono ancora ben lontani dell'obiettivo della padronanza di due lingue straniere al termine del percorso scolastico. È pertanto fondamentale distribuire le risorse didattiche in modo efficiente ed efficace, soprattutto alla luce delle misure di austerità adottate in tutta l'UE.

È stata compiuta un'analisi accurata dei paesi dell'UE per definire parametri di riferimento e sviluppare una politica fondata su prove concrete. Il Consiglio ha dato seguito all'iniziativa "Ripensare l'istruzione" e alle analisi per paese con le conclusioni su "Investire nell'istruzione e nella formazione". La Commissione europea dichiara che continuerà a impegnarsi e a favorire il dialogo per assicurare che i sistemi d'istruzione introducano entro il 2020 nuovi metodi di insegnamento e apprendimento in grado di fornire agli studenti le competenze necessarie per il mondo del lavoro.

Tra le iniziative proposte si hanno:

- realizzare il progetto Aprire l'istruzione;
- creare partenariati fra istruzione, imprese e mondo della ricerca;
- stabilire uno spazio europeo delle abilità e delle qualifiche.

8.11.2 Il libro bianco del 2017

Il Libro bianco del 2017⁹⁷, pubblicato a marzo, rappresenta il contributo della Commissione europea al vertice di Roma, in occasione del quale i leader dei Paesi dell'Unione Europea discutono dei risultati ottenuti negli ultimi 60 anni, ma anche del futuro nell'Unione a 27. Esso segna l'inizio di un processo in cui l'UE a 27 deciderà il futuro dell'Unione.

Il Libro bianco delinea cinque scenari, ognuno dei quali fornisce uno spaccato di quello che potrebbe essere lo stato dell'Unione da qui al 2025, a seconda delle scelte che l'Europa effettuerà. Gli scenari individuati contemplano una serie di possibilità e hanno carattere illustrativo, non si escludono a vicenda né hanno pretese di esaustività.

La Commissione europea contribuirà al dibattito nel corso dell'anno con una serie di documenti di riflessione:

- sullo sviluppo della dimensione sociale dell'Europa;
- sull'approfondimento dell'Unione economica e monetaria sulla base della relazione dei cinque presidenti del giugno 2015;
- sulla gestione della globalizzazione;
- sul futuro della difesa europea;
- sul futuro delle finanze dell'UE.

L'unico riferimento al tema istruzione, educazione e apprendimento si rintraccia quando si evidenzia che i sistemi di protezione sociale dovranno essere notevolmente modernizzati per rimanere finanziariamente accessibili e tenere il passo con le nuove realtà demografiche e lavorative. "Questo è doppiamente importante in un'Europa alle prese con una profonda informatizzazione della società che sta già rendendo meno nette le distinzioni tra dipendenti e lavoratori autonomi, tra beni e servizi o tra consumatori e produttori. Molte delle professioni attuali non esistevano dieci anni fa e molte altre saranno create negli anni a venire. È probabile che la maggior parte dei bambini che iniziano oggi la scuola elementare eserciteranno un domani professioni attualmente sconosciute. Le sfide poste dal maggior ricorso alla tecnologia e all'automazione incideranno su tutte le professioni e su tutti i settori. Per sfruttare al meglio le nuove opportunità attenuandone nel contempo qualsiasi effetto negativo occorrerà investire massicciamente nelle competenze e ripensare i sistemi di istruzione e di apprendimento permanente. Contemporaneamente dovranno essere introdotti nuovi diritti sociali per accompagnare l'evoluzione del mondo del lavoro."

⁹⁷ Commissione Europea (2017). *Libro Bianco sul futuro dell'Europa. Riflessioni e scenari per l'UE a 27 verso il 2025*. Bruxelles: Commissione Europea.

Un riferimento certamente importante, di indirizzo, ma, come evidenziato in apertura del capitolo, racconta di un Europa in crisi, alle prese con emergenze politiche, economiche e sociali, segnata dal rischio di disgregazione, che teme per il suo futuro, che mette in primo piano emergenze legate ai temi della sicurezza e dell'economia, della difesa di uno stile di vita. Il tema dello sviluppo di sistemi sempre più inclusivi e di qualità di istruzione e formazione lifelong e lifewide sembra essere oggi passato in secondo piano.

9 I dispositivi legislativi italiani per la promozione delle politiche di lifelong learning

9.1 Introduzione

In Italia, da molti anni è in corso un ampio dibattito, e vi è un sostanziale accordo tra tutte le istituzioni e gli attori sociali, sull'importanza, in linea di principio, di poter validare gli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali.

Alcune barriere storiche si sono però frapposte al raggiungimento di questo obiettivo, richiamato peraltro sin dall'Accordo per il Lavoro del 1996:

- il valore legale dei titoli ottenuti attraverso l'educazione formale e i percorsi formativi;
- la tradizionale debolezza della formazione continua e dell'educazione e formazione per gli adulti, che in Italia non è diffusa e consolidata come in altri paesi europei;
- l'assenza prolungata di un sistema nazionale unitario esplicito delle qualificazioni e delle competenze, anche se ci sono sistemi di questo tipo a livello regionale;
- la pluralità delle istituzioni coinvolte in questa materia a livello nazionale, regionale e locale (ISFOL, 2013).

In questi ultimi anni, istituzioni nazionali e regionali, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, i rappresentanti delle Regioni, le parti sociali e le associazioni datoriali a livello nazionale, hanno in più occasioni cercato di stabilire un insieme di standard di riferimento per condividere e armonizzare le pratiche di certificazione delle competenze e per promuovere iniziative di validazione dell'apprendimento non formale e informale, ci sono stati importanti documenti di rilancio di questa prospettiva e numerose iniziative specifiche legate a filiere, territori, settori.

Fino a ora, la formalizzazione e realizzazione di sistemi istituzionali e dispositivi per la validazione dell'apprendimento non formale e informale in Italia ha assunto una forma compiuta solo a livello regionale, e non in tutte le Regioni: come spesso si evidenzia, si tratta di una diffusione di tali sistemi e dispositivi a macchia di leopardo.

Sul piano nazionale, a partire dal 2012, si è avviato il progetto di costruzione del sistema nazionale dell'apprendimento permanente e di certificazione delle competenze, intervenendo finalmente sul tema attraverso specifici dispositivi legislativi, necessari anche per permettere il dialogo e la costruzione di reti fra i sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro.

È possibile ricostruire le tappe di quanto accaduto negli ultimi anni sul tema specifico della certificazione delle competenze, nel quadro dello sviluppo delle politiche per l'apprendimento permanente nel nostro Paese.

9.2 Le politiche per l'apprendimento permanente

9.2.1 L'apprendimento permanente prima della Legge n. 92 del 2012

Dal biennio 1996/97, con l'Accordo per il Lavoro e la Legge Treu, la necessità di sviluppare e implementare in Italia un sistema nazionale di certificazione delle qualifiche e competenze è stata più volte sottolineata e accompagnata da un susseguirsi di accordi tra Stato, Regioni e Parti Sociali.

Questo processo, che "oggi possiamo apprezzare come ambizioso e anticipatorio rispetto ai successivi sviluppi del dibattito europeo" (ISFOL, 2013, pag. 88), ha visto una tappa importante nel Decreto del Ministero del Lavoro n. 174 del 2001, la cui finalità era la certificazione nel sistema della formazione professionale, finalizzata a garantire la trasparenza dei percorsi formativi e il riconoscimento delle competenze comunque acquisite dagli individui per il conseguimento dei titoli e delle qualifiche, per consentire l'inserimento o il reingresso nel sistema di istruzione e formazione professionale e per agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

All'articolo 5 si stabiliva che: "La certificazione delle competenze, secondo quanto disposto dall'art. 3 del presente provvedimento, può essere effettuata:

- a. al termine di un percorso di formazione professionale di norma finalizzato all'acquisizione di una qualifica (...);
- b. in esito a percorsi di formazione parziali ovvero in caso di abbandono precoce del percorso formativo o in percorsi che non conducono all'acquisizione di qualifica di cui alla lettera a);
- c. a seguito di esperienze di lavoro e di autoformazione su richiesta degli interessati, per l'ammissione ai diversi livelli del sistema d'istruzione e di formazione professionale o per l'acquisizione di una qualifica o di un titolo di studio.

Le certificazioni di cui al comma 1 sono riportate sinteticamente nel Libretto formative del Cittadino secondo quanto previsto dall'Allegato B comma d) dell'Accordo Stato-Regioni del 18 febbraio 2000."

In tale Allegato B, si leggeva: "Al fine di documentare il curriculum formativo e le competenze acquisite le regioni istituiscono il libretto formativo del cittadino su cui verranno annotati anche i crediti formativi che possono essere conosciuti, ai fini del conseguimento di un titolo di studio o dell'inserimento in un percorso scolastico, sulla base di specifiche intese tra Ministeri competenti, Agenzie formative e regioni interessate."

Il Decreto 174/2001 conteneva le regole di architettura del sistema di certificazione e ha fornito numerosi spunti per la serie di Accordi Stato Regioni che, nel periodo 2002-2005, sono stati firmati nell'ambito delle diverse filiere della formazione professionale (IFTS, percorsi triennali di prima qualifica, apprendistato). Ha consentito inoltre una iniziativa del Ministero del Lavoro per la definizione comune del Libretto Formativo del Cittadino che "si può considerare uno

strumento strategico per lo sviluppo di un sistema di validazione su base nazionale, in coerenza con quanto indicato dalla Commissione Europea” (ISFOL, 2013, pag. 88).

Il Libretto formativo è stato in seguito meglio definito nel Decreto 276/2003, all’art. 2 – Definizioni, comma i): “libretto formativo del cittadino”: “libretto personale del lavoratore definito, ai sensi dell’accordo Stato regioni del 18 febbraio 2000, di concerto tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, previa intesa con la Conferenza unificata Stato regioni e sentite le parti sociali, in cui vengono registrate le competenze acquisite durante la formazione in apprendistato, la formazione in contratto di inserimento, la formazione specialistica e la formazione continua svolta durante l’arco della vita lavorativa ed effettuata da soggetti accreditati dalle regioni, nonché le competenze acquisite in modo non formale e informale secondo gli indirizzi della Unione europea in materia di apprendimento permanente, purché riconosciute e certificate.”

Sulla scorta di questa definizione, nel 2005, il Libretto è stato progettato in un formato nazionale tramite un tavolo di rappresentanza istituzionale con Regioni e Parti Sociali e approvato attraverso un Decreto interministeriale del Ministero del Lavoro e del Ministero dell’Istruzione.

Con un successivo lavoro tecnico svolto da Isfol e Regioni/Tecnostruttura, da “format” è diventato dispositivo: è stato dotato di linee guida, di una struttura del processo di servizio per il suo utilizzo e di una piattaforma informatica web-based che funziona da centro di supporto per l’e-learning e l’e-tutoring, ma anche da database per l’inserimento e il tracciamento delle informazioni.

Isfol fornisce una consulenza istituzionale e supporta da un punto di vista tecnico il percorso di sperimentazione e adozione del Libretto formativo del cittadino avviatosi a partire dal 2005. Tra il 2007 e il 2010 la sperimentazione ha interessato 13 Regioni e Province Autonome con modalità differenziate nei diversi contesti regionali; i risultati sono stati incoraggianti, fornendo una metodologia di erogazione e alcuni standard di servizio per l’utilizzo dello strumento. Dal 2011 il Libretto è stato utilizzato a regime in alcune Regioni per target specifici, quali i disoccupati economicamente sostenuti e i lavoratori stranieri. È in atto una ricognizione promossa dall’Isfol a livello nazionale sulle pratiche di adozione del Libretto, i cui risultati saranno disponibili on line⁹⁸.

Nel settembre 2006 il Ministero del Lavoro ha promosso un “Tavolo Unico Nazionale per gli standard professionali, di certificazione e formativi” finalizzato alla definizione e all’attuazione del “Quadro nazionale delle qualificazioni”, secondo le indicazioni dell’UE.

Il Tavolo era composto da rappresentanti dei Ministeri dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, le Regioni e le parti sociali e si è proposto come un passo importante nello sviluppo del sistema italiano in grado di dare trasparenza e visibilità alle competenze acquisite in qualsiasi contesto (formale, non formale e informale), in coerenza con le politiche europee per

⁹⁸ Fonte: http://www.isfol.it/temi/Formazione_apprendimento/certificazione-delle-competenze/copy_of_validazione-e-certificazione-delle-competenze

l'apprendimento permanente (EQF, ECVET). Grazie alla partecipazione e al coinvolgimento attivo di tutti gli attori chiave (Ministeri, Regioni, Parti Sociali) e il supporto tecnico di Isfol e Tecnostruttura delle Regioni, tra il 2007 e il 2008 il Tavolo ha approvato un'articolazione di aree economico professionali, una repertoriatura degli standard di competenze e delle qualifiche già prodotti in alcuni contesti regionali o settoriali e, soprattutto, una metodologia di costruzione di standard professionali nazionali che è stata sperimentata con successo nelle Aree Economico Professionali del turismo e della meccanica. Nel 2010, la metodologia è stata estesa ad altri settori (chimico, agro-alimentare e tessile-calzaturiero). A partire dal 2008, questa metodologia ha ispirato la produzione di standard in alcune Regioni e la revisione di quelli nazionali previsti per le Qualifiche e i Diplomi professionali.

Anche in ambito universitario si fa strada da molto tempo l'idea di andare oltre i principi definiti a livello dei testi di Riforma del 1999⁹⁹ e strutturare meglio l'opportunità di riconoscimento delle competenze comunque acquisite con valore di credito formativo universitario. In questa direzione, con il Decreto Ministeriale n. 270 del 2004 si è sancita la possibilità, per le Università, di riconoscere crediti formativi universitari (CFU) per "le conoscenze e le abilità professionali certificate individualmente ai sensi della normativa vigente in materia, nonché le altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario alla cui progettazione e realizzazione l'università abbia concorso".

Nel 2006, la Legge n. 286 del 2006 fissava il limite del riconoscimento a 60 CFU. All'art. 1, comma 147, si leggeva: "All'articolo 22, comma 13, della legge 28 dicembre 2001, n. 448, nel primo periodo, le parole: «è riconosciuto» sono sostituite dalle seguenti: «può essere riconosciuto». Le università disciplinano nel proprio regolamento didattico le conoscenze e le abilità professionali, certificate ai sensi della normativa vigente in materia, nonché le altre conoscenze

⁹⁹ Il Decreto ministeriale n. 509 del 1999 aveva dato avvio a una importante riforma della didattica universitaria in Italia. Il DM "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei", disciplinava le prime modifiche strutturali in linea con il processo di Bologna e le iniziative intraprese a livello europeo. In seguito all'applicazione di questo decreto (e di alcuni decreti successivi riguardanti l'introduzione delle "classi di laurea") gli ordinamenti degli studi venivano profondamente modificati. I percorsi quadriennali e quinquennali vigenti fino all'inizio del 2000 vengono progressivamente sostituiti dal primo ciclo degli studi (corso di laurea, comunemente noto come corso di laurea triennale o di I livello) e dal secondo ciclo degli studi (corso di laurea specialistica o di II livello). In particolare, viene introdotto il sistema dei crediti formativi universitari (CFU) che, in analogia al sistema degli ECTS già adottato in sede europea, intende facilitare la mobilità degli studenti e il riconoscimento delle carriere nel contesto formativo europeo. Il D. 509/1999 stabiliva all'art. 5 che "5. Il riconoscimento totale o parziale dei crediti acquisiti da uno studente ai fini della prosecuzione degli studi in altro corso della stessa università ovvero nello stesso o altro corso di altra università, compete alla struttura didattica che accoglie lo studente, con procedure e criteri predeterminati stabiliti nel regolamento didattico di ateneo. 6. I regolamenti didattici di ateneo possono prevedere forme di verifica periodica dei crediti acquisiti, al fine di valutarne la non obsolescenza dei contenuti conoscitivi, e il numero minimo di crediti da acquisire da parte dello studente in tempi determinati, diversificato per studenti impegnati a tempo pieno negli studi universitari o contestualmente impegnati in attività lavorative. 7. Le università possono riconoscere come crediti formativi universitari, secondo criteri predeterminati, le conoscenze e abilità professionali certificate ai sensi della normativa vigente in materia, nonché altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello postsecondario alla cui progettazione e realizzazione l'università abbia concorso."

e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario da riconoscere quali crediti formativi. In ogni caso, il numero di tali crediti non può essere superiore a sessanta.”

Nel 2007, solo un anno dopo, venivano pubblicati due decreti che distinguevano il numero dei CFU riconoscibili: 60 per i corsi di laurea e 40 per i corsi di laurea magistrale:

- Il D.M. DEL 16/03/2007:

3. Gli atenei possono riconoscere, secondo quanto previsto dall'art. 5, comma 7 del decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, le conoscenze e le abilità professionali certificate individualmente ai sensi della normativa vigente in materia, nonché le altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario alla cui progettazione e realizzazione l'università abbia concorso. Il numero massimo di crediti formativi universitari riconoscibili è fissato per ogni corso di laurea nel proprio ordinamento didattico e non può comunque essere superiore a 60.

- Il DM DEL 16/03/2007:

4. Gli Atenei possono riconoscere, secondo quanto previsto dall'articolo 5, comma 7 del decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, le conoscenze e le abilità professionali certificate individualmente ai sensi della normativa vigente in materia, nonché le altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello postsecondario alla cui progettazione e realizzazione l'università abbia concorso. Il numero massimo di crediti formativi universitari riconoscibili è fissato per ogni corso di laurea magistrale nel proprio ordinamento didattico e non può comunque essere superiore a 40. Le attività già riconosciute ai fini della attribuzione di crediti formativi universitari nell'ambito di corsi di laurea non possono essere nuovamente riconosciute come crediti formativi nell'ambito di corsi di laurea magistrale.

Nelle norme sull'apprendimento permanente del 3 agosto 2007, è stata formalizzata la possibilità, per le istituzioni universitarie, di riconoscere “apprendimenti comunque acquisiti ai fini del rientro nel sistema dell'istruzione scolastica e universitaria e per la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni ai fini del rientro nel sistema dell'istruzione e formazione professionale”.

Numerose Università hanno dunque attivato progetti, regole e procedure per la validazione di apprendimenti non formali e informali finalizzata al riconoscimento di crediti formativi all'interno di percorsi e indirizzi di studio.

Nel 2007, il MiUR - Ministero dell'Università e della Ricerca divulga le Linee di Indirizzo, “L'Università per l'apprendimento permanente”, delineando le caratteristiche di quello che doveva/dovrà essere il sistema di formazione superiore per l'apprendimento permanente. Seguendo le indicazioni dell'Unione, esso si presentava come:

- un sistema articolato socialmente e territorialmente, che siano in grado di rispondere ad esigenze anche fortemente differenziate;
- un sistema incentivante le persone e le organizzazioni;
- un sistema multiattore, basato su una effettiva partnership fra i diversi sistemi formativi;

- un sistema integrato, monitorato e certificato, in cui sia possibile per le persone capitalizzare gli apprendimenti comunque acquisiti;
- un sistema innovativo nelle metodologie e nelle tecnologie.

A questo sistema dovevano concorrere le Università, le istituzioni scolastiche, le Scuole Superiori e ogni altra istituzione o agenzia formativa, collegate da un sistema condiviso di promozione della qualità, di accreditamento e di certificazione delle competenze.

Nella premessa si evidenziava come l'apprendimento permanente era destinato rapidamente a diventare un compito istituzionale dell'Università, a completamento della sua missione fondamentale, relativa alla ricerca e alla formazione superiore.

Le Linee di indirizzo richiamavano il ruolo centrale dei CAP – Centri per l'Apprendimento Permanente – nell'ambito del sistema nazionale e regionale per l'apprendimento permanente. I Centri delle Università dovevano operare in un quadro regionale e nazionale che richiedeva la realizzazione di un sistema di accreditamento e del riconoscimento degli apprendimenti, comunque acquisiti (formali, non formali, informali), con procedure di qualità e certificabili. Ciò sarebbe dovuto avvenire sulla base di Linee Guida nazionali, al fine di collegare queste funzioni al futuro sistema nazionale di certificazione.

Le Linee di indirizzo individuavano una prima linea di azione che riguardava il riconoscimento delle esperienze e competenze apprese in altri contesti (prevalentemente l'apprendimento informale legato al lavoro). Si evidenziava come questa linea portava 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.

Obiettivi che sembrano essere certamente ancora validi.

Dopo le importanti linee programmatiche individuate nel 2007 dal MIUR, che avrebbero dovuto favorire l'ulteriore sviluppo di tali procedure, anche attraverso l'istituzione e l'azione dei CAP universitari, si è però fatto un decisivo passo indietro nel 2010, con l'Art. 14 della Legge 30 dicembre 2010, n. 240, che ha fissato il limite dei crediti riconoscibili e certificabili a 12, operando una drastica riduzione rispetto ai 60 e ai 40 dei decreti del 2007.

Il dispositivo della certificazione delle competenze all'Università, dunque, è ancora oggi regolato dall'art. 14 - Disciplina di riconoscimento dei crediti della Legge 30 dicembre 2010, n. 240 - Norme in materia di organizzazione delle Università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario; prevede quanto segue: "1. All'articolo 2, comma 147, del decreto legge 3 ottobre 2006, n. 262, convertito, con modificazioni, dalla legge 24 novembre 2006, n. 286, la parola: "sessanta" è

sostituita dalla seguente: “dodici” e sono aggiunti, infine, i seguenti periodi: “Il riconoscimento deve essere effettuato esclusivamente sulla base delle competenze dimostrate da ciascuno studente. Sono escluse forme di riconoscimento attribuite collettivamente. Le università possono riconoscere quali crediti formativi, entro il medesimo limite, il conseguimento da parte dello studente di medaglia olimpica o paraolimpica ovvero del titolo di campione mondiale assoluto, campione europeo assoluto o campione italiano assoluto nelle discipline riconosciute dal Comitato olimpico nazionale italiano o dal Comitato italiano paraolimpico.”

Il tetto dei 12 CFU riconoscibili arriva dopo alterne vicende legislative e per porre fine a una serie di abusi che vi erano stati, ma di fatto, con l'introduzione di tale limite si è negato il valore culturale e sociale dell'istituto del riconoscimento e se ne è praticamente reso assai precaria la possibilità di attuazione. Questa norma rappresenta un vero pasticcio legislativo, un “*mostrum* legislativo”, e un ulteriore allontanamento del nostro sistema universitario dalla realtà dell'istruzione superiore europea” (Alberici, 2011, pag. 19).

Si tratta, nel complesso, di un processo di destabilizzazione e di sostanziale destrutturazione del sistema universitario italiano: i diversi provvedimenti legislativi, nel corso degli anni, non hanno mai potuto essere monitorati, verificati, valutati né sul piano dell'efficienza e dell'efficacia, né su quello della qualità dei processi e dei risultati; l'attenzione al tema si è concentrata in modo ricorrente sui meri dati quantitativi; ma l'istituto è rimasto e dovrà costituire il terreno di iniziativa per far avanzare sempre più una cultura della convalida e della valorizzazione del capitale umano (Alberici, 2011).

Rimuovere il vincolo dei 12 CFU può non essere una priorità, ma è fondamentale perché le Università inizino a investire con convinzione su uno degli strumenti principe per sviluppare le politiche per l'apprendimento permanente.

Tra il 2009 e il 2013, “la politica e le istituzioni nazionali hanno rilanciato l'idea del riconoscimento dell'apprendimento acquisito al di fuori dei contesti di istruzione formale e formazione. Ciò ha certamente una connessione con la crisi economica che ha colpito il nostro Paese e l'economia globale e con la necessità di migliorare e aggiornare le competenze degli individui che affrontano l'incertezza del mercato del lavoro. La crisi economica ha acuito la disparità tra domanda e offerta di competenze e di fatto la questione della manutenzione e valorizzazione delle competenze ha assunto una connotazione prioritaria anche nelle agende politico-istituzionali.” (ISFOL, 2013, pag. 90-91)

Questa prospettiva è stata richiamata nel Il Libro bianco del Ministero del Lavoro, del 2009 così come nel Documento “Italia 2020. Piano d'azione per l'occupabilità dei giovani attraverso l'integrazione tra apprendimento e lavoro”, firmato il 23 settembre 2009 dal Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali e dal Ministro dell'Istruzione e Università. Il piano individuava le politiche strategiche per gli anni successivi nel campo della formazione professionale e identificava un urgente bisogno di sviluppare approcci e strumenti per garantire un incontro tra le competenze dei lavoratori e le esigenze del mercato del lavoro, con specifica priorità sulla “valutazione e validazione” dell'apprendimento.

Anche le “Linee Guida per la Formazione 2010” siglate da Ministero del Lavoro e Regioni annunciano il rilancio del sistema nazionale delle qualificazioni, quale base fondamentale per l’efficienza e trasferibilità dei risultati dell’apprendimento non formale e informale secondo le indicazioni europee. In particolare, la validazione delle competenze è indicata come un aspetto importante per lo sviluppo economico, la competitività e l’apprendimento permanente e si sottolinea anche l’importanza del Libretto Formativo quale strumento di raccolta delle informazioni e valorizzazione delle competenze.

9.2.2 La configurazione del diritto della persona all’apprendimento. La Legge 28 giugno 2012 n. 92

“A coronamento di questa lunga stagione di rilancio del tema, la Legge 92/2012 di riforma del mercato del Lavoro del 28 giugno 2012 avvia un concreto percorso di carattere sistemico e normativo prevedendo un insieme di disposizioni per l’apprendimento permanente tra cui la definizione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze e validazione degli apprendimenti non formali e informali.” (ISFOL, 2013, pag. 91)

Il 3 luglio 2012 viene dunque pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale la Legge 28 giugno 2012, n.92 – Disposizione in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. Si tratta di una serie di provvedimenti di riforma del mercato del lavoro molto contestati, inseriti in una azione di governo molto dura volta a rispondere alle sollecitazioni provenienti in prima battuta dall’Unione Europea, che arriva in una fase economica completamente condizionata dalla grave crisi finanziaria ed economica, avviatasi nel 2008, i cui effetti in quegli anni iniziavano a essere chiaramente visibili.

Con l’aggravarsi della crisi finanziaria ed economica che ha colpito i paesi periferici dell’Unione Europea, fra cui l’Italia, nel corso del 2011, il nostro Paese è stato destinatario di severi richiami da parte della Commissione Europea affinché fossero avviate ampie riforme strutturali dirette al risanamento dei conti pubblici e al recupero di condizioni di produttività, competitività e occupazione. Una delle grandi riforme a cui è stato chiamato l’allora Governo Monti, insediatosi nel dicembre 2011, è stata proprio la riforma del mercato del lavoro, da tutti considerata necessaria per contrastare la crescente disoccupazione. La gravità del fenomeno emergeva dalle rilevazioni dell’ISTAT, che avevano registrato un tasso di disoccupazione del 10,1% (maggio 2012), che raggiungeva il 36,2% se si considerava la disoccupazione giovanile (fascia di età compresa fra i 15 e i 24 anni). L’ISTAT rilevava inoltre quasi tre milioni di inoccupati, ossia di persone disponibili a lavorare, ma che hanno rinunciato alla ricerca di un posto di lavoro, perché scoraggiate.

A causa della ferma opposizione sindacale, il progetto iniziale del Governo di intervenire con decretazione d’urgenza fu abbandonato a favore di un disegno di legge, che subì numerose modificazioni durante i lavori della Commissione parlamentare del Senato, frutto di inevitabili compromessi fra le forze politiche della maggioranza. Il testo di legge, su cui il Governo aveva già posto la questione di fiducia al Senato, fu poi approvato in tutta fretta anche dalla Camera

dei Deputati con un nuovo voto di fiducia, per permettere al Premier di presentarsi al vertice del Consiglio Europeo del 28 e 29 giugno 2012 con una importante riforma all'attivo dell'azione di Governo, come dimostrazione dell'impegno profuso sulla via del risanamento dei conti pubblici. In questo modo, la Riforma del mercato del lavoro (c.d. "Riforma Fornero") divenne legge, senza la presentazione di emendamenti e senza una vera discussione parlamentare, al termine di difficili trattative fra Governo, partiti e parti sociali che arrivarono a una soluzione di compromesso che, per opposte ragioni, lasciò molti insoddisfatti.

Ma, al suo interno, la Legge accoglie per la prima volta nella legislazione italiana un chiaro riferimento allo sviluppo di un sistema nazionale di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze. Il testo individua i temi della validazione dell'apprendimento non formale e informale e del sistema nazionale di certificazione delle competenze come due elementi fondamentali per assicurare e concretizzare l'apprendimento permanente in funzione del mantenimento di condizioni di occupabilità dei cittadini. Forse per la prima volta nel nostro Paese queste materie sono affrontate in modo complessivo e nella prospettiva indicata dall'Unione Europea, innescando il processo di definizione di regole nazionali e cogenti (standard) utili a stabilire le caratteristiche e i soggetti coinvolti nei processi di certificazione, al fine di garantire trasparenza e spendibilità alle competenze comunque acquisite e ampia accessibilità ai servizi di validazione e certificazione (ISFOL, 2013).

Dal giugno 2012 parte, dunque, un rapido e serrato percorso di attuazione del capo 4 della Legge 92, percorso che porta alla realizzazione di diversi pacchetti attuativi. Si tratta di una serie di provvedimenti legislativi in materia di istruzione, formazione, orientamento e lavoro che costituiscono una risposta importante alla sollecitazione provenienti dall'Unione Europea. Si tratta di interventi che mirano a porre le condizioni di un sistema integrato per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (lifelong) e in ogni luogo (lifewide), basato sul riconoscimento, sulla promozione, sulla valorizzazione e accrescimento delle competenze del capitale umano comunque e dovunque acquisite, dunque nei contesti formali, non formali e informali. È comunque nell'ambito della Legge n. 92 del 2012 e dell'Intesa approvata a fine 2012 che la prospettiva europea viene per la prima volta esplicitamente e integralmente introdotta in Italia; in essa l'apprendimento permanente si caratterizza in piena sintonia con la prospettiva europea.

A esso è dunque dedicato l'articolo 4 – Ulteriori disposizioni in materia di mercato del lavoro, dal comma 51 al 68: in essi vengono gettate le basi per successivi interventi legislativi volti alla costruzione di un sistema nazionale di apprendimento permanente, vale a dire:

- definizione del concetto di apprendimento permanente e dei soggetti che concorrono alla sua realizzazione;
- individuazione dei criteri, delle priorità e delle linee guida per la costruzione di sistemi integrati territoriali (le reti territoriali);
- definizione del decreto legislativo per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali e per la definizione di linee guida finalizzate alla costruzione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze.

Il comma 51 si apre con la definizione di apprendimento permanente, facendo riferimento alle indicazioni dell'Unione Europea: per apprendimento permanente si intende "qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale".

Gli attori che dovranno determinare le relative politiche sono: Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Ministero dello sviluppo economico, le parti sociali, con intesa in sede di Conferenza unificata.

Le politiche dovranno essere determinate a partire dalla individuazione e riconoscimento del patrimonio culturale e professionale comunque accumulato dai cittadini e dai lavoratori nella loro storia personale e professionale, da documentare attraverso la piena realizzazione di una dorsale informativa unica mediante l'interoperabilità delle banche dati centrali e territoriali esistenti.

L'articolo illustra poi le definizioni di apprendimento formale, non formale e informale.

Per apprendimento formale si intende quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato a norma del testo unico di cui al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, o di una certificazione riconosciuta.

Per apprendimento non formale si intende quello caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati per l'apprendimento formale, in ogni organismo che persegue scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese.

Per apprendimento informale si intende quello che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero.

Il comma 55 introduce le reti territoriali: si tratta dell'insieme dei servizi di istruzione, formazione e lavoro. Essi debbono essere 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 (anche da parte degli immigrati).

Le azioni da considerarsi prioritarie sono:

- il sostegno alle persone dei loro percorsi di apprendimento, che siano formali, non formali che informali;
- il riconoscimento di crediti formativi e la certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti;
- e la fruizione di servizi di orientamento lungo tutto il corso della vita.

La Legge individua i soggetti che concorrono alla realizzazione delle reti territoriali:

- le università: attraverso l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali, l'offerta formativa flessibile e di qualità, compresa la formazione a distanza, i servizi di orientamento e consulenza, partenariati nazionali, europei e internazionali;
- le imprese: attraverso rappresentanze datoriali e sindacali;
- le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura: attraverso l'erogazione dei servizi destinati a promuovere la crescita del sistema imprenditoriale e del territorio, che comprendono la formazione, l'apprendimento e la valorizzazione dell'esperienza professionale acquisita dalle persone;
- l'Osservatorio sulla migrazione interna nell'ambito del territorio nazionale¹⁰⁰;
- le strutture territoriali degli enti pubblici di ricerca.

Si stabilisce che il Governo adotti entro sei mesi dall'entrata in vigore della stessa uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, con riferimento al sistema nazionale di certificazione delle competenze. Ciò si dovrà fare sulla base di alcuni principi e criteri direttivi:

- a) l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali, acquisiti dalla persona, si configurano come servizi effettuati su richiesta dell'interessato, finalizzate a valorizzare il patrimonio culturale e professionale delle persone e la consistenza e correlabilità dello stesso in relazione alle competenze certificabili e ai crediti formativi riconoscibili;
- b) le procedure devono essere effettuate attraverso un omogeneo processo di servizio alla persona e sulla base di idonei riscontri e prove, nel rispetto delle scelte e dei diritti individuali e in modo da assicurare a tutti pari opportunità;
- c) il riconoscimento delle esperienze di lavoro è parte essenziale del percorso educativo, formativo e professionale della persona;
- d) la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni per l'erogazione dei servizi da parte dei soggetti istituzionalmente competenti in materia di istruzione, formazione e lavoro, incluse le imprese e le loro rappresentanze, le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura;
- e) la possibilità di riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali convalidati come crediti formativi in relazione ai titoli di istruzione e formazione e alle qualificazioni compresi nel repertorio nazionale;
- f) la previsione di procedure di convalida dell'apprendimento non formale e informale e di riconoscimento dei crediti, ispirate a principi di semplicità, trasparenza, rispondenza ai sistemi

¹⁰⁰ Si tratta di un soggetto istituito con decreto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali 11 dicembre 2009, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 65 del 13 marzo 2010. L'Osservatorio, presieduto dal Ministro del lavoro e delle politiche sociali, è composto da rappresentanti delle amministrazioni statali del lavoro e dello sviluppo economico, delle regioni, dell'ISTAT, delle università, dell'Unioncamere e delle parti sociali e ha il compito di monitorare il fenomeno della migrazione interna nell'ambito del territorio nazionale e di individuare tutte le iniziative e le scelte utili a governare il processo di mobilità dal sud verso il nord del Paese e a favorire i percorsi di rientro.

di garanzia della qualità e valorizzazione del patrimonio culturale e professionale accumulato nel tempo dalla persona;

g) l'effettuazione di riscontri e prove sulla base di quadri di riferimento e regole definiti a livello nazionale, in relazione ai livelli e ai sistemi di referenziazione dell'Unione europea e in modo da assicurare, anche a garanzia dell'equità e del pari trattamento delle persone, la comparabilità delle competenze certificate sull'intero territorio nazionale.

Lo stesso decreto legislativo deve definire:

- gli standard di certificazione delle competenze e dei relativi servizi, che contengono gli elementi essenziali per la riconoscibilità e la spendibilità delle certificazioni in ambito regionale, nazionale ed europeo;
- i criteri per la definizione e l'aggiornamento, almeno ogni tre anni, del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali;
- le modalità di registrazione delle competenze certificate, anche con riferimento al libretto formativo e alle anagrafi del cittadino.

Il Governo è chiamato ad adottare anche uno o più decreti legislativi con l'obiettivo di favorire le forme di coinvolgimento dei lavoratori nell'impresa, anche in questo caso nel rispetto di alcuni principi e criteri direttivi (individuazione degli obblighi di informazione, consultazione o negoziazione; previsione di procedure di verifica dell'applicazione e degli esiti di piani o decisioni concordate; istituzione di organismi congiunti, paritetici o comunque misti, dotati di competenze di controllo e partecipazione nella gestione di materie relative a sicurezza e salute, formazione, organizzazione del lavoro, in generale ogni materia attinente alla responsabilità sociale dell'impresa; controllo sull'andamento o su determinate scelte di gestione aziendali; previsione della partecipazione dei lavoratori dipendenti agli utili e ai piani aziendali, finanche alla proprietà delle aziende mediante la previsione dell'accesso privilegiato dei lavoratori dipendenti al possesso di azioni, quote del capitale dell'impresa, o diritti di opzione sulle stesse).

Il sistema pubblico nazionale di certificazione delle competenze si fonda su standard minimi di servizio omogenei su tutto il territorio nazionale nel rispetto dei principi di accessibilità, riservatezza, trasparenza, oggettività e tracciabilità.

La certificazione delle competenze acquisite nei contesti formali, non formali ed informali si configura come un atto pubblico, finalizzato a garantire la trasparenza e il riconoscimento degli apprendimenti, in coerenza con gli indirizzi fissati dall'Unione europea, conduce dunque al rilascio di un certificato, un diploma o un titolo che documenta formalmente l'accertamento e la convalida effettuati da un ente pubblico o da un soggetto accreditato o autorizzato.

Le procedure di certificazione sono ispirate a criteri di semplificazione, tracciabilità e accessibilità della documentazione e dei servizi, soprattutto attraverso la dorsale informativa unica, cui si fa riferimento al comma 51.

La competenza certificabile viene definita come "un insieme strutturato di conoscenze e di abilità, acquisite nei contesti formali, non formali e informali e riconoscibili anche come crediti

formativi, previa apposita procedura di validazione nel caso degli apprendimenti non formali e informali.”

I repertori costituiscono i raccoglitori di tutti gli standard delle qualificazioni e competenze certificabili ai sensi del sistema pubblico di certificazione: sono codificati a livello nazionale o regionale, pubblicamente riconosciuti e accessibili in un repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali.

In tre diversi commi (57, 61, 63) si evidenzia come dall’attuazione delle disposizioni e dall’adozione dei decreti legislativi non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica. I servizi devono essere attivati con le risorse disponibili, ferma restando la facoltà delle istituzioni pubbliche coinvolte di stabilire una quota dei costi a carico della persona che chiede la convalida dell’apprendimento non formale e informale e la relativa certificazione delle competenze.

“L’articolo 4 della legge 92/2012 ha il merito di: configurare sia il diritto di ogni individuo a poter accedere e usufruire di opportunità educative lungo tutto il corso della vita sia il diritto a vedere riconosciuto il proprio patrimonio culturale e professionale; contenere le definizioni dell’apprendimento permanente e delle varie tipologie di apprendimento -formale, non formale ed informale- che ne costituiscono l’interna articolazione e quindi permettere una condivisione di linguaggio e di interpretazione; affermare che l’apprendimento formale, l’apprendimento non formale e l’apprendimento informale concorrono tutti a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze.

Quest’ultima asserzione comporta la conseguenza sottintesa, vista l’identità dei contesti di apprendimento, di un ripensamento di tutto il sistema di produzione e trasmissione del sapere superando la distinzione temporale, settoriale e valoriale tra istruzione, formazione, educazione.

Si deve insomma lavorare per: “ripensare l’insieme dei servizi educativi”. (Sciclone, 2016, pag. 2)

Si deve, ancor di più, lavorare per ripensare non solo l’insieme dei servizi educativi, ma la loro connessione radicale con il mondo del lavoro. Istruzione e formazione – ripensate nell’ottica dell’apprendimento permanente – vanno ancorate sempre di più al mondo del lavoro e viceversa. Deve divenire sempre più agevole il passaggio da un sistema all’altro per i cittadini; quanto appreso in un sistema deve essere riconosciuto nell’altro e questo avviene – o meglio può avvenire – proprio grazie alle procedure di certificazione delle competenze acquisite nei contesti di apprendimenti non formali e informali.

La Legge n. 92/2012 capovolge dunque la prospettiva della centralità dei servizi a favore della centralità della persona: l’apprendimento permanente è enunciato in termini di “diritto” di ogni persona, in ogni fase della vita e nell’ambito di un sistema condiviso, territorialmente integrato dei servizi di istruzione, formazione e lavoro, che permette l’individuazione, la validazione e dunque il riconoscimento del patrimonio culturale, professionale ed esperienziale accumulato dalla persona.

Tale capovolgimento di prospettiva rende necessario un ripensamento da parte di tutti i soggetti in campo: le persone devono avviare percorsi anche di auto-apprendimento, i servizi devono farsi più riconoscibili, accessibili, i soggetti istituzionali coinvolti devono assumere un atteggiamento meno autoreferenziale.

Il riconoscimento del diritto implica la sua esigibilità. Si prefigura quindi la necessità di costruire percorsi integrati di “presa in carico” in cui il cittadino possa accedere a servizi che lo orientano, lo accompagnano nell’esplicitazione non solo del suddetto patrimonio, ma anche dei propri bisogni formativi e professionali, ne valuta le competenze e attraverso le procedure di certificazione le rende spendibili.

Si possono rintracciare alcuni elementi fondamentali in cui si articola il sistema integrato dell’apprendimento permanente delineato nella Legge:

- le reti territoriali dei servizi come ossatura nazionale e parte del sistema;
- l’orientamento permanente come sistema nazionale e parte del sistema;
- le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti e di certificazione delle competenze;
- il sistema informativo nell’ambito della dorsale unica informativa, ai fini del monitoraggio, valutazione, tracciabilità e conservazione degli atti rilasciati.

La Legge lavora su due binari (Alberici, 2014): attraverso la realizzazione delle Reti territoriali e attraverso l’allargamento degli accessibilità alla formazione formale, punta all’innalzamento dei livelli culturali della popolazione e anche della qualificazione professionale; con la realizzazione del Sistema nazionale di certificazione delle competenze e con le indicazioni per la messa in sinergia degli stakeholders, mira a valorizzare gli apprendimenti acquisiti, tramite percorsi di validazione e certificazione delle competenze, ai fini dello sviluppo professionale e della qualificazione del lavoro.

Sin da subito, è apparso chiaro da una parte l’obiettivo chiaro della legge: l’avvio della costruzione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze, ma dall’altra l’impossibilità effettiva di procedere nel dare attuazione all’esercizio del diritto dichiarato. Non solo per l’assenza degli elementi necessari – primo fra tutti, il repertorio nazionale dei titoli e delle qualifiche, ma anche le reti territoriali – ma, soprattutto, per la mancanza di dispositivi legislativi che su base nazionale favoriscano, nei diversi sistemi di istruzione, formazione e lavoro, il riconoscimento e la validazione dei saperi esperienziali, acquisiti nei contesti non formali e informali, e la loro certificazione in termini di crediti formativi.

Un esempio emblematico, come detto è quello del sistema universitario. La Legge n. 240 del 2010 infatti, come evidenziato in precedenza, ha stabilito il tetto di tale riconoscimento a 12 CFU, un numero molto basso, che corrisponde a un esame universitario in una Laurea magistrale o poco più nel percorso di laurea.

L’Università rientra fra i soggetti che concorrono a pieno titolo alla realizzazione e allo sviluppo delle reti territoriali dei servizi. Può concorrere a realizzare modelli attraverso cui arrivare a realizzare i processi, le procedure e i servizi necessari alla certificazione delle competenze,

possono anche mettere a disposizione esperienze nella formazione delle professionalità che devono essere impiegate nelle varie fasi dei percorsi di certificazione, dall'accoglienza, alla costruzione del portfolio, a somministrazione di strumenti di analisi delle competenze in profondità. Ha titolarità a riconoscere, validare e certificare gli apprendimenti pregressi e le competenze acquisite nei contesti professionali ai fini di un riconoscimento di crediti formativi universitari nell'ambito del sistema ECVET e quindi in funzione del rientro in un percorso di studi formale tramite la personalizzazione del curriculum. Ma il tetto dei 12 CFU della Legge 240/2010 rappresenta "una delimitazione quantitativa risibile rispetto all'impegnativo processo trasparente, qualificato e corretto che è invece necessario per giungere al riconoscimento e alla validazione" (Alberici, 2014, pag. 109).

9.2.3 L'avvio del Sistema nazionale di apprendimento permanente: gli accordi del dicembre 2012

Nel dicembre del 2012 vengono approvati tre importanti documenti:

- l'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 51 e 54, della legge 28 giugno 2012, n.92, approvata in Conferenza Unificata Stato Regioni;
- l'Accordo concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente;
- l'Accordo sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF).

L'intesa riguardante le politiche per l'apprendimento permanente si apre con il richiamo a una serie di riferimenti legislativi europei e italiani che hanno segnato, a partire dalla fine degli anni '90 la costruzione di un sistema nazionale in tale ambito, con il riferimento ai diversi dispositivi di volta in volta discussi: di promozione dell'occupazione, autonomia delle istituzioni scolastiche, educazione permanente degli adulti, certificazione finale e intermedia e riconoscimento dei crediti formativi, alternanza scuola lavoro, libretto formativo del cittadino, percorsi di orientamento, apprendistato.

Il tentativo è ora quello di costruire un sistema organico, che metta insieme, in un circolo virtuoso, istruzione, formazione e lavoro: prioritariamente attraverso l'integrazione territoriale dei servizi in tali ambiti.

Il documento si inserisce pienamente nel quadro strategico per la cooperazione europea nel settore istruzione e formazione ET2020.

Evidenzia come al centro del sistema di apprendimento permanente è posta la persona, cui va riconosciuto il diritto alla fruizione di opportunità di apprendimento accessibili ed efficaci, lungo tutto il corso della vita e di avvalersi di adeguati supporti per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze acquisite in ogni contesto, formale, non formale e informale, "in accordo con

le attitudini e le scelte individuali, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale, ai fini di una migliore realizzazione personale e professionale e di una maggiore occupabilità.”

La valorizzazione degli apprendimenti in una ottica lifelong deve dunque avvenire anche in una ottica lifewide: riguarda tutti gli apprendimenti, quelli acquisiti nei contesti formali, non formali e informali.

L'intesa punta a rendere operative le politiche per l'apprendimento permanente, con particolare riferimento a:

- le politiche nazionali;
- l'organizzazione delle reti territoriali;
- l'istituzione di un tavolo interistituzionale.

Rispetto al primo punto, si evidenzia che occorre che le politiche nazionali per l'apprendimento permanente siano definite a partire dalla individuazione e dal riconoscimento del patrimonio culturale e professionale comunque accumulato dalla persona, da documentare attraverso la realizzazione di una dorsale informativa unica; esse devono tener conto dei processi di innovazione avviati (accreditamento delle strutture che erogano formazione, orientamento e lavoro, apprendistato, alternanza scuola-lavoro, riordino dei sistemi di istruzione di secondo grado e superiore, il sistema dell'IFP Istruzione e Formazione Professionale e anche l'istituzione dei CPIA Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti).

Le parti coinvolte si impegnano a svolgere una serie di azioni indispensabili:

- assicurare una maggiore e progressiva integrazione sul territorio dei servizi finalizzati alla ricostruzione e documentazione delle esperienze e degli apprendimenti pregressi;
- rendere più efficaci gli interventi di politica attiva;
- assicurare servizi di orientamento permanente, in quanto veicolo fondamentale della attuazione della strategia del lifelong learning;
- innalzare il livello di qualità ed efficienza dei sistemi integrati di istruzione, formazione e lavoro.

Le reti territoriali devono essere promosse comprendendo servizi pubblici e privati di istruzione, formazione e lavoro attivi sul medesimo territorio, ma anche di poli tecnico professionali. I soggetti individuati per concorrere alla realizzazione delle reti sono: le università, i servizi di orientamento e consulenza, partenariati nazionali e internazionali, le imprese, le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, l'osservatorio sulla migrazione interna.

Si individuano gli obiettivi specifici che tali soggetti hanno:

- creare sinergie tra i diversi sistemi di apprendimento, formali, non formali e informali;
- qualificare gli standard e gli obiettivi specifici dei servizi;
- promuovere azioni trasversali;
- favorire l'integrazione fra le varie opportunità finalizzate all'inserimento lavorativo;
- promuovere l'apprendistato;
- favorire azioni condivise di orientamento permanente;

- realizzare azioni di accompagnamento finalizzate al rientro nel sistema dell'istruzione e della formazione per giovani e adulti;
- promuovere la formazione permanente e continua.

Infine, l'intesa promuove l'istituzione di un Tavolo interistituzionale sull'apprendimento permanente, che, organizzato in gruppi di lavoro, promuova incontri periodici con le parti sociali per garantire l'informazione e la loro partecipazione alla elaborazione dei documenti; svolga anche funzioni di raccordo e monitoraggio degli interventi da attuare sulla base di quanto concordato nell'intesa.

In sintesi, le intese, compresa quella dedicata all'orientamento, delineano obiettivi di policy e alcune priorità al fine di rendere effettivo il diritto della persona all'apprendimento permanente.

Gli obiettivi di policy sono:

- l'integrazione dei servizi per la ricostruzione e documentazione degli apprendimenti;
- la maggiore efficacia delle politiche attive;
- la strutturazione del sistema nazionale di orientamento permanente;
- il potenziamento delle azioni dei sistemi integrati di istruzione, formazione e lavoro ai fini della crescita e dello sviluppo;
- il potenziamento e il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente di cui alla Raccomandazione europea del 2006.

Le priorità sono:

- l'ampliamento della platea dei soggetti a sostegno dell'apprendimento permanente;
- il potenziamento delle attività di orientamento permanente;
- lo sviluppo delle competenze di specifici target maggiormente deboli o svantaggiati;
- l'ampliamento dell'accesso, attraverso strumenti specifici di trasparenza e lo sviluppo e l'integrazione dei servizi per l'apprendimento permanente;
- il miglioramento della pertinenza dei sistemi di istruzione e formazione al mercato del lavoro.

Il secondo importante documento è quello relativo all'Accordo sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF).

Nel luglio del 2012 si svolge una consultazione pubblica sul primo Rapporto italiano di referenziazione al Quadro Europeo delle Qualifiche, un passaggio importante di condivisione a livello nazionale con tutti gli interessati, prima dell'approvazione formale necessaria per la presentazione alla Commissione Europea. L'obiettivo generale della consultazione è quello di condividere a livello nazionale le riflessioni e le osservazioni delle associazioni di rappresentanza del lavoro, della comunità scientifica e degli operatori sulla prima versione resa pubblica; in particolare, è quello di valutare la capacità del Rapporto di rappresentare e promuovere il sistema italiano nel contesto europeo e, più in generale, il livello di chiarezza e trasparenza dell'impianto di referenziazione.

Il documento risponde alla Raccomandazione dell'aprile del 2008 sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualificazioni per l'Apprendimento Permanente (EQF – European Qualification Framework), in cui viene chiesto ai Paesi membri dell'Unione Europea di individuare la correlazione tra i titoli e le certificazioni rilasciate dai propri sistemi educativi e formativi e gli otto livelli dell'EQF. Processo che, come si è visto nel precedente capitolo, è stato avviato nel marzo 2000 dal Consiglio europeo di Lisbona per accrescere il livello di competitività dell'Europa dei sistemi di istruzione e formazione professionale dei vari Stati membri e rafforzato dalla successiva Dichiarazione di Copenaghen del 30 novembre 2002, in cui i Ministri dell'Istruzione di 31 Paesi europei (Stati membri, Paesi candidati e Paesi See) hanno individuato alcune priorità a livello europeo. Tra queste: migliorare la qualità dei sistemi di istruzione e formazione professionale; incoraggiare la mobilità e l'apprendimento permanente attraverso la messa in trasparenza di qualifiche e competenze; favorire l'accesso di tutti i cittadini ai percorsi di istruzione e formazione superiori attraverso il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento non formale e informale e, infine, definire un codice di riferimento comune per i sistemi di istruzione e formazione basato sui risultati dell'apprendimento.

L'Italia partecipa dunque a questo processo presentando un primo Rapporto nazionale, risultato di un lavoro di analisi e confronto durato circa 4 anni, che ha visto il coinvolgimento di numerosi attori istituzionali (Ministeri del Lavoro e Politiche Sociali e dell'Istruzione, Università e Ricerca, Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche europee, Regioni e Province Autonome), delle parti sociali e di esperti internazionali, e ha fatto registrare un'ampia condivisione attraverso la consultazione pubblica, che si conclude ad agosto 2012.

Nel dicembre 2012 viene pubblicata la versione definitiva del Rapporto e formalmente adottato in sede di Accordo Stato-Regioni; presentata a maggio del 2013 alla Commissione Europea e ai Paesi che aderiscono al Quadro EQF dagli esperti del Ministero del Lavoro e dell'Isfol, in rappresentanza di tutte le Autorità nazionali e regionali.

L'EQF - European Qualification Framework è, come si è visto, una meta-struttura, articolata in otto livelli a complessità crescente, ognuno descritto in termini di *learning outcomes* – risultati di apprendimento – declinati in conoscenze, abilità e competenze. Gli Stati che aderiscono al processo sono chiamati a collocare negli otto livelli tutti i titoli di studio e le qualificazioni professionali rilasciati nel Paese. L'obiettivo è disporre di uno strumento agile per favorire il riconoscimento dei titoli e delle qualifiche degli individui e sostenere i percorsi di mobilità transnazionale.

Il Rapporto di referenziazione nazionale, nella sua prima formulazione, prende in considerazione le qualificazioni di riferimento nazionale rilasciate dallo Stato, dalle Regioni e Pubbliche Amministrazioni; si assume l'impegno di referenziare e integrare nelle successive versioni le qualificazioni non comprese: le ulteriori qualificazioni rilasciate dalla Regioni e dalla Province Autonome; le abilitazioni professionali relative alla professioni regolamentate a cui si applica in Italia la Direttiva 2005/36/CE.

Il documento viene presentato all'Advisory Group, sede deputata alla presentazione dei Rapporti nazionali e gruppo di coordinamento dell'implementazione dell'EQF a livello comunitario - che riunisce le 36 autorità nazionali dei Paesi che aderiscono al processo (fra membri UE e paesi limitrofi) oltre ad alcuni stakeholders -, che riconosce e apprezza il lavoro svolto e i risultati raggiunti. Il processo di referenziazione è progettato, infatti, come strumento per aumentare il mutual trust, ovvero quella fiducia reciproca tra i Paesi membri, che è alla base del riconoscimento dei titoli e delle qualifiche. È dunque un processo che esamina il complesso dei sistemi formativi di ciascun Paese per verificare la presenza di un sistema di qualificazioni definite in termini di risultati di apprendimento (*learning outcomes*) e l'adozione di adeguate misure di assicurazione della qualità. L'Italia è impegnata da diversi anni a rinnovare il proprio sistema di istruzione e formazione lungo le direttrici condivise a livello europeo e nella cornice della costruzione di un sistema per il lifelong learning.

In sede di esame del documento, viene comunque espresso l'auspicio che si possa in tempi brevi completare la seconda fase di referenziazione, quella relativa alle qualifiche rilasciate dalle Regioni e Province Autonome e le professioni regolamentate, rimasta fuori dalla prima versione; si evidenzia anche l'importanza di fare ulteriori progressi nella generalizzazione dell'approccio per *learning outcomes*, nonché nell'introduzione effettiva di meccanismi/requisiti di qualità nei sistemi nazionali e regionali e, a livello dell'offerta formativa, in linea con la Raccomandazione europea.

L'intesa raggiunta il 20 dicembre 2012 assicura che, a partire dal 2014, tutti i certificati rilasciati nel nostro paese riportino l'indicazione del corrispondente livello EQF.

L'accordo sulla referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni al quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) rappresenta un tassello fondamentale sia della costruzione del sistema nazionale di apprendimento permanente che di quello della certificazione delle competenze. Nelle premesse del documento, si evidenzia come l'EQF assuma "una rilevanza primaria, quale cornice di riferimento condivisa per il concreto esercizio dei diritti dei cittadini europei a veder riconosciuti i propri percorsi formativi e le esperienze di vita e di lavoro nell'intero territorio comunitario. L'adesione a EQF focalizza l'attenzione su tre aspetti di grande rilievo che vanno messi in trasparenza: la chiara connessione di tutte le qualificazioni ad uno degli otto livelli di riferimento indicati nel Quadro; la descrizione coerente di ciascuna qualificazione in termini di competenze, abilità e conoscenze; la presenza di un dispositivo di controllo della qualità".

9.2.4 L'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e la certificazione delle competenze nel nuovo Sistema nazionale di apprendimento permanente. Il Decreto legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013

Il Decreto Legislativo n. 13/2013 relativo alla definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e

informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze¹⁰¹ dà attuazione alla Legge n. 92/2012.

Composto di 11 articoli, contiene una consistente sezione dedicata a costruire un terreno linguistico e concettuale comune e a sancire alcuni elementi oramai imprescindibili sul piano del principio, dei compiti e delle responsabilità istituzionali che un sistema come questo comporta. Si giunge in tal modo finalmente a un glossario nazionale chiaro e istituzionale su concetti quali: competenze; apprendimento formale, non formale e informale; soggetti titolari e titolati nell'ambito del sistema pubblico di certificazione; validazione dell'apprendimento; certificazione delle competenze.

Gli importanti punti definatori riguardano per le tre tipologie di standard dei servizi di validazione e certificazione previste nel Decreto stesso ovvero:

- gli standard di processo: come si erogano i servizi di certificazione e validazione;
- gli standard di attestazione: cosa si rilascia, quali informazioni "viaggiano" nei certificati e come rimangono tracciabili;
- gli standard di sistema: chi fa cosa e con quali garanzie di adeguatezza, qualità e tutela dei beneficiari.

Infine, il Decreto istituisce il "Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali", che costituisce il quadro di riferimento unitario per la certificazione delle competenze. Il Repertorio parte come l'insieme dei repertori già esistenti e sinora codificati dalle istituzioni titolari delle qualificazioni (Ministero dell'Istruzione e Università, Regioni, Ministero del Lavoro e Ministero dello Sviluppo Economico), ma nel tempo dovrà essere sottoposto a un lavoro di progressiva standardizzazione descrittiva, in modo a consentire maggiore permeabilità tra sistemi e riconoscimento dei crediti.

L'articolo 1 del Decreto dichiara, riprendendo l'intesa sull'apprendimento permanente, che la Repubblica promuove l'apprendimento permanente quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale; ciò avviene nell'ambito delle politiche pubbliche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e del welfare.

L'obiettivo del Decreto è quello di definire le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, anche in funzione del riconoscimento in termini di crediti formativi in chiave europea. Ciò al fine di promuovere la crescita e la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale acquisito dalla persona nella

¹⁰¹ Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 – Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043) (GU n.39 del 15-2-2013)

sua storia di vita, di studio e di lavoro, garantendone il riconoscimento, la trasparenza e la spendibilità.

L'articolo 2 presenta un glossario dei termini centrali nell'ambito delle disposizioni adottate, offrendo quel linguaggio comune di cui si diceva.

Nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze che si dovrà costruire, in linea con gli indirizzi dell'Unione europea, sono oggetto di individuazione e validazione e certificazione le competenze acquisite dalla persona nei contesti formali, non formali o informali, il cui possesso risulti comprovabile attraverso riscontri e prove definiti nel rispetto delle linee guida presentate.

Vengono identificati enti titolati e titolari quali attori del sistema: l'ente titolato può individuare e validare, ovvero certificare, competenze riferite alle qualificazioni ricomprese, per i rispettivi ambiti di titolarità, nei repertori codificati a livello nazionale o regionale secondo i criteri di referenziazione al Quadro europeo delle qualificazioni, o a parti di qualificazioni fino al numero totale di competenze costituenti l'intera qualificazione.

Fatto salvo quanto disposto dal decreto, per quanto riguarda le università si rinvia a quanto previsto dall'articolo 14, comma 2 della Legge n. 240/2010. Tale comma, cui si è già fatto riferimento, all'indicazione del limite massimo di crediti riconoscibili in relazione alle attività formative in numero di 12.

Sono oggetto di certificazione unicamente le competenze riferite a qualificazioni di repertori ricompresi nel repertorio nazionale (fino alla completa implementazione del repertorio nazionale, e – si indica nelle disposizioni finali - comunque per un periodo non superiore ai 18 mesi, gli enti pubblici titolari continuano a operare, in materia di individuazione e validazione e certificazione delle competenze, nell'ambito delle disposizioni del proprio ordinamento).

Il Decreto stabilisce che il sistema nazionale di certificazione delle competenze opera nel rispetto di alcuni principi:

- a) l'individuazione e validazione e la certificazione delle competenze si fondano sull'esplicita richiesta della persona e sulla valorizzazione del suo patrimonio di esperienze di vita, di studio e di lavoro. La centralità della persona e la volontarietà del processo richiedono la garanzia, per tutti i cittadini, di alcuni principi: semplicità, accessibilità, trasparenza, oggettività, tracciabilità, riservatezza del servizio, correttezza metodologica, completezza, equità e non discriminazione;
- b) i documenti di validazione e i certificati rilasciati rispettivamente a conclusione dell'individuazione e validazione e della certificazione delle competenze costituiscono atti pubblici (fatto salvo il valore dei titoli di studio previsto dalla normativa vigente);
- c) gli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze, nel regolamentare e organizzare i servizi, operano in modo autonomo secondo il principio di sussidiarietà verticale e orizzontale e nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e delle università, nell'ambito della cornice unitaria di coordinamento interistituzionale e nel dialogo con il partenariato economico e sociale;

d) il raccordo e la mutualità dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze si fonda sulla piena realizzazione della dorsale unica informativa di cui alla Legge n. 92/2012, mediante la progressiva interoperatività delle banche dati centrali e territoriali esistenti e l'istituzione del repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali;

e) l'affidabilità del sistema nazionale di certificazione delle competenze si fonda su un sistema di indicatori, condiviso e progressivo, strumenti e standard di qualità su tutto il territorio nazionale.

Viene istituito un comitato tecnico nazionale che provvede alla verifica del rispetto dei livelli di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, nel rispetto dei principi di terzietà e indipendenza. Esso è chiamato a proporre apposite linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari e delle relative funzioni finalizzate: alla identificazione degli indicatori, delle soglie e delle modalità di controllo, valutazione e accertamento degli standard minimi individuati dal decreto; alla definizione dei criteri per l'implementazione del repertorio nazionale; alla progressiva realizzazione e raccordo funzionale della dorsale informativa unica.

Il Capo II del Decreto illustra i Livelli essenziali delle prestazioni e standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, definendo questi ultimi in termini di processo, di attestazione e di sistema.

Gli standard minimi di servizio costituiscono: i livelli essenziali delle prestazioni da garantirsi su tutto il territorio nazionale; il riferimento per gli enti pubblici titolari – che li adottano - nella definizione di standard minimi di erogazione dei servizi da parte degli enti titolari. Questi enti per l'erogazione di servizi di certificazione delle competenze devono essere in possesso dell'accreditamento da parte dell'organismo nazionale italiano di accreditamento.

Nell'ambito del processo di individuazione e validazione e alla procedura di certificazione, l'ente pubblico titolare assicura, quali standard minimi di processo, l'articolazione nelle seguenti fasi:

- identificazione: finalizzata a individuare e mettere in trasparenza le competenze della persona riconducibili a una o più qualificazioni; in caso di apprendimenti non formali e informali questa fase implica un supporto alla persona nell'analisi e documentazione dell'esperienza di apprendimento e nel correlarne gli esiti a una o più qualificazioni;
- valutazione: finalizzata all'accertamento del possesso delle competenze riconducibili a una o più qualificazioni; nel caso di apprendimenti non formali e informali questa fase implica l'adozione di specifiche metodologie valutative e di riscontri e prove idonei a comprovare le competenze effettivamente possedute;
- attestazione: finalizzata al rilascio di documenti di validazione o certificati, standardizzati, che documentano le competenze individuate e validate o certificate riconducibili a una o più qualificazioni;
- l'adozione di misure personalizzate di informazione e orientamento in favore dei destinatari dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze.

Gli standard minimi di attestazione corrispondono alla presenza, nei documenti di validazione e nei certificati rilasciati, dei seguenti elementi minimi:

- i dati anagrafici del destinatario;
- i dati dell'ente pubblico titolare e dell'ente titolato con indicazione dei riferimenti normativi di autorizzazione o accreditamento;
- le competenze acquisite, indicando, per ciascuna di esse, almeno la denominazione, il repertorio e le qualificazioni di riferimento. Queste ultime sono descritte riportando la denominazione, la descrizione, l'indicazione del livello del Quadro europeo delle qualificazioni e la referenziazione, laddove applicabile, ai codici statistici di riferimento delle attività economiche (ATECO) e della nomenclatura e classificazione delle unità professionali (CP ISTAT), nel rispetto delle norme del sistema statistico nazionale;
- i dati relativi alle modalità di apprendimento e valutazione delle competenze. In presenza di modalità di apprendimento formale, sono da indicare i dati essenziali relativi al percorso formativo e alla valutazione, dove invece la modalità è non formale ovvero informale sono da indicare i dati essenziali relativi all'esperienza svolta;
- la registrazione dei documenti di validazione e dei certificati rilasciati nel sistema informativo dell'ente pubblico titolare, in conformità al formato del Libretto formativo del cittadino e in interoperatività con la dorsale informativa unica.

Tra gli standard minimi di sistema individuati, si evidenziano:

- a) l'adozione di uno o più repertori riferiti a qualificazioni dei rispettivi ambiti di titolarità;
- b) l'adozione di misure di informazione sulle opportunità dei servizi di individuazione e validazione e certificazione per individui e organizzazioni;
- c) il rispetto, per il personale addetto all'erogazione dei servizi, di requisiti professionali idonei al presidio degli aspetti di contenuto curricolare, professionale e di metodologia valutativa;
- d) la funzionalità di un sistema informativo interoperativo nell'ambito della dorsale unica informativa, ai fini del monitoraggio, della valutazione, della tracciabilità e conservazione degli atti rilasciati;
- f) la previsione di condizioni che assicurino collegialità, oggettività, terzietà e indipendenza nelle fasi del processo di individuazione e validazione e della procedura di certificazione delle competenze e nelle commissioni di valutazione;
- g) l'adozione di dispositivi che, nel rispetto delle scelte operate da ciascun ente pubblico titolare, disciplinano criteri, soglie e modalità di verifica, monitoraggio e vigilanza riferite agli ambiti soggettivo, strutturale, finanziario e professionale; l'adozione di un elenco pubblicamente accessibile e consultabile per via telematica degli enti titolati.

Il Capo III del Decreto è dedicato al Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali.

Si evidenzia come il Repertorio sia costituito in conformità agli impegni assunti dall'Italia a livello comunitario, allo scopo di garantire la mobilità della persona, favorire l'incontro tra domanda e

offerta nel mercato del lavoro, la trasparenza degli apprendimenti e dei fabbisogni, l'ampia spendibilità delle certificazioni in ambito nazionale ed europeo. Esso costituisce il quadro di riferimento unitario per la certificazione delle competenze, attraverso la progressiva standardizzazione degli elementi essenziali, anche descrittivi, dei titoli di istruzione e formazione, compresi quelli di istruzione e formazione professionale, delle qualificazioni professionali, attraverso la loro correlabilità anche tramite un sistema condiviso di riconoscimento di crediti formativi in chiave europea.

È costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione, compresi quelli di istruzione e formazione professionale, e delle qualificazioni professionali tra cui anche quelle del repertorio, del testo unico dell'apprendistato, codificati a livello nazionale, regionale od provincia autonoma, pubblicamente riconosciuti e rispondenti ai seguenti standard minimi:

- a) identificazione dell'ente pubblico titolare;
- b) identificazione delle qualificazioni e delle relative competenze che compongono il repertorio;
- c) referenziazione delle qualificazioni, laddove applicabile, ai codici statistici di riferimento delle attività economiche (ATECO) e della nomenclatura e classificazione delle unità professionali (CP ISTAT), nel rispetto delle norme del sistema statistico nazionale;
- d) referenziazione delle qualificazioni del repertorio al Quadro europeo delle qualificazioni (EQF), realizzata attraverso la formale inclusione delle stesse nel processo nazionale di referenziazione ad EQF.

Il Repertorio, secondo criteri definiti con le linee guida, sarà pubblicamente accessibile e consultabile per via telematica.

Il Decreto stabilisce che il sistema nazionale di certificazione delle competenze sia oggetto di monitoraggio e valutazione, anche in un'ottica di miglioramento costante, da parte di una serie di soggetti, amministrazioni ed enti pubblici. I risultati del monitoraggio e della valutazione sono oggetto di comunicazione triennale al Parlamento.

Anche il Decreto 13 del 2013 fissa che dalla sua adozione non derivano nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica, ferma restando la facoltà degli enti pubblici titolari di stabilire costi standard a carico dei beneficiari dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze, da definire con le linee guida.

Il Decreto introduce “nell’ordinamento italiano il diritto all’apprendimento permanente e la certificazione delle competenze quale dispositivo privilegiato per il suo esercizio, in quanto la certificazione delle competenze comunque acquisite è in grado di favorire il reingresso delle persone nei sistemi di istruzione e formazione lungo tutto l’arco della vita” (Simoncini, 2014, pag. 47).

Il provvedimento riorganizza una serie di istituti in una disciplina unitaria; definisce una cornice unitaria di governance, di norme generali e di standard minimi di servizio validi per la pluralità dei contesti di apprendimento, delle filiere, dei soggetti pubblici e privati coinvolti. La logica del Decreto si ispira in un certo modo all’approccio europeo delle soft law e del coordinamento

aperto, attraverso meccanismi di sussidiarietà e accountability. Il sistema prevede che ciascun ente pubblico centrale o regionale, nell'esercizio delle proprie competenze legislative e regolamentari, provvederà ad adottare proprie disposizioni attuative della norma, in relazione a uno o più repertori di qualificazioni riferiti agli ambiti di propria competenza e sulla base di un quadro comune di standard minimi di servizio (Simoncini, 2014).

9.2.5 Le linee strategiche per l'attivazione dei servizi per l'apprendimento permanente: l'Accordo del 10 luglio 2014

Con l'Accordo del 2014 vengono approvate le linee strategiche di intervento relative ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali¹⁰².

Il Tavolo intersettoriale istituito con l'Intesa del 20.12.12 si riunisce una unica volta fino a questo momento, nel maggio 2013, e il Coordinamento della IX Commissione approva un piano di lavoro che prevede due finalità principali: definire il sistema nazionale di apprendimento permanente, tenendo conto di tutti i soggetti pubblici e privati attivi sul territorio; garantire la coerenza delle elaborazioni e dei risultati dei gruppi tecnici di lavoro.

L'Accordo evidenzia due elementi di attualità presenti: la disponibilità delle risorse comunitarie per il periodo 2014-2020 (con particolare riferimento all'obiettivo tematico 10: "Investire nell'istruzione e formazione e formazione professionale per le competenze e l'apprendimento permanente") e dell'iniziativa Garanzia Giovani. Si tratta di un banco di prova della volontà di rendere effettivo il sistema dell'apprendimento permanente.

Esso evidenzia molto bene come, in Italia, sia avvenuto un vero cambiamento di paradigma, implicato nella prospettiva dell'apprendimento permanente come "diritto della persona". Cambiamento centrato su quattro elementi: la centratura sul soggetto in apprendimento; l'assunzione della prospettiva dell'apprendimento lungo l'arco della vita (lifelong learning); l'estensione delle sedi e delle modalità dell'apprendimento, da quelle formali a quelle non formali e informali (lifewide learning); la trasparenza e comparabilità degli apprendimenti a livello europeo, al fine di agevolare la mobilità, valorizzare il capitale umano e l'investimento in istruzione e formazione in chiave europea, e poter contribuire dunque a rendere più solido e competitivo il sistema produttivo del Paese e a contrastare la grave crisi economica degli ultimi anni. È dunque la configurazione del diritto della persona all'apprendimento che rappresenta la portata più significativa introdotta da queste recenti disposizioni normative.

Nella prima parte dell'Accordo vengono richiamati i passaggi fondamentali dello sviluppo recente della normativa italiana – Legge n. 92/2012 e Intesa del Dicembre 2012 – che hanno dato avvio allo sviluppo del sistema integrato dell'apprendimento permanente anche alla luce

¹⁰² Accordo tra Governo, Regioni ed enti locali sul documento recante: "Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali. Accordo ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Repertorio atti n. 76/CU del 10 luglio 2014

delle indicazioni europee; viene evidenziato come la prospettiva dell'apprendimento permanente implichi un vero cambiamento di paradigma e come la portata più significativa introdotta sia la configurazione di un diritto della persona all'apprendimento e del carattere di esigibilità che ne deriva, che comporta la necessità di prefigurare quindi percorsi integrati di "presa in carico" in cui il cittadino possa accedere ai servizi; vengono richiamati obiettivi e priorità strategiche per l'implementazione del sistema di apprendimento permanente.

Viene richiamato il ruolo del "formale" e del "non formale" nelle reti territoriali. L'offerta formativa formale consente l'acquisizione delle qualificazioni e il conseguimento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente connesse; i soggetti che ricoprono un ruolo strategico sono: i CPIA, i Poli tecnico-professionali, l'Università e l'AFAM. Il contributo del "non formale" rappresenta una novità e si sottolinea "di maggiore qualità". L'offerta formativa dei soggetti che operano nel contesto non formale arricchisce i contesti culturali e sociali dei territori, svolgendo un ruolo specifico e insostituibile di integrazione dell'offerta formale, sia pubblica che privata. Sono questi soggetti che spesso entrano in contatto anche con i cittadini a rischio di esclusione sociale; contribuiscono a rimotivare all'apprendimento fasce di cittadini economicamente e culturalmente più deboli, promuovendo la partecipazione attiva e offrendo percorsi flessibili, basati su metodologie anche non frontali e interattive, che permettono di acquisire non solo quelle competenze chiave, cui più volte si è fatto cenno, ma anche altre competenze identificabili nei Repertori regionali, correlati al Repertorio nazionale e dunque certificabili.

Perché queste organizzazioni possano aderire alle reti territoriali devono assicurare alcuni requisiti minimi di stabilità e qualità, riferiti alla struttura organizzativa, alla qualità dell'offerta culturale e formativa. Devono essere iscritte a un Registro regionale delle Organizzazioni del Terzo settore, previo Avviso regionale, che inviti alla presentazione della domanda di iscrizione, da svolgersi proprio nell'ambito delle procedure per la costruzione delle reti territoriali integrate.

Le reti aprono la seconda parte dell'Accordo: in esse, la Legge n. 92/2012, indica la modalità organizzativa attraverso cui si costituisce il sistema integrato dell'apprendimento permanente; ne precisa come si è visto l'oggetto, la finalizzazione, obiettivi e priorità; l'Intesa del 20.12.12 individua i servizi pubblici e privati in esse compresi, nonché i soggetti che concorrono alla loro realizzazione. Ora le Regioni e le Province autonome sono chiamate a definire indirizzi prioritari e indicazioni di policy.

L'organizzazione di reti sul territorio dunque concorre strategicamente allo sviluppo di un sistema locale di lifelong learning: infatti, come si legge nell'Accordo, "il sistema dei saperi che caratterizza il territorio nei suoi aspetti materiali e immateriali di cui si alimenta il settore produttivo è alla base dell'organizzazione dei diversi servizi erogati, presiede alle relazioni sociali, si costruisce e si trasforma attraverso l'apprendimento formale, non formale e informale".

Si tratta certamente di una operazione complessa e che non può essere “ridotta a un’ingegneria istituzionale e organizzativa”: sono gli stessi servizi che devono riprogettarsi, ripensarsi in funzione delle risposte che devono offrire alle persone e al loro diritto all’apprendimento permanente.

Regioni e Province autonome sono chiamate ad adottare un modello organizzativo di reti territoriali secondo proprie scelte e peculiarità, nel rispetto di alcuni requisiti, indicati nell’Accordo. Si evidenzia la necessità dell’attivazione di processi di governance democratica e partecipativa, che consentano a tutti i soggetti impegnati sul campo, alle comunità locali, di poter contribuire alla costruzione e all’azione efficace di questi nuovi soggetti.

L’Accordo individua alcune leve strategiche, su cui fare perno, per la costruzione del sistema integrato dell’apprendimento permanente. Esse sono: i centri per l’impiego e/o i centri per i servizi al lavoro accreditati dalle Regioni, le parti sociali, gli enti locali, il sistema camerale e degli sportelli Suap, i soggetti titolari e titolati alla individuazione, validazione e certificazione delle competenze comunque acquisite; ognuno contribuisce con l’attivazione di servizi connessi alla loro precipua vocazione: nell’ambito dell’orientamento, dell’istruzione, della formazione, del lavoro.

Le reti dunque rappresentano le strutture portanti del sistema dell’apprendimento permanente. In una prospettiva di governance multilivello si delinea un quadro di ruoli, nel rispetto degli assetti di competenza definiti dalla normativa, a livello nazionale, regionale e locale. Al primo livello appartengono le funzioni di monitoraggio, valutazione e di indirizzo; al livello regionale la programmazione dello sviluppo delle reti e la definizione dei soggetti partecipanti; a livello locale, i soggetti coinvolti definiscono proprie modalità di gestione e funzionamento per poter garantire al cittadino punti di accesso alle reti dei servizi.

Anche in questo caso, viene evidenziato come le risorse umane, finanziarie e strumentali su cui fare conto per l’attivazione del sistema siano quelle già disponibili, stabilite dalla legislazione vigente, salvo ulteriori stanziamenti di spesa.

9.2.6 La definizione di un quadro operativo per il riconoscimento delle qualificazioni regionali e delle relative competenze del 30 giugno 2015

Nel giugno del 2015, viene approvato il Decreto di definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze¹⁰³,

¹⁰³ Il Decreto prevede i seguenti allegati:

Allegato 1 - Classificazione dei settori economico-professionali

Allegato 2 - Repertorio di riferimento nazionale delle qualificazioni regionali. Specifiche tecniche

Allegato 3 - Criteri costruttivi e descrittivi per la correlazione e progressiva standardizzazione delle qualificazioni

Allegato 4 - Procedure per l'aggiornamento e la manutenzione del Quadro di riferimento nazionale delle qualificazioni regionali

nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali¹⁰⁴, al fine di promuovere l'apprendimento permanente quale diritto della persona ad accrescere e aggiornare le proprie competenze, abilità e conoscenze nei contesti di apprendimento formali, non formali e informali, in coerenza con le norme generali e gli standard minimi previsti dal Decreto n. 13/2013.

Il Decreto, nel definire la cornice di riferimenti comuni per l'operatività dei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze di titolarità regionale, mira principalmente al conseguimento di due obiettivi:

- a) favorire la messa in trasparenza degli apprendimenti e l'aderenza della formazione ai fabbisogni delle imprese e delle professioni al fine di facilitare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro e accrescere la produttività e la competitività del sistema produttivo;
- b) ampliare la spendibilità delle qualificazioni in ambito nazionale ed europeo al fine di facilitare la mobilità geografica e professionale anche in un'ottica di internazionalizzazione delle imprese e delle professioni.

Stabilisce che le qualificazioni rilasciate dalle regioni e dalle province autonome hanno valore sull'intero territorio nazionale e sono rese trasparenti per il riconoscimento, a livello europeo e internazionale, attraverso la referenziazione ai sistemi di classificazione delle attività economiche e delle professioni e ai livelli del quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (EQF). Le competenze validate o certificate, possono costituire credito formativo in ingresso ai percorsi formali di apprendimento secondo criteri e procedure definiti da ciascun ente pubblico titolare per i rispettivi ambiti di titolarità¹⁰⁵.

All'articolo 2 vengono presentate una serie di definizioni, a integrazione di quelle già indicate nel Decreto n. 13/2013.

Allegato 5 - Requisiti tecnici di processo dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze

Allegato 6 - Modello esemplificativo per l'attestazione in esito al processo di individuazione e validazione

Allegato 7 - Modello esemplificativo per l'attestazione in esito alla procedura di certificazione delle competenze

Allegato 8 - Funzioni a presidio dell'erogazione dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze

¹⁰⁴ DECRETO 30 giugno 2015, Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. (15A05469) (GU n.166 del 20-7-2015)

¹⁰⁵ Le disposizioni derivanti dal decreto sono assunte con riferimento all'assolvimento dell'impegno adottato nell'accordo di Partenariato 2014-2020 in relazione alla condizionalità ex ante «10.3 Apprendimento permanente» con riguardo a «l'esistenza, su tutto il territorio nazionale, di un quadro operativo di riconoscimento delle qualificazioni regionali e delle relative competenze» e costituiscono altresì riferimento tecnico e istruttorio per i lavori del Comitato tecnico nazionale di cui all'art. 3 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13.

Il Decreto rende operativo il quadro di riferimento nazionale delle qualificazioni regionali, che diventa quadro nazionale e indica:

- i riferimenti operativi per gli standard minimi di processo;
- i riferimenti operativi per gli standard minimi di attestazione e registrazione;
- e i riferimenti operativi per gli standard minimi di sistema.

Rende operativo il quadro di riferimento nazionale delle qualificazioni regionali, che diventa quadro nazionale, le cui specifiche tecniche sono sintetizzate nell'allegato 2 del medesimo decreto; tale quadro costituisce la parte del repertorio nazionale afferente le qualificazioni regionali e rappresenta il riferimento unitario per la correlazione delle qualificazioni regionali e la loro progressiva standardizzazione, nonché per l'individuazione, validazione e la certificazione delle qualificazioni e delle competenze anche in termini di crediti formativi in chiave europea.

Il quadro nazionale è organizzato sulla base della classificazione dei settori economico-professionali e rappresenta il riferimento per i repertori delle qualificazioni regionali, approvati e pubblicati da ciascuna regione e provincia autonoma, in coerenza con i seguenti riferimenti operativi:

- a) referenziazione delle qualificazioni e delle relative competenze, laddove applicabile, ai codici statistici nazionali e alla sequenza di descrittori della classificazione dei settori economico-professionali;
- b) identificazione e descrizione delle qualificazioni e delle relative competenze in coerenza con i criteri costruttivi e descrittivi per la correlazione e progressiva standardizzazione delle qualificazioni (di cui all'allegato 3);
- c) referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (EQF), realizzata attraverso la formale inclusione delle stesse nel processo nazionale di referenziazione al quadro EQF.

Esso rappresenta ai fini della correlazione e del riconoscimento delle qualificazioni regionali sull'intero territorio nazionale un:

- a) riferimento professionale, in termini di contenuti professionali declinati secondo una sequenza descrittiva che, a partire dalla identificazione dei principali processi produttivi di beni e servizi nei diversi settori economico-professionali, individua le aree di attività e le singole attività di lavoro che le compongono;
- b) riferimento per il riconoscimento e la spendibilità delle qualificazioni e delle competenze regionali a livello nazionale ed europeo, in rapporto al grado di associazione ai descrittori della classificazione dei settori economico-professionali;
- c) riferimento prestazionale per le valutazioni realizzate nei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze. Per ogni area di attività, oltre alle attività di lavoro, sono identificati i principali ambiti tipologici di esercizio, intesi come descrittori che esemplificano il contesto di esercizio di un'attività lavorativa.

Vengono indicati i criteri per la correlazione tra le qualificazioni regionali per il loro riconoscimento a livello nazionale;

- le qualificazioni regionali sono costituite da una singola competenza o da aggregati di competenze e sono conseguibili attraverso la certificazione di competenze acquisite in un contesto di apprendimento formale o attraverso la procedura di certificazione, a seguito di un processo di individuazione e validazione di competenze comunque acquisite; esse afferiscono al quadro nazionale attraverso l'associazione ad almeno una delle aree di attività secondo i criteri descritti nell'allegato 2 del Decreto;
- sono oggetto di certificazione le competenze riferite a qualificazioni associate al quadro nazionale;
- sono oggetto di individuazione e validazione le competenze di qualificazioni o afferenti al quadro nazionale, o anche non afferenti, purché contenute in repertori approvati e pubblicati;

Le qualificazioni regionali che in termini di competenze presidiano le attività di lavoro di un gruppo di correlazione (indicate nell'allegato 2), individuato nell'ambito di un'area di attività, sono considerate automaticamente equivalenti (limitatamente alle attività presidiate). Sia in fase di prima applicazione, sia in fase di manutenzione, l'automatica equivalenza è resa operativa a seguito di apposito vaglio e validazione da parte del gruppo tecnico; quelle che non presidiano tutte le attività di lavoro di un gruppo di correlazione sono correlate ad altre qualificazioni regionali, limitatamente alle attività di lavoro presidiate, e le relative competenze sono riconosciute dalle regioni e province autonome, su richiesta della persona.

La correlazione tra qualificazioni regionali è un processo orientato alla progressiva standardizzazione nella prospettiva di implementazione del repertorio nazionale; a tal fine, le regioni e province autonome adeguano le competenze delle qualificazioni dei propri repertori in base alle attività previste dalle aree di attività di riferimento.

Le regioni e le province autonome assicurano il rispetto degli standard minimi di processo relativamente ai due servizi, operativamente definiti come segue:

- a) il “processo di individuazione e validazione”, inteso come servizio finalizzato al riconoscimento, da parte di un ente titolato ai sensi del D.lgs n13/2013, delle competenze comunque acquisite dalla persona, attraverso una ricostruzione e valutazione dell'apprendimento formale, anche in caso di interruzione del percorso formativo, non formale e informale. Il processo di individuazione e validazione può o completarsi con il rilascio del “Documento di validazione”, con valore di atto pubblico e di attestazione almeno di parte seconda, o proseguire con la procedura di certificazione delle competenze, sempre che la persona ne faccia richiesta;
- b) la “procedura di certificazione delle competenze” è intesa come servizio finalizzato al rilascio di un “Certificato” relativo alle competenze acquisite dalla persona in contesti formali o di quelle validate acquisite in contesti non formali o informali. Il “Certificato” costituisce attestazione di parte terza, con valore di atto pubblico.

Figura 6: Le fasi del processo di individuazione e validazione e della procedura di certificazione delle competenze

	processo di individuazione e validazione	procedura di certificazione delle competenze
fase di identificazione	ricostruzione delle esperienze della persona, messa in trasparenza delle competenze acquisite ed elaborazione di un "Documento di supporto alla messa in trasparenza delle competenze acquisite" / "Documento di trasparenza"	ammissione alla procedura di certificazione tramite formalizzazione del raggiungimento degli esiti di apprendimento, nel caso di apprendimenti acquisiti in contesto formale; acquisizione del "Documento di validazione" in caso di apprendimenti acquisiti in contesti non formali e informali
fase di valutazione	esame tecnico del "Documento di trasparenza" ed eventuale valutazione diretta, intesa quale prova di valutazione in presenza del candidato attraverso audizione, colloquio tecnico ovvero prova prestazionale	valutazione diretta e sommativa realizzata con colloqui tecnici ovvero prove prestazionali, con la presenza di una commissione o di un organismo collegiale che assicuri il rispetto dei principi di terzietà, indipendenza e oggettività del processo
fase di attestazione	stesura e rilascio del "Documento di validazione"	stesura e rilascio del "Certificato"

Possono accedere al servizio di individuazione e validazione presso le regioni e province autonome le persone che dimostrino o autodichiarino di avere maturato esperienze di apprendimento in qualunque contesto, formale, non formale e informale, purché adeguate e pertinenti a una o più qualificazioni inserite nei repertori di rispettiva titolarità.

In fase di accesso ai servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze, ai destinatari vengono assicurate misure di informazione e orientamento, finalizzate anche alla verifica dei fabbisogni e dei requisiti di accesso al servizio.

L'Allegato 5 indica le modalità di organizzazione delle prove di valutazione a comprova del possesso delle competenze da validare o da certificare.

Nel corso del servizio di individuazione e validazione viene redatto il "Documento di supporto alla messa in trasparenza delle competenze acquisite", con valore di attestazione di parte prima contenente alcune informazioni minime: i dati anagrafici della persona; le competenze individuate quali potenziali oggetti di validazione; le esperienze lavorative e di apprendimento formale, non formale e informale, riferibili alle competenze individuate come potenziali oggetti di validazione.

Al termine del servizio di individuazione e validazione, le regioni e le province autonome assicurano il rilascio del "Documento di validazione", con valore di atto pubblico e di attestazione almeno di parte seconda. Predisposto secondo il modello previsto nell'Allegato 6, deve indicare i codici delle aree di attività, ovvero dei gruppi di correlazione, ovvero delle singole attività di lavoro associate alle competenze validate.

Il documento di validazione consente alla persona di accedere alla procedura di certificazione, anche in un momento successivo.

Se il processo di individuazione e validazione si completa con la procedura di certificazione delle competenze, senza interruzione del procedimento, il rilascio del “Documento di validazione” è facoltativo e avviene su richiesta della persona.

Al termine del servizio di certificazione delle competenze, le regioni e le province autonome assicurano che il rilascio del “Certificato” con valore di atto pubblico e di attestazione di parte terza sia conforme agli standard del D.lgs n. 13/2013; alle informazioni e alle denominazioni del modello esemplificativo previsto all'allegato 7; contenga esplicito riferimento ai codici delle aree di attività ovvero dei gruppi di correlazione ovvero delle singole attività di lavoro associate alle competenze certificate.

Regioni e province autonome nel predisporre propri modelli di attestazione possono inserire informazioni aggiuntive rispetto a quelle definite dal decreto, o adottare, nella terminologia, denominazioni e descrittori diversi, purché negli attestati sia “reso contestuale ed esplicito il riferimento alla dicitura corrispondente assunta a livello nazionale” con il decreto. Esse assicurano infine la registrazione dei “Documenti di validazione” e dei “Certificati”, in coerenza con quanto indicato dal D.lgs n. 13/2013.

Riguardo i riferimenti operativi per gli standard minimi di sistema, il Decreto stabilisce che nella regolazione e organizzazione dei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze le regioni e le province autonome, assicurano il loro rispetto in coerenza con il D.lgs n. 13/2013. In particolare, le regioni e le province autonome devono garantire, nel termine di dodici mesi dall'entrata in vigore del decreto, l'operatività di uno o più repertori di qualificazioni e l'adozione di un quadro regolamentare unitario concernente l'organizzazione, la gestione, il monitoraggio, la valutazione e il controllo dei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze.

Un tema fondamentale affrontato dal Decreto riguarda il personale addetto all'erogazione dei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze. Si evidenzia che le regioni e le province autonome devono assicurare l' idoneità dei requisiti secondo le specifiche tecniche indicate negli Allegati 5 e 8 e in rapporto al presidio delle seguenti tre funzioni:

- accompagnamento e supporto all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze;
- pianificazione e realizzazione delle attività valutative, con riferimento agli aspetti procedurali e metodologici;
- realizzazione delle attività valutative per gli aspetti di contenuto curricolare e professionale.

Deve essere assicurato, inoltre, il rispetto dei principi di collegialità, oggettività, terzietà e indipendenza secondo le accezioni operative definite nell'allegato 5, nell'organizzazione dei servizi offerti; nella loro organizzazione territoriale le regioni e le province autonome devono tener conto di quanto stabilito nella L. n.92/2012 e nell'Accordo del Luglio 2014 sul documento “Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali”.

Infine, sono gli enti pubblici indicati a dover, secondo le proprie competenze, autonomie e scelte organizzative, garantire idonee forme di coinvolgimento e partecipazione delle parti economiche e sociali, a livello territoriale.

Il monitoraggio e la valutazione dell'attuazione del Decreto, sono effettuati congiuntamente dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e dalle regioni e province autonome di Trento e di Bolzano, con il supporto dell'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL).

Un gruppo tecnico, istituito con il medesimo Decreto, assume il compito di svolgere l'attività di manutenzione del quadro nazionale e delle relative specifiche tecniche e metodologiche indicate negli allegati, che costituiscono parte integrante del decreto.

Entro dodici mesi dalla data di approvazione del decreto, le operazioni di manutenzione sono realizzate a partire da alcune priorità:

- a) gruppi di correlazione;
- b) ambiti tipologici di esercizio;
- c) referenziazione delle qualificazioni regionali ai livelli del quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente e relativa inclusione nel primo aggiornamento utile del "Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF" di cui all'accordo in sede di conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano del 20 dicembre 2012.

Come per le precedenti disposizioni, dall'adozione del decreto non derivano nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

Un aspetto fondamentale affrontato dal Decreto riguarda anche le modalità di diffusione delle informazioni e dunque la loro accessibilità, anche a un pubblico vasto, non solo di addetti ai lavori.

Si stabilisce dunque che il quadro nazionale sia accessibile pubblicamente sul sito istituzionale del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, in un'apposita sezione dedicata alla "Certificazione delle competenze", contenente anche la normativa nazionale di riferimento; il collegamento attivo al quadro nazionale; il collegamento alla sezione dedicata alla "Certificazione delle competenze" dei siti istituzionali delle regioni e province autonome. A oggi, tale trasparenza e chiarezza di informazione non si riscontra. Tale link non compare ancora sul sito istituzionale del Ministero. Si stabilisce, altresì, che regioni e province autonome pubblichino sul loro sito istituzionale una apposita sezione dedicata alla "Certificazione delle competenze", contenente alcune informazioni minime:

- descrizione dei servizi e delle relative procedure;
- normativa nazionale di riferimento e collegamento attivo al quadro nazionale;
- normativa regionale di riferimento e relativa modulistica;

- collegamento attivo al repertorio o ai repertori di qualificazioni regionali di rispettiva titolarità (in cui viene assicurato il riferimento ai codici delle aree di attività ovvero dei gruppi di correlazione ovvero delle singole attività di lavoro associate da ciascuna qualificazione);
- indicazione degli uffici responsabili del procedimento e dei relativi contatti;
- elenco degli enti titolati all'erogazione dei servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze.

A oggi, non tutti gli enti hanno aggiornato i loro siti istituzionali secondo quanto previsto.

È fondamentale che sia sul sito del Ministero del Lavoro che delle singole regioni e province autonome sia pubblicata, quanto prima, una sezione esplicitamente, chiaramente, efficacemente dedicata al tema della certificazione delle competenze: solo così sarà possibile diffondere fra i cittadini, la conoscenza di questa opportunità, oggi, quasi totalmente sconosciuta. Non si può certamente esigere un diritto che non si neanche di avere.

9.3 Le politiche per l'orientamento permanente

La costituzione del Gruppo Tecnico Scientifico Nazionale (Decreto Dipartimentale n. 40 del 31.07.2008), alla fine del 2008, segna il rilancio dell'azione del Ministero dell'Istruzione in tema di orientamento. Obiettivo dell'azione del Gruppo di lavoro è l'elaborazione di linee guida per la realizzazione di percorsi orientativi nelle scuole di ogni ordine e grado e per la diffusione di una nuova concezione di orientamento, quale strategia che investe il processo globale della persona, che si estende lungo tutto il corso della vita, attraverso il processo educativo sin dalla scuola primaria ed è trasversale a tutte le discipline.

La strategia del Piano Nazionale Orientamento, intesa in termini di un processo continuo, è chiaramente delineata nella C. M. n. 43 del 15 aprile 2009.

La rete lavora dal livello nazionale a quello locale, con una pluralità di obiettivi: accompagnare la crescita professionale dei docenti; disseminare un concetto di orientamento formativo che si dispiega lungo tutto l'arco della vita; diffondere una didattica nuova, attiva e coinvolgente per ogni studente e, nel contempo, riaprire il dialogo e renderlo sistematico con gli altri Soggetti istituzionali, presenti nel territorio, con le imprese, con il mondo del lavoro e della formazione professionale.

Per favorire il dialogo e la condivisione di una strategia unitaria con il Decreto Dipartimentale n. 54 del 26 ottobre 2009 viene istituito anche un Forum nazionale per l'orientamento lungo tutto il corso della vita.

9.3.1 La definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente. L'accordo del 2012

Nel dicembre 2012, viene stipulato l'Accordo tra Governo, Regione e Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente.¹⁰⁶

La premessa su cui si fonda è che l'orientamento lungo tutto il corso della vita è "riconosciuto unanimemente come una dimensione trasversale indispensabile ai fini dell'apprendimento permanente, capace di incidere sulla progettualità e occupabilità della persona e sui fattori di cambiamento economico e sociale."

Si evidenzia come l'orientamento migliori l'efficace e l'efficienza dei sistemi di istruzione e formazione e lavoro attraverso la sua azione di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, il potenziamento dell'incontro tra domanda e offerta di competenze, favorendo quindi il successo formativo e l'occupabilità.

Esso dunque si configura come il veicolo fondamentale alla promozione della strategia di lifelong learning.

Uno degli obiettivi dell'accordo è il tentativo di arrivare allo sviluppo di una strategia nazionale sull'orientamento al fine di superare la frammentazione degli interventi e delle politiche attivate dai vari soggetti istituzionali, di realizzare il raccordo tra i sistemi che svolgono funzioni orientative e definire degli standard di servizio.

Tra le necessità individuate si evidenzia quella di dare soddisfazione con maggior puntualità ai bisogni di orientamento espressi dai cittadini in tutti i contesti e, in particolare, dai soggetti deboli e/o con particolari necessità; di favorire e consolidare una cultura e un linguaggio comune tra gli operatori dell'orientamento anche in relazione a quanto previsto dalla Legge n.92/2012.

L'orientamento presuppone delle competenze specifiche che siano in grado di sostenere le scelte delle persone lungo tutto il corso della vita, favorendo strategie di apprendimento permanente e di carriera professionale.

Vi è un richiamo alla necessità di potenziare e sostenere iniziative specifiche di orientamento per gli adulti anche attraverso la valorizzazione del ruolo dei centri di istruzione per gli adulti (CPIA): i sistemi di istruzione, formazione e lavoro hanno il compito di aiutare le persone a crescere e a maturare attraverso il potenziamento delle competenze chiave, per realizzare se stesse e inserirsi efficacemente nella società e nel lavoro.

L'Accordo richiama la definizione di orientamento permanente data nella Risoluzione del Consiglio Europeo del 21 novembre 2008 : "il processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi e interagire con tali realtà, al fine di favorire la

¹⁰⁶ Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente. Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Repertorio atti n. 152/CU del 20 dicembre 2012

maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative”.

In coerenza con quanto stabilito nella Legge n. 92/2012 dunque, il sistema nazionale di orientamento permanente deve sviluppare meccanismi efficaci di raccordo e coordinamento e di assicurazione della qualità dei servizi tra i principali soggetti coinvolti; deve garantire l’accesso all’orientamento permanente, in una prospettiva che metta al centro la persona e i suoi bisogni; sviluppare una cultura e un linguaggio comune.

Viene costituito un Gruppo di lavoro interistituzionale per il raggiungimento degli obiettivi fissati e al fine di organizzare incontri periodici con le parti sociali, per garantire informazione e partecipazione. Esso deve elaborare Linee di indirizzo generale e di proposte per l’individuazione di standard minimi dei servizi e definire strumenti di monitoraggio relativi all’attuazione delle politiche e degli interventi di orientamento.

Le linee guida nazionali devono mettere a sistema, superando la frammentarietà esistente, azioni pratiche e servizi, favorire a tutti pari opportunità di accesso ai servizi di informazione e di inserimento nel mondo produttivo; sostenere processi di orientamento in una prospettiva di auto-orientamento in tutte le età, supportare le transizioni con azioni di accompagnamento lungo tutto il percorso di studio e lavoro, promuovere interventi personalizzati con particolare attenzione ai soggetti più svantaggiati e a rischio, definire infine criteri di azioni di valutazione e di monitoraggio.

9.3.2 Le linee guida nell’Accordo del 2013

Nel dicembre 2013 viene emanato l’accordo relativo alla definizione delle Linee guida del sistema nazionale sull’orientamento permanente¹⁰⁷, ai sensi dell’articolo 9, comma 2, lettera c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281.

Le linee di indirizzo strategico disciplinano il diritto all’orientamento lungo tutto l’arco della vita, oltre che assicurato dai principi contenuti nella Costituzione della Repubblica Italiana e nella Carta dei diritti fondamentali dell’Unione anche tramite specifiche politiche promosse nell’ambito di un più ampio quadro di interventi nell’istruzione, formazione, alta formazione, educazione degli adulti, lavoro e inclusione sociale, al fine di contrastare il disagio formativo (dispersione e abbandono scolastico e universitario, ESL – Early school leavers 15/18 anni e NEET- Not (engaged) in Education, Employment or Training), rafforzando le competenze nei giovani per affrontare autonomi processi di scelta durante le transizioni scuola-lavoro, scuola-formazione, scuola-università e scuola-lavoro; favorire e sostenere l’occupabilità e i percorsi di

¹⁰⁷ Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: “Definizione delle linee guida del sistema nazionale sull’orientamento permanente”. Accordo, ai sensi dell’articolo 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Repertorio atti n. 136/CU del 5 dicembre 2013

inserimento re-inserimento lavorativo rafforzando, nei giovani e negli adulti, autonomi processi di conoscenza delle proprie attitudini e competenze e della loro spendibilità nei contesti occupazionali locali, nazionali e europei; promuovere l'inclusione sociale, contrastando i fenomeni di devianza e di emarginazione dovuti anche a differenze di genere, di razza, a disabilità fisiche e psichiche.

Il documento vuole essere uno strumento operativo, nel quale si esplicita il livello di governance attesa con riferimento al coordinamento del complesso degli interventi di orientamento posti in essere a livello territoriale, alle azioni e ai risultati attesi.

L'Accordo, nel definire le linee di indirizzo strategico, richiama il diritto all'orientamento, le sue funzioni e la governance multivello; nell'indicare gli obiettivi specifici e le azioni operative, fa riferimento alla necessità di contrastare il disagio formativo, di favorire e sostenere l'occupabilità e di promuovere l'inclusione sociale.

La premessa è che le Comunità locali devono tendere, nel solco delle indicazioni europee¹⁰⁸, a favorire l'acquisizione della capacità di orientamento nell'arco della vita, facilitare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento, rafforzare la garanzia di qualità dei servizi e incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei soggetti coinvolti, a livello nazionale, regionale e locale.

Lo scenario nel quale l'Accordo si inserisce è quello definito dalla precedente normativa illustrata, ma si arricchisce di due elementi che animano il dibattito: la definizione dell'Accordo di Partenariato per la gestione dei fondi strutturali 2014/2020, in cui l'orientamento assume una dimensione trasversale a tre Obiettivi tematici – il n. 8 Occupazione, il n. 9 Inclusione il n. 10 Istruzione e Formazione – e la discussione sulla centralità della rete degli operatori chiamati a erogare sempre più servizi di orientamento a gruppi target diversi tra loro.

Rispetto al diritto all'orientamento, le priorità evidenziate, in coerenza con le strategie per l'apprendimento permanente, ma anche con gli obiettivi del nuovo ciclo di programmazione europea e il programma "Garanzia Giovani" sono:

- favorire nella persona l'acquisizione della capacità di orientamento al lavoro lungo tutto l'arco della vita;
- facilitare l'accesso di tutti i cittadini ai servizi di orientamento, anche tramite i canali non formali e informali, che favoriscono il contatto con i gruppi più svantaggiati;
- rafforzare la qualità dei servizi, introducendo anche l'utilizzo delle ICT;
- assicurare strumenti e prestazioni rispondenti ai mutevoli e diversificati bisogni orientativi delle persone;
- incoraggiare il coordinamento e la cooperazione dei vari soggetti coinvolti, attraverso la condivisione e l'interoperabilità di strumenti, piattaforme e servizi.

¹⁰⁸ In particolare, il richiamo è alla Risoluzione del Consiglio del 2008 "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente"

Le funzioni dell'orientamento che concorrono a realizzare il diritto all'orientamento individuate sono:

- funzione educativa: riguarda le attività di accompagnamento e sostegno allo sviluppo di risorse e condizioni favorevoli al processo di auto-apprendimento delle persone, al fine di favorire la maturazione di un atteggiamento e di un comportamento proattivo per lo sviluppo delle capacità di gestione autonoma e consapevole del proprio processo di orientamento (e di apprendimento dunque), con l'obiettivo di favorire il benessere, l'adattabilità ai contesti, il successo formativo e l'occupabilità;
- funzione informativa: riguarda le attività utili a sviluppare la capacità di attivazione della persona e di acquisizione, ampliamento e rielaborazione di conoscenze utili al raggiungimento di un obiettivo formativo o professionale;
- funzione di accompagnamento a specifiche esperienze di transizione: riguarda le attività di sostegno allo sviluppo di competenze e capacità di decisione controllo attivo sull'esperienza formativa e lavorative in essere, al fine di prevenire rischi di insuccesso;
- funzione di consulenza orientativa: riguarda le attività di sostegno alla progettualità personale nei momenti concreti di snodo della storia formativa e lavorativa e la promozione di obiettivi, nel quadro di una prospettiva temporale allargata;
- funzioni di sistema: sono quelle che supportano le funzioni e le attività di orientamento, ci si riferisce quindi all'assistenza tecnica, alla formazione degli operatori, alla promozione della qualità, alle attività di ricerca e sviluppo.

La dimensione della governance multilevel si riferisce alla finalità di coordinare e condividere dei processi decisionali nelle politiche di orientamento: ciascun soggetto, a livello territoriale e nazionale, deve riconoscersi partner corresponsabile di una strategia che, coinvolgendo il livello politico-istituzionale e quello tecnico-operativo, valorizzi la programmazione e la realizzazione di interventi di orientamento integrati continui e che rispondano ai bisogni delle persone.

L'Accordo individua per ogni obiettivo specifico delle azioni operative da promuovere.

La formazione di operatori specializzati è centrale per favorire l'apprendimento di competenze orientative; l'attivazione di servizi permanenti di tutoraggio e mentoring, come di servizi di informazione orientativa e accoglienza/filtro, di accompagnamento/tutorato orientativo/job placement, di consulenza alle scelte formative e ai progetti professionali.

Si evidenzia come le risorse disponibili per il raggiungimento di tali finalità e la realizzazione delle azioni individuate sono quelle previste nell'ambito dei programmi e di finanziamenti, regionali, europei e internazionali, senza ulteriori oneri per la finanza pubblica.

9.3.3 I servizi e le competenze professionali degli operatori dell'orientamento. L'Accordo del 2014

Nel novembre 2014, viene pubblicato l'Accordo in merito alla definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori.¹⁰⁹

L'accordo individua i diversi contesti dell'orientamento:

- la scuola;
- l'istruzione terziaria (università, formazione artistica e musicale, ITS – Istruzione Tecnica Superiore);
- la formazione professionale;
- i servizi per il lavoro;
- i servizi per l'inclusione sociale.

Riprende altresì le diverse funzioni assegnate all'orientamento:

- educativa;
- informativa;
- di accompagnamento a specifiche esperienze di transizioni;
- di consulenza orientativa;
- di sistema.

Per ognuna di esse individua: finalità, prestazioni erogate, obiettivi, destinatari, modalità di accesso, aree di attività e attività specifiche, tipologia di strumenti, risultati per il beneficiario, standard di prestazione (in alcuni casi).

La specificità dei diversi contesti in cui l'intervento di orientamento si sviluppa, determina la necessità di attivare delle azioni dedicate specifiche: si tratta di una pluralità di interventi mirati, di supporto alla persona e da non confondersi con finalità di altra natura (apprendimento, recupero sociale, ecc.) che possono costituire la mission prioritaria dei singoli sistemi.

Il sapersi orientare in maniera consapevole ed efficace richiede il possesso di alcune condizioni oggettive di partenza (diritto alla cittadinanza, accesso all'istruzione, pari opportunità) e lo sviluppo di alcune competenze personali che facilitano l'attivazione del processo e ne aumentano l'efficacia. Si tratta di competenze orientative, la cui maturazione è legata al raggiungimento di tre obiettivi principali, che fanno riferimento alla necessità di far maturare nella persona:

- un atteggiamento e uno stile di comportamento proattivo rispetto alla gestione della propria storia personale;

¹⁰⁹ Accordo tra Governo, Regioni ed Enti locali sul documento recante: "Definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori con riferimento alle funzioni e ai servizi di orientamento attualmente in essere nei diversi contesti territoriali e nei sistemi dell'istruzione, della Formazione e del Lavoro". Accordo, ai sensi dell'articolo 9, comma 2, lett. c) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281. Repertorio atti n. 136/CU del 13 novembre 2014

- la capacità di tenere sotto controllo lo svolgersi delle esperienze in atto (il percorso formativo, la ricerca del lavoro, l'attività professionale);
- la capacità di affrontare gli eventi decisionali attraverso una progettazione di sé nel tempo.

La carenza di tali competenze comporta il rischio di insuccesso nel tentativo di governo autonomo delle esperienze di transizione che il soggetto incontra nella propria storia formativa e lavorativa. Vi è la necessità di poter usufruire di un supporto professionale al processo spontaneo di auto-orientamento, esso può trovare risposta in azioni empiriche, in interventi specifici di orientamento, diversi tra di loro per obiettivi, metodologie, strumenti, risorse professionali coinvolte.

Nell'ambito della funzione di consulenza orientativa, sono previsti dei percorsi (articolati in colloqui individuali e/o laboratori di gruppo) e il dispositivo del Bilancio di competenze.

La durata minima per poter parlare di un servizio di consulenza è di almeno 6 ore, e dovrebbe prevedere almeno due incontri individuali. Per il Bilancio di competenze si può ipotizzare una durata fino a 24/30 ore. L'arco temporale indicato per svolgere il percorso consulenziale, può essere compreso tra 1 mese e 4 mesi.

Non sono incluse le attività back office del consulente, mentre sono incluse le attività del cliente non in presenza.

La modalità di erogazione della consulenza si articola in tre fasi fondamentali:

- fase preliminare: accoglienza e analisi della domanda;
- fase di approfondimento: esplorazione e ricostruzione delle esperienze di vita;
- fase conclusiva: definizione del progetto formativo/professionale e/o del piano di azione e/o condivisione e negoziazione del documento di sintesi.

Tra gli output/prodotti della consulenza si devono prevedere almeno uno dei seguenti:

- un progetto personale e professionale coerente con i valori e le scelte di vita del cliente e in sintonia con l'ambiente socio-lavorativo di riferimento;
- un piano d'azione che consenta di definire le tappe e le modalità da mettere in atto nel breve e medio termine comprendente un piano formativo e/o un piano di assistenza e di inserimento al lavoro;
- un portfolio di competenze;
- un documento di sintesi /restituzione.

Le competenze professionali richieste alle risorse addette a tale funzione fanno riferimento alle seguenti aree:

- analisi dei fabbisogni e progettazione di percorsi/azioni di consulenza e/o Bilancio di Competenza;
- consulenza per lo sviluppo delle progettualità e/o delle competenze;
- gestione della relazione d'aiuto;
- integrazione e lavoro in rete.

9.3.4 La ridefinizione dell'assetto dei CPIA nel DPR n. 263 del 2012

Come anticipato, nel 2012, con il DPR n. 263, viene ridefinito in modo graduale l'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, compresi i corsi serali¹¹⁰, a partire dall'anno scolastico 2013/2014.

L'obiettivo dichiarato è quello di una maggiore razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali disponibili per rendere il sistema scolastico maggiormente efficace ed efficiente.

La ridefinizione riguarda i Centri territoriali permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta (istituiti con l'Ordinanza del 1997 del Ministro della pubblica istruzione n. 455) e i corsi serali per il conseguimento di titoli di studio, compresi i corsi della scuola dell'obbligo e di istruzione secondaria superiore negli istituti di prevenzione e pena (attivati ai sensi della normativa previgente).

I Centri costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, con uno specifico assetto didattico e organizzativo, articolata in reti territoriali di servizio (di norma su base provinciale).

L'offerta formativa è finalizzata al conseguimento di titoli di studio; i centri possono ampliare tale offerta, nell'ambito della loro autonomia, nei limiti delle risorse disponibili e nel rispetto delle competenze attribuite agli altri enti pubblici e agli enti di formazione accreditati dalle regioni.

Gli utenti dei Centri sono: adulti, anche stranieri, che non hanno assolto l'obbligo di istruzione o che non sono in possesso del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione. Gli adulti stranieri, anche in possesso di titoli di studio conseguiti nei Paesi di origine, possono iscriversi ai percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana. Possono iscriversi anche coloro che, avendo compiuto il sedicesimo anno di età, non sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione (vi è anche la possibilità di accedere dal quindicesimo anno di età, a seguito di specifici accordi tra gli enti deputati). Possono iscriversi gli utenti indicati anche se in possesso del titolo di studio, purchè dimostrino di non poter frequentare i corsi diurni.

L'assetto didattico prevede l'organizzazione di tre tipologie di percorsi:

a) percorsi di primo livello: finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione¹¹¹;

- tali percorsi sono articolati in due periodi didattici:

¹¹⁰ DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 29 ottobre 2012, n. 263 Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (13G00055) (GU n.47 del 25-2-2013)

¹¹¹ Competenze di base di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 22 agosto 2007, n.139, relative a scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

a) il primo periodo didattico è finalizzato al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo;

b) il secondo periodo didattico è finalizzato al conseguimento della certificazione attestante l'acquisizione delle competenze di base connesse all'obbligo di istruzione;

b) percorsi di secondo livello: sono finalizzati al conseguimento del diploma di istruzione tecnica, professionale e artistica;

- tali percorsi sono articolati in tre periodi didattici:

a) il primo periodo didattico è finalizzato all'acquisizione della certificazione necessaria per l'ammissione al secondo biennio dei percorsi degli istituti tecnici o professionali, in relazione all'indirizzo scelto dallo studente;

b) il secondo periodo didattico è finalizzato all'acquisizione della certificazione necessaria per l'ammissione all'ultimo anno dei percorsi degli istituti tecnici o professionali, in relazione all'indirizzo scelto dallo studente;

c) il terzo periodo didattico è finalizzato all'acquisizione del diploma di istruzione tecnica o professionale, in relazione all'indirizzo scelto dallo studente.

c) percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana: nei limiti dell'organico assegnato, sono finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue elaborato dal Consiglio d'Europa.

L'orario complessivo obbligatorio dei percorsi è stabilito in un monte ore pari al 70 per cento di quello previsto dai corrispondenti ordinamenti degli istituti tecnici o professionali per l'area di istruzione generale, per i percorsi di primo livello, e per l'area di istruzione generale e alle singole aree di indirizzo, nel caso dei percorsi di secondo livello.

Le linee guida, approvate dall'Accordo, definiscono i criteri generali e le modalità per rendere sostenibili, per lo studente, i carichi orari indicati, essi sono:

a) il riconoscimento dei crediti comunque acquisiti dallo studente per l'ammissione ai percorsi del tipo e del livello richiesto;

b) la personalizzazione del percorso di studio relativo al livello richiesto, che lo studente può completare anche nell'anno scolastico successivo, secondo quanto previsto dal patto formativo individuale;

c) la fruizione a distanza di una parte del percorso previsto, di regola, per non più del 20 per cento del corrispondente monte ore complessivo;

d) la realizzazione di attività di accoglienza e di orientamento, finalizzate alla definizione del Patto formativo individuale, per non più del 10 per cento del corrispondente monte ore complessivo del percorso.

Rispetto all'assetto organizzativo, si stabilisce che i percorsi di istruzione:

a) si riferiscono al profilo educativo, culturale e professionale dello studente, a conclusione del primo ciclo e del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione per gli istituti professionali, per gli istituti tecnici e per i licei artistici;

b) si riferiscono alle indicazioni nazionali e ai risultati di apprendimento, declinati in termini di conoscenze, abilità e competenze, relativi agli insegnamenti stabiliti secondo le modalità previste;

c) sono progettati per unità di apprendimento, intese come insieme autonomamente significativo di conoscenze, abilità e competenze, correlate ai livelli e ai periodi didattici, da erogare anche a distanza ed esse rappresentano il riferimento necessario per il riconoscimento dei crediti;

d) sono realizzati per gruppi di livello relativi ai periodi didattici, che costituiscono il riferimento organizzativo per la costituzione delle classi e possono essere fruiti per ciascun livello anche in due anni scolastici;

e) sono organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso, sulla base del Patto formativo individuale, definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali, posseduti dall'adulto secondo i criteri generali e le modalità stabilite nelle linee guida.

Per poter ammettere gli adulti che ne fanno richiesta al periodo didattico viene costituita una Commissione per la definizione del Patto formativo individuale.

La valutazione è definita sulla base del Patto formativo Individuale predisposto, in modo da accertare le competenze degli adulti in relazione ai risultati di apprendimento attesi in esito a ciascun periodo didattico, con l'obiettivo di valorizzare le competenze comunque acquisite dalla persona, dunque anche nei contesti formali, non formali e informali.

Il primo periodo didattico dei percorsi di primo livello e il terzo periodo didattico dei percorsi di secondo livello si concludono entrambi con un esame di Stato, per il rilascio rispettivamente del titolo di studio conclusivo della scuola secondaria di primo grado, previo superamento delle prove.

L'esame di Stato conclusivo consiste nelle seguenti prove, deliberate dalle commissioni d'esame:

a) tre prove scritte, di cui la prima in italiano riguardante i risultati di apprendimento relativi all'asse dei linguaggi ovvero all'asse storico-sociale; la seconda in una delle lingue straniere indicate nel Patto formativo individuale; la terza riguardante i risultati di apprendimento relativi all'asse matematico;

b) la specifica prova scritta a carattere nazionale;

c) un colloquio pluridisciplinare teso ad accertare le competenze relative ai risultati di apprendimento attesi in esito al percorso, tenuto conto del Patto formativo individuale, in modo quindi da valorizzare le competenze comunque acquisite, nei contesti formali, non formali ed informali.

Rispetto a quanto stabilito dal Decreto, si possono evidenziare alcuni passaggi critici:

- rispetto agli utenti, i percorsi offerti sono accessibili a partire dal sedicesimo anno di età, in alcuni casi anche dal quindicesimo: vi è la possibilità di avere quindi una utenza estraneamente variegata per età, il che, se da un lato può essere una opportunità (ad esempio la possibilità di valorizzare lo scambio di esperienze), dall'altra, può rappresentare una difficoltà nel progettare in modo efficace metodi e strumenti didattici adeguati alle diverse esigenze; altro elemento da tenere presente è che sedicenni stranieri iscritti alle superiori o alla formazione professionale sono esclusi dai corsi di italiano per stranieri;
- ai CPIA competono i percorsi di primo livello e di alfabetizzazione, mentre quelli di secondo livello rimangono incardinati nell'organizzazione della scuola superiore di secondo grado: questa separazione fra i due livelli può non permettere un lavoro di continuità, di garanzia di una offerta ampia e plurima all'utenza che si rivolge al CPIA, non rappresenta una unitarietà nel percorso di offerta di istruzione per l'adulto; l'implicazione di questo dato è che si può non realizzare in questo modo una efficace "presa in carico" dell'utente interessato a tornare a studiare, o può essere difficoltosa;
- il tema dell'alfabetizzazione funzionale, finalizzata all'acquisizione dei saperi e delle competenze riferiti all'adempimento dell'obbligo di istruzione e al conseguimento di un titolo di istruzione secondaria superiore, rimane ancora controverso: da una parte, essa è recuperata all'interno dell'ampio segmento del primo livello, dall'altra emerge l'opportunità che i Centri sviluppino un'ampia offerta in tale ambito per i cittadini (riferite all'acquisizione delle competenze utili per la vita quotidiana, oltreché professionale: pensiamo a quelle digitali, all'apprendimento delle lingue straniere);
- le procedure di riconoscimento dei crediti per gli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali rappresentano il cuore dell'accesso ai percorsi, perché ne determinano il futuro sviluppo, non solo rispetto all'individuazione del tipo e del livello richiesto, ma anche rispetto poi alla sua durata. Per un adulto che rientra in formazione non è un elemento da sottovalutare: l'impegno richiesto in termini di presenza è centrale per favorire o meno tale rientro. C'è anche da considerare l'impatto positivo che la valorizzazione dei saperi pregressi può avere sull'adulto sul successivo processo di apprendimento;
- la possibilità di fruire a distanza una parte del percorso previsto rappresenta una notevole innovazione e opportunità per favorire la partecipazione, ma vi è la necessità che i Centri e le scuole presso cui hanno sede posseggano le dotazioni informatiche necessarie per progettare e erogare parte dei percorsi online, che il corpo docente abbia le competenze per svolgere tale attività;
- le attività di accoglienza e di orientamento possono arrivare a impegnare docenti e allievi fino a un dieci per cento del monte previsto; durante questa fase si predispongono

e si stipula il Patto formativo individuale; occorrono però linee guida, metodi e strumenti, progettati, verificati e condivisi;

- il lavoro svolto dalla Commissione per la definizione del Patto formativo individuale è fondamentale, così come quello svolto dai docenti che accompagnano gli adulti durante il percorso di accoglienza e orientamento alla redazione del Patto: emerge la necessità di formare il personale coinvolto in tali procedure sui temi di specifica competenza che attengono all'impianto teorico delle procedure di individuazione, validazione e certificazione dei saperi pregressi, così come all'individuazione dei metodi e degli strumenti idonei. Si tratta di acquisire competenze che esulano dal tradizionale bagaglio posseduto da tali docenti. La Commissione svolge anche un ruolo strategico nel pianificare azioni di raccordo tra il primo e il secondo livello, perché è nello svolgimento di questa attività che si sostanzia il collegamento fra i due livelli;
- vi è, infine, la questione dell'Esame di Stato al termine dei percorsi di primo e di secondo livello, che nella sostanza è il medesimo previsto per gli studenti canonici: a fronte di una utenza profondamente diversa da quella canonica, il dover sostenere la medesima prova di valutazione finale, potrebbe indurre molti docenti ad adottare approcci metodologici, metodi e strumenti didattici identici a quelli adottati, in sostanza, nella scuola, ciò potrebbe ridurre la possibilità di scegliere di adottare metodi e strumenti che attengono alle peculiarità dell'adulto che torna in formazione, dei processi di apprendimento che caratterizzano l'età adulta. Questa problematica si lega con il valore assoluto che viene assegnato al titolo di studio nel nostro Paese.

La riforma attuata ha riordinato il sistema, dando autonomia ai soggetti istituzionali coinvolti, e questo è un passaggio fondamentale, ma, pur volendo inserire alcuni elementi di innovazione, ha generato una riproduzione del modello di istruzione classico, che a volte, solo l'iniziativa di alcune realtà e professionisti, riesce a superare.

La sfida che il sistema italiano di istruzione degli adulti è chiamata ad affrontare nei prossimi anni è forse quella di assegnarsi una piena e autonoma identità.

Nel corso del 2014, vengono pubblicate ulteriori note e circolari che hanno l'obiettivo di riaffermare in sostanza alcuni degli elementi presenti nel DPR del 2012.

La nota 130 del 30 gennaio 2014 del MIUR¹¹² stabilisce che a partire dall'a.s. 2014-2015 i corsi di istruzione degli adulti, compresi quelli che si svolgono presso gli istituti di prevenzione e pena, siano riorganizzati nei seguenti percorsi:

- di istruzione di primo livello e percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, presso i CPIA,
- di istruzione di secondo livello, presso le istituzioni scolastiche presso le quali funzionano i percorsi di istruzione tecnica, professionale e artistica.

¹¹² L'oggetto della nota è: "Dimensionamento della rete scolastica – a.s. 2014/2015 – CPIA". DPR 263/12

Per garantire interventi di accoglienza e orientamento, le commissioni per il patto formativo devono predisporre misure di sistema destinate a favorire degli opportuni raccordi tra i primi e i secondi percorsi.

Si devono dunque individuare per ciascun ambito territoriale, di norma provinciale, sia il CPIA (sede centrale e sedi associate) dove sono erogati i primi percorsi, sia le istituzioni scolastiche dove sono realizzati i percorsi di secondo livello; i CPIA dovranno provvedere a stipulare degli accordi di rete.

La nota ribadisce che i CPIA costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma, articolata in rete territoriale di servizio, di norma su base provinciale.

Le Circolari 34 e 36 del MIUR dell'aprile 2014 forniscono istruzioni per l'attivazione dei CPIA e per la determinazione delle dotazioni organiche dei diversi percorsi.

Il primo punto evidenziato è che ai CPIA va attribuita personalità giuridica e autonomia, questi due elementi costituiscono dei presupposti di fondamentale importanza per la loro attivazione e per la gestione delle operazioni e delle fasi di determinazione degli organici.

Nel 2015 giunge l'approvazione della importante Legge 107 del 13 luglio¹¹³, che, sebbene affronti in termini molto generici il tema del processo di costruzione dei CPIA, al comma 23 dell'articolo 1, evidenzia il campo di azione e i nuovi obiettivi da raggiungere con la messa a regime dei nuovi assetti organizzativi e didattici. Esso stabilisce che il MIUR effettua, con la collaborazione dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE), senza ulteriori oneri a carico della finanza pubblica, un monitoraggio annuale dei percorsi e delle attività di ampliamento dell'offerta formativa dei centri di istruzione per gli adulti e più in generale sull'applicazione del D.P.R. n. 263/2012, al fine di: sostenere e favorire, nel più ampio contesto dell'apprendimento permanente definito dalla Legge n. 92/12, la messa a regime di nuovi assetti organizzativi e didattici, in modo da innalzare i livelli di istruzione degli adulti e potenziare le competenze chiave per l'apprendimento permanente; promuovere l'occupabilità e la coesione sociale; contribuire a contrastare il fenomeno dei giovani non occupati e non in istruzione e formazione; favorire la conoscenza della lingua italiana da parte degli stranieri adulti e sostenere i percorsi di istruzione negli istituti di prevenzione e pena. Si stabilisce altresì che, per tre anni verrà effettuato un monitoraggio annuale, decorso un triennio dal completo avvio del nuovo sistema di istruzione degli adulti e sulla base degli esiti del monitoraggio, potranno essere apportate modifiche al sistema.

Ma sono le Linee guida del 2015 che offrono il quadro esaustivo del per il passaggio al nuovo ordinamento dei CPIA¹¹⁴.

¹¹³ LEGGE 13 luglio 2015, n. 107 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU n.162 del 15-7-2015)

¹¹⁴ Decreto Interministeriale MIUR – MEF del 12 marzo 2015 recante le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per

Le Linee Guida definiscono: l'assetto organizzativo dei CPIA, l'assetto didattico e gli strumenti di flessibilità (5.1 Accoglienza e orientamento; 5.2 Riconoscimento dei crediti e personalizzazione del percorso; 5.3 Fruizione a distanza); i quadri orari dei percorsi di primo livello e secondo livello (Allegati A e D) e l'articolazione oraria dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana dei percorsi (Allegato B).

9.4 La certificazione delle competenze per apprendere ad apprendere. L'urgenza di un sistema per l'apprendimento permanente per l'Italia

A partire dal 2009, Ministero del Lavoro, dell'Istruzione, Regioni e Province Autonome hanno dato vita a una stagione di intensa cooperazione interistituzionale e corpo a un pacchetto progressivo e articolato di provvedimenti (circa una ventina di dispositivi, tra accordi, intese, decreti e disposizioni di norma) che hanno posto al centro della strategia di riforma di breve e di medio periodo, la necessità di riqualificare l'istruzione e la formazione tecnica e professionale. Tutte queste misure, in forme e gradi differenti, hanno mirato a rilanciare tutte le forme dell'apprendimento in contesto attivo (apprendistato, alternanza scuola-lavoro, tirocini), nonché la valutazione sostanziale degli apprendimenti al fine di rafforzarne la trasparenza e la spendibilità nel mercato del lavoro. In questo panorama rinnovato il metodo di apprendimento per competenze è uscito fuori dai confini della letteratura tecnica, delle diverse sperimentazione regionali e settoriali e ha preso la forma di impegno istituzionale (Simoncini, 2014).

Già l'intesa sulle linee guida della formazione del 2010, siglata da Governo, Regioni e parti sociali aveva posto "la certificazione delle competenze a crocevia delle azioni di rilancio della formazione in Italia" (Simoncini, 2014, pag. 43). La Raccomandazione europea del 2008 relativa all'EQF ha rappresentato la cornice di riferimento per la riforma dei sistemi nazionali dell'offerta formativa, rendendo concreto il diritto dei cittadini a veder riconosciuti i propri percorsi formativi e le esperienze di vita e di lavoro nell'intero territorio comunitario. Attraverso l'impianto dettato dall'EQF, si assume una nuova metodologia per competenze. Essa introduce una serie di novità che si pongono in netta discontinuità con la tradizionale modalità di rappresentare percorsi e ordinamenti di studio e formazione in Italia. L'approccio per competenze pone al centro la persona, più che la struttura e le istituzioni educative e formative, privilegia il valore dei risultati di apprendimento rispetto ai percorsi, ai contesti e alla durata degli apprendimenti.

Secondo Simoncini (2014), tre si possono considerare gli elementi di maggiore rottura del "paradigma delle competenze" rispetto alla referenzialità dei tradizionali sistemi dell'offerta:

- risultati di apprendimento versus percorsi di studio;
- competenze versus discipline;
- livelli di responsabilità e autonomia versus durata dei percorsi.

l'istruzione degli adulti. Pubblicato in data 8 giugno 2015, sulla Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.130 - Suppl. Ordinario n. 266.

Nel loro insieme i dispositivi legislativi illustrati introducono nell'ordinamento italiano il diritto all'apprendimento permanente e la certificazione delle competenze quale dispositivo privilegiato per il suo esercizio: la certificazione delle competenze comunque acquisite può favorire il reingresso delle persone nei sistemi di istruzione e formazione lungo tutto l'arco della vita. Rappresenta un potenziale dispositivo di innovazione e di raccordo tra le politiche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva, welfare. Insieme all'apprendimento permanente rappresenta una potenziale leva per raccordare strumenti di Sostegno al reddito e di inclusione sociale, misure di politica attiva del lavoro realmente mirate ed efficaci e investimenti per lo sviluppo.

Una leva non ancora pienamente considerata però se si pensa alla assenza di dotazione finanziaria del D.lgs 13/2013, come, del resto, di tutti i dispositivi legislativi di cui sin qui si è trattato.

Come bene evidenzia Simonicini (2014), le diverse analisi di impatto condotte dal Cedefop dimostrano che la costruzione di un sistema di riconoscimento delle competenze:

- aumenta le opportunità di orientamento e apprendimento lungo tutto l'arco della vita, contribuendo alla lotta alla dispersione e all'inattività giovanile sia all'innalzamento complessivo dei livelli di qualificazione, anche della popolazione adulta;
- facilita la personalizzazione dei servizi e l'incontro domanda-offerta sulla base di fabbisogni reali di individui e imprese, evitando ridondanze e sprechi di risorse e orientando programmi e dispositivi diversi (come l'ASPI o Garanzia Giovani) verso la logica di strumenti universali di orientamento, progettualità biografica e inserimento/reinserimento lavorativo attraverso pacchetti di servizi fortemente orientati al risultato;
- agevola la trasparenza degli apprendimenti e dei fabbisogni nonché la sostanzialità e spendibilità delle certificazioni attraverso, ad esempio, la realizzazione di una tessera professionale che raccoglie in un unico supporto, informazioni sui dati formativi, occupazionali, previdenziali favorendo meccanismi più snelli di mutuo riconoscimento delle qualifiche in ambito nazionale ed europeo in linea con le direttive europee in materia di servizi, di qualifiche professionali, di tutela dei consumatori e di certificazione della qualità;
- promuove tutte le metodologie di apprendimento attivo, le esperienze di tirocinio, alternanza e apprendistato e in generale il potenziale educativo del lavoro e il protagonismo delle parti economiche e sociali;
- rende più dinamici i meccanismi di accesso al mondo del lavoro, alle professioni, all'imprenditorialità, favorendo nuove e maggiori opportunità ai giovani, ai lavoratori e alle aziende in crisi occupazionale, nonché alle donne in cerca di occupazione;
- sostiene la mobilità geografica e professionale di studenti e lavoratori nonché l'integrazione di lavoratori provenienti da altri paesi europei o extraeuropei;

- supporta i processi di riforma: dalla digitalizzazione della Pubblica amministrazione, al rilancio del ruolo delle università e della ricerca, dalla promozione della formazione continua, alla riforma del mercato del lavoro e dei servizi per l'impiego, in una prospettiva di flexycurity e welfare to work;
- incoraggia l'integrazione in reti dei servizi di istruzione, di formazione e del lavoro e il coordinamento dell'offerta, in una logica di qualità e di presa in carico della persona;
- promuove la programmazione e realizzazione di interventi integrati di politica attiva, passiva e di sviluppo industriale e territoriale, attraverso una migliore visione di insieme dei fabbisogni in termini di risorse materiali, infrastrutture, servizi, competenze favorendo la focalizzazione sui settori produttivi trainanti nei territori di riferimento, anche in una logica interregionale.

L'apprendimento permanente e la certificazione delle competenze occupano un ruolo di rilievo strategico nella programmazione dei Fondi strutturali 2014/2020 e costituiscono condizionalità ex-ante per l'avvio dei Programmi operativi del Fondo Sociale Europeo proprio perché essi rappresentano una tappa fondamentale e irrinunciabile nel processo di riforma dei servizi di istruzione, formazione e lavoro: sono chiamati a riqualificarne la missione di strumenti per lo sviluppo di competenze funzionali all'esercizio della cittadinanza attiva, all'inclusione sociale, nonché al raggiungimento di obiettivi di tipo professionalizzante e occupazionale.

Ma le innovazioni prima introdotte sul piano tecnico e normativo, necessitano oggi di essere chiarificate e sostenute sul piano culturale, in quanto è necessario promuoverne una diffusa percezione in termini di utilità e convenienza sociale. Quindi la sfida dell'apprendimento permanente si snoda su due fronti: da una parte, vi è un piano di responsabilità tecnica e normativa che passa attraverso i dispositivi attuativi e programmatori, dall'altra, vi è un piano pratico e culturale che apre la sfida del valore d'uso dell'apprendere lungo tutto l'arco della vita, dato dal rapporto tra fiducia e investimento da parte dei cittadini e delle imprese e reale ritorno, in termini di convenienza e utilità percepita (Simoninci, 2014).

I riferimenti ai risultati dell'indagine PIAAC dell'OCSE sono innumerevoli nella letteratura del settore e come abbiamo visto in precedenza, si evidenzia come essi mettano in risalto il grave deficit formativo italiano, la grave situazione di analfabetismo funzionale, l'incapacità di utilizzare le abilità di lettura, scrittura e calcolo in modo adeguato per lavoro e vivere nella società contemporanea.

In Italia, i livelli di competenza della popolazione sono bassi, ma va anche evidenziato che "la spinta a innalzarli è debole perché il sistema produttivo non le valorizza a sufficienza in termini occupazionali e retributivi. Questo circolo vizioso spiega le difficoltà italiane a competere sulla qualità e l'innovazione e spiega, di conseguenza, l'incapacità del Paese di crescere, già evidenze prima della crisi. Per rompere la spirale negativa in corso e riattivare lo sviluppo occorre un progetto politico e sociale che realizzi una politica economica basata sulla valorizzazione della qualità del lavoro e il sostegno all'innovazione" (Da Crema, 2014, pag. 95).

Tale valorizzazione della qualità del lavoro si riallaccia alla valorizzazione della qualità delle competenze delle persone, in una ottica di superamento del valore del titolo per giungere al riconoscimento del valore della competenza.

Occorre quindi una strategia di innalzamento e valorizzazione delle competenze che implichi un cambiamento nella cultura del nostro Paese abituato a considerare “sapere” solo quanto trasmesso a scuola e università, nei contesti formali dunque. “Occorre una visione meno influenzata dalla cultura idealista e più connessa ai processi reali di conoscenza che riconosca il valore e la pari dignità delle competenze apprese nelle esperienze di lavoro e di vita rispetto a quelle acquisite nei percorsi formali.” (Da Crema, 2014, pag. 96)

Anche la certificazione delle competenze rischia di essere appannaggio dei più formati e qualificati.

Sono i bassi livelli di istruzione di partenza ad essere all’origine dei fenomeni di esclusione e di auto-esclusione, oltre naturalmente alle cause socio-economiche. Quando chi più ha bisogno di formazione non esprime esplicitamente una domanda, è evidente che in questo campo di attività il mercato è destinato a fallire. Anche per questo, quindi, il sistema integrato per l’apprendimento permanente deve avere una regia pubblica e un consistente intervento pubblico diretto (offerta formativa e servizi a supporto). In questo senso la Legge n.92/2012 e i dispositivi successivi offrono reali opportunità per costruire un sistema integrato centrato su un nesso strategico tra reti e programmazione territoriale, ma esso può svilupparsi a condizione che la costruzione delle reti territoriali dell’apprendimento permanente non si riduca a mera sommatoria di risorse e soggetti o non diventi una operazione di ingegneria istituzionale. Esse devono avere una governance pubblica caratterizzata da prossimità e partecipazione, indispensabili per leggere i bisogni dei territori, per sensibilizzare la domanda debole e per connettere offerta formativa e servizi ai piani di sviluppo locale (Da Crema, 2014).

Terza parte. Il contesto della ricerca

“La ricerca-azione resta l'unico metodo che permette, malgrado tutto, di condurre delle ricerche, di produrre conoscenza, ma con la gente e non sulla gente. È per questo che ne rivendico il valore e l'importanza.”

René Barbier

La ricerca-azione, 2007, pag. 10

10 Il disegno della ricerca

Il presente progetto di ricerca si è articolato a partire dall'analisi dello sviluppo della normativa in ambito europeo e nazionale in tema di procedure per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali e la certificazione delle competenze e del ritardo con cui l'Italia, sul piano nazionale, ha avviato la costruzione di un sistema nazionale in tale ambito, rispetto ad altri paesi europei.

La Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale ha stabilito che gli Stati membri dovrebbero, al fine di dare alle persone l'opportunità di dimostrare quanto hanno appreso al di fuori dell'istruzione e della formazione formali e di avvalersi di tale apprendimento per la carriera professionale e l'ulteriore apprendimento; nel debito rispetto del principio di sussidiarietà, dovrebbero altresì istituire, entro il 2018, modalità per la convalida dell'apprendimento non formale e informale che consentano alle persone di ottenere una convalida delle conoscenze, abilità e competenze acquisite mediante l'apprendimento non formale e informale; di ottenere una qualifica completa o, se del caso, una qualifica parziale, sulla base della convalida di esperienze di apprendimento non formale e informale. Ciò dovrà accadere in conformità alle circostanze e alle specificità nazionali e nel modo ritenuto appropriato dagli Stati stessi, lasciando probabilmente, in tal modo, un ampio margine di azione e di realizzazione del sistema di convalida, laddove non esistente ancora.

Sul piano nazionale, la Legge n. 92/2012 ha avviato la nascita di un sistema nazionale per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze nel quadro di un sistema nazionale per l'apprendimento permanente; ha consentito di poter gettare le fondamenta dell'architettura dell'impianto di certificazione e, seguita nel corso degli anni da decreti e intese Stato-Regioni-Provincie Autonome, dare finalmente dignità al diritto delle persone di vedersi riconosciuto il proprio sapere comunque acquisito e di renderlo effettivamente esigibile.

A fronte del susseguirsi dei dispositivi legislativi, le problematiche riscontrate nel dare attuazione a quanto indicato, si richiamavano:

- alle difficoltà che si riscontravano nella progettazione e nella costruzione di un tale sistema a livello nazionale;
- alla difficoltà che si riscontrava nel mettere a punto procedure, metodi e strumenti a livello nazionale per l'attivazione e la gestione del suddetto sistema;
- alla complessità dell'avvio del riordino del sistema nazionale dell'istruzione degli adulti, con il D.P.R. n. 263/2012, che ha assegnato un ruolo centrale alle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di riconoscimento dei crediti comunque acquisiti dallo studente per l'ammissione ai percorsi del tipo e del livello richiesto;
- alla necessità di verificare strumenti idonei ed efficaci da utilizzare in tali procedure, come l'ePortfolio delle competenze.

La finalità dell'attività di ricerca è quella di individuare e verificare metodi e strumenti che possano rispondere all'esigenza degli adulti che rientrano in un percorso di istruzione di ottenere l'individuazione e la validazione non solo di competenze acquisite nei contesti formali di apprendimento, già certificate mediante titoli, ma anche del patrimonio di competenze acquisite nei contesti non formali e informali; l'obiettivo generale è quello di progettare (sulla base degli elementi significativi riscontrati nelle teorie e nei modelli individuati e analizzati), applicare e verificare procedure, metodi e strumenti di individuazione e validazione degli apprendimenti pregressi e di certificazione delle competenze precedentemente acquisite, perlopiù in contesti informali e non formali, all'interno di percorsi formali finalizzati all'ottenimento di un titolo di istruzione di primo o secondo livello.

L'attività di ricerca si è fondata su:

- la ricostruzione del quadro teorico di riferimento;
- la ricostruzione del quadro politico-normativo a livello europeo sul lifelong learning;
- la descrizione del modello di sistema nazionale di procedure, metodi e strumenti di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze, che si sta costruendo sulla base della recente normativa;
- la ricostruzione dello stato dell'arte in Italia relativo alla ridefinizione dell'ordinamento del sistema di istruzione degli adulti, con particolare riferimento al ruolo svolto dai CPIA;

Gli obiettivi specifici attraverso cui si snoda il percorso di ricerca sono:

- esaminare le procedure adottate in tale contesto, per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali;
- verificare l'idoneità e l'efficacia di uno strumento da utilizzare in tali procedure: l'ePortfolio delle competenze;
- predisporre delle possibili linee guida per le attività di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali.

La definizione delle ipotesi della ricerca prende spunto da alcune premesse:

- fino a tempi molto recenti i saperi codificati erano in grado, attraverso la loro trasmissione alle giovani generazioni, di dare delle risposte congruenti ai compiti sociali ed evolutivi dei

soggetti ed erano capaci di garantire la riproduzione e la vita dei sistemi sociali, oggi tutto questo avviene in modo sempre più parziale e inadeguato;

- oggi sono necessarie delle procedure che supportino le persone nella continua ricodificazione dei propri saperi, al fine di evitare tale mancanza di congruenza;
- i cambiamenti cui si assiste – nel mondo dell’istruzione, della formazione e del lavoro – fanno emergere la necessità di assumere nuovi paradigmi teorici e metodologici-operativi a cui ancorare i processi permanenti di formazione e di orientamento.

Su questa base, le ipotesi su cui la ricerca si è mossa sono le seguenti:

- per rendere efficaci le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze occorrono degli strumenti di natura narrativa-autobiografica e biografica per l’emersione dei saperi taciti e la formalizzazione sia di questi che di quelli espliciti, non sempre codificati;
- il processo della predisposizione di un ePortfolio delle competenze può risultare utile per dare senso e attribuire significato alle esperienze di studio, di lavoro e di vita, ricostruendo ed esplicitando i risultati di apprendimento conseguiti;
- l’ePortfolio delle competenze, strumento di natura autobiografica, può essere considerato efficace nelle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze, promuovendone il grado di trasferibilità e di spendibilità.

La metodologia individuata come più appropriata agli obiettivi della ricerca è qualitativa, facendo ricorso principalmente all’approccio di ricerca-azione, con specifico riferimento all’adozione dei metodi narrativi-autobiografici.

L’approccio di ricerca-azione si rivela particolarmente opportuno per la parte di verifica dell’ePortfolio, in quanto:

- si tratta di una indagine riflessiva, orientata all’azione e al cambiamento;
- perché essa intende contribuire a risolvere una situazione problematica individuata e ha l’obiettivo di contribuire ad apportare dei miglioramenti;
- perché nel corso della ricerca è verificato, e corretto, lo strumento oggetto di indagine;
- perché il ricercatore è direttamente coinvolto nella verifica dello strumento oggetto di indagine.

Il contesto della ricerca sul campo è stato quello dei CPIA – Centri Provinciali per l’Istruzione degli adulti, istituiti a partire dalla Legge finanziaria del 2007, il cui assetto è stato ridefinito dal D.P.R. n. 263/2012.

Attraverso l'attivazione di contatti con la RIDAP – Rete Italiana Istruzione degli Adulti per l'Apprendimento Permanente¹¹⁵, si sono presi accordi con tre CPIA per l'avvio di un'azione di accompagnamento all'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali con 25 adulti frequentanti i Centri e, in un caso, i corsi di II livello. I Centri resi disponibili, attraverso i rispettivi Dirigenti scolastici sono: il CPIA 2 ALTAMURA, in provincia di Bari; il CPIA METROPOLITANO DI BOLOGNA: il CPIA 4 DI ROMA (in questo caso, il gruppo coinvolto frequenta il corso serale dell'I.T.I.S. Cattaneo, nel periodo di svolgimento della ricerca, diretto dalla medesima Dirigente del Cpia 4 e facente parte di tale rete).

Il progetto di ricerca si sviluppa dunque nel suo complesso nelle seguenti fasi:

- inquadramento teorico;
- analisi del contesto normativo di riferimento europeo;
- analisi del contesto normativo di riferimento italiano;
- analisi dei modelli regionali di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze relativi al contesto specifico della ricerca: Lazio, Puglia ed Emilia Romagna (si tratta delle tre Regioni in cui si trovano i Cpia coinvolti);
- verifica dell'ePortfolio delle competenze come strumento utile ed efficace nelle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali;
- studio ed elaborazione di un modello di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali per il CPIA.

Le fasi dell'attività di ricerca sul campo, relative alla verifica dell' ePortfolio delle competenze, sono state le seguenti:

- avvio dei contatti con la Ridap – Rete Italiana Istruzione degli adulti per l'individuazione di tre CPIA in cui svolgere l'attività di ricerca;
- presentazione del progetto di ricerca ai Dirigenti dei CPIA, tramite la Ridap;
- individuazione dei tre CPIA disponibili quali sedi delle attività di ricerca: il CPIA 2 ALTAMURA (Bari); il CPIA METROPOLITANO DI BOLOGNA: il CPIA 4 DI ROMA;
- avvio dei contatti con i tre referenti di ciascun CPIA per la pianificazione delle attività di ricerca;

¹¹⁵ La RIDAP - Rete Italiana Istruzione degli Adulti per l'Apprendimento Permanente nasce nel 2012 dall'incontro di sette Dirigenti scolastici di CTP – Centri Territoriali Permanenti, rappresentativi di quattro regioni italiane (Emilia Romagna, Veneto, Toscana, Lazio) che la hanno formalmente costituita nel corso di un incontro svoltosi presso la sede del CTP "Besta" di Bologna. La Rete RIDAP intende perseguire prioritariamente i seguenti obiettivi: favorire la creazione di reti regionali tra CPIA e scuole superiori con percorsi per adulti; promuovere azioni per accompagnare il processo di riorganizzazione del sistema di istruzione degli adulti nella prospettiva dell'apprendimento permanente; favorire lo sviluppo di organici rapporti tra i percorsi di I livello e i percorsi di II livello nell'ottica dell'unitarietà del sistema; sostenere la creazione delle Reti Territoriali per l'Apprendimento permanente; sviluppare azioni di Ricerca Sperimentazione e Sviluppo; favorire i processi di integrazione dei cittadini stranieri promuovendo la diffusione di percorsi formativi che coniughino l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua, l'orientamento civico e la conoscenza della vita civile in Italia; valorizzare la specificità dell'istruzione in carcere.

- individuazione dei 25 soggetti da coinvolgere nelle attività di ricerca in ciascun Centro;
- avvio dei contatti con i 25 soggetti partecipanti a distanza (tramite mail e telefono) per la presentazione delle attività;
- somministrazione di un questionario in entrata;
- primo incontro di presentazione delle attività di ricerca in presenza;
- avvio della redazione degli strumenti volti alla costruzione dell' ePortfolio, supportato da una azione di accompagnamento offerta a distanza:
 - il CV in formato Europass;
 - la storia di vita;
- somministrazione di un questionario in itinere;
- secondo incontro in presenza con i partecipanti;
- prosecuzione della redazione degli strumenti volti alla costruzione dell' ePortfolio, supportata da una azione di accompagnamento offerta a distanza:
 - la selezione delle evidenze;
 - la tavola degli apprendimenti;
- terzo incontro in presenza con i partecipanti;
- prosecuzione della redazione degli strumenti volti alla costruzione dell' ePortfolio, supportata da una azione di accompagnamento offerta a distanza:
 - predisposizione dell' ePortfolio delle competenze: sviluppato attraverso l'applicazione web <http://www.portfoliocommunities.com>, sviluppata da Mahara (applicazione web tra le più diffuse per la costruzione dell' ePortfolio);
- somministrazione di un questionario finale.

11 L'inquadramento metodologico

11.1 L'approccio qualitativo

“La percezione che si ha dell'Altro dipende in buona misura dai mezzi, dai procedimenti, dagli strumenti, in breve dalla scelta del modo di osservarlo e di trattarlo. Il fine non giustifica i mezzi. Ogni ricercatore deve essere sempre e a ogni momento della ricerca consapevole dei metodi che utilizza e delle finalità che persegue. Perché fare ricerca? Perché approfondire la conoscenza di un determinato fenomeno? Qual è il mio scopo? Con quale finalità usare il materiale umano che mi è stato affidato? Ma, soprattutto, in che misura la tecnica rispetta l'essere umano? In che misura non lo rende un numero, una scheda isolata, un elemento anonimo, intercambiabile e sostituibile? E se invece tutto ciò non è vero, fino a che punto è possibile produrre una sommatoria di elementi diversi? L'approccio qualitativo considera che se è la libertà ciò che caratterizza la condizione umana, le diverse interpretazioni che ognuno fa della propria specie sono un valore aggiunto che deve essere preservato.” (Tognonato, 2006, pag. 14)

Questi interrogativi sono stati costantemente alla base delle attività di studio e di ricerca svolte nel corso di tre anni. Alcuni degli interrogativi di fondo che hanno animato la riflessione hanno riguardato come concretamente organizzare procedure e progettare e utilizzare strumenti utili ed efficaci per accompagnare le persone nel processo di individuazione e riconoscimento dei propri saperi esperienziali; come pianificare metodi e strumenti per validare tali saperi; ma hanno riguardato altresì il tentare di comprendere la complessità dell'attività di certificazione delle competenze, non inizialmente compresa fino in fondo, nel quadro di riferimento nazionale, ma aperto alle prospettive derivanti da quello europeo.

L'analisi qualitativa adotta e si fonda sul paradigma interpretativo. Da un punto di vista ontologico, secondo l'approccio costruttivista, proprio di tale paradigma, la realtà non è data, il mondo conoscibile è quello dei significati attribuiti dagli individui; vi sono delle realtà multiple, costruite e che variano nella forma e nel contenuto fra individui, gruppi, culture. Da un punto di vista epistemologico, non vi è dualismo o oggettività: tra il ricercatore e l'oggetto dello studio non vi è separazione, ma interdipendenza; la scienza interpretativa va alla ricerca di significato, dei significati, l'obiettivo che si dà è la comprensione dei fenomeni, non la spiegazione, ne deriva che le generalizzazioni rappresentano degli enunciati di possibilità, dei tipi ideali. Dal punto di vista metodologico, sussiste una interazione empatica fra lo studioso e lo studiato; l'osservazione si basa sull'interpretazione e prevede una interazione tra osservatore e osservato. La conoscenza emerge quindi dalla realtà studiata, per induzione. I fatti sociali sono strettamente dipendenti dal contesto e le variabili che li influenzano sono di natura complessa, interconnesse, difficili da misurare. Il ricercatore si pone principalmente l'obiettivo di descrivere uno o più processi in uno specifico contesto. Non si assegnano frequenze alle caratteristiche individuate nei dati, ma tutti i fenomeni riscontrati, anche quelli rari, ricevono la stessa attenzione di fenomeni più frequenti. Con l'adozione dei metodi qualitativi è possibile ottenere una analisi fine di un fenomeno perché non necessariamente i dati vengono categorizzati in

classi bene definite. I risultati che si ottengono dunque assumono significato non da un punto di vista statisticamente rilevante, ma in nella misura in cui aiutano il ricercatore a comprendere il fenomeno studiato, ne deriva che non possono essere estesi a popolazioni ampie. Approccio neopositivista e approccio interpretativo, tecniche quantitative e tecniche qualitative, portano a conoscenze diverse; ma ciò non rappresenta un limite, ma un arricchimento, in quanto vi è la necessità di un approccio multiplo e differenziato alla realtà sociale per poterla effettivamente conoscere (Corbetta, 1999; Palumbo, Gambarino, 2006).

Denzin e Lincoln (1994) offrono probabilmente la definizione più conosciuta in letteratura: descrivono la ricerca qualitativa come quel tipo di ricerca che adotta un approccio naturalistico verso il suo oggetto di indagine, studiando i fenomeni nei loro contesti naturali, tentando di dare loro un senso, o di interpretarli, nei termini del significato che la gente dà ad essi.

Il metodo qualitativo utilizza la logica della scoperta: le finalità proprie sono di natura esplorativa, descrittiva, esplicativa. Si rivela utile, in particolare, quando non si hanno conoscenze approfondite di un fenomeno, quando le teorie sono incomplete, inadeguate o mancano del tutto, in quanto prevede la volontà di far emergere temi, concetti, categorie.

La ricerca prende avvio da una domanda/problema di ricerca e si attua come processo circolare, interattivo: non tutti gli aspetti dell'indagine sono definiti in anticipo, la raccolta dei dati, la loro analisi e la definizione della teoria o delle teorie da cui essa è partita, rappresentano delle attività strettamente intrecciate. L'interesse dominante è per i significati che i partecipanti attribuiscono al mondo in cui vivono, ai fenomeni nei quali sono coinvolti. Ne deriva una rilevante attenzione all'unicità dell'oggetto di indagine, studiato nella sua complessità. Il ricercatore entra nella ricerca con la sua soggettività: la ricerca basata sul metodo qualitativo non è mai neutra, proprio per quell'interdipendenza ricercatore-oggetto dello studio di cui si diceva; essa si fonda su una costante attività di interpretazione e concettualizzazione. Ne deriva un atteggiamento pragmatico e flessibile nella definizione del campione (Corbetta, 1999; Palumbo, Gambarino, 2006).

Le strategie di ricerca e le tecniche maggiormente utilizzate possono essere raggruppate in tre categorie, ciascuna riconducibile a una delle tre azioni che l'uomo mette in atto per analizzare la realtà che lo circonda: osservazione (naturalistica o partecipante), uso di documenti (personali o istituzionali), relazione (collettiva o individuale, tramite focus group e intervista qualitativa, anche nella forma del colloquio) (Palumbo, Gambarino, 2006).

Le tecniche qualitative, a differenza di quelle quantitative, non sono facilmente distinguibili dal punto di vista concettuale né terminologico e spesso nemmeno dal punto di vista applicativo: alcune tecniche si differenziano, infatti, solo per delle sfumature e spesso accade che il ricercatore le utilizzi contemporaneamente nel corso di una stessa ricerca.

La raccolta e l'analisi dei dati, che nella ricerca quantitativa rappresentano fasi cronologicamente ben distinte, qui si intrecciano e si sovrappongono durante tutta la ricerca. L'analisi del materiale empirico si articola sovente secondo criteri "personali" del ricercatore, costituiti da una sua

sensibilità soggettiva, da una sua capacità di connettere eventi e di estrapolare dalla realtà osservata delle generalizzazioni (Ricolfi, 1997).

La ricerca qualitativa consiste in un processo dinamico, che lega assieme problemi, teorie e metodi: di conseguenza il processo di ricerca non è una sequenza ben definita di procedure che seguono il nitido disegno, ma sovente una confusa interazione tra il mondo concettuale e quello empirico, dove deduzione e intuizione si realizzano nello stesso tempo (Bryan e Burgess, 1994).

Per alcune tipologie di analisi conoscitiva, gli obiettivi e le ipotesi di ricerca implicano la necessità di procedere con la tipica metodologia dell'analisi qualitativa, con i suoi tratti distintivi, che Ricolfi (1997) individua schematicamente nell'assenza della matrice dei dati, nella non ispezionabilità della base empirica, nel carattere relativamente informale delle procedure di analisi dei dati. L'importante, in ogni ricerca, sia essa di tipo qualitativo che quantitativo, è sapere cosa cercare, il come ne è una conseguenza, in quanto è la cosa cercata, l'oggetto della ricerca, che impone una o l'altra metodologia (Ricolfi, 1997).

L'adozione della metodologia qualitativa prevede dunque l'attuazione di pratiche di ricerca partecipata. Obiettivi e funzioni della ricerca azione partecipata sono la conoscenza, l'apprendimento e il cambiamento, tre aspetti fortemente interdipendenti. L'approccio di ricerca partecipata si articola al suo interno in una serie di orientamenti e sfumature, di cui ogni manuale di metodologia di ricerca tenta una sistematizzazione, proponendo distinzioni e definizioni che disegnano spesso una vera e propria mappa geografica della ricerca partecipata (Aluffi Pentini, 2001).

11.2 La ricerca-azione

Della ricerca-azione vi sono due principali concezioni: una classica, che consiste nel pensare che questa metodologia sia soltanto uno sviluppo della ricerca tradizionale nelle scienze umane e sociali; un'altra concezione, più radicale si apre a una rivoluzione epistemologica ancora da esplorare. Barbier (2007), con il suo lavoro, ha l'obiettivo di dimostrare la pertinenza della seconda prospettiva: egli ritiene che la ricerca-azione esprime "una vera trasformazione nel modo di concepire e di fare ricerca nelle scienze umane" (Barbier, 2007, pag. 13). Essa "sfocia su una nuova impostazione ed una nuova posizione del ricercatore nella società, attraverso il riconoscimento a chi opera nel sociale di una certa competenza nella ricerca. In quest'ottica la ricerca-azione diventa esistenziale ed accetta d'interrogarsi sul posto dell'uomo nella natura e sull'azione organizzata per darle senso. Essa si definisce, dunque, nel suo rapporto con la complessità della vita umana." (Barbier, 2007, pag. 13)

Barbier (2007) afferma che una fase arcaica della ricerca-azione vede lo snodarsi di due periodi in funzione del suo processo di radicalizzazione epistemologica: il periodo più americano, negli anni precedenti la seconda guerra mondiale e gli anni sessanta, di emergenza e di consolidamento; il periodo più europeo e canadese, dalla fine degli anni sessanta fino ai nostri giorni, di radicalizzazione politica ed esistenziale. Nella prima metà del '900 la scuola di Chicago, in coerenza con le scuole di New York e di Filadelfia, sviluppa delle forme di ricerca originale

d'implicazione reale nei problemi sociali urbani; proprio uno dei metodi elaborati da tale scuola – le *lives stories* – risorgerà negli anni '50-'60 del '900 nelle scienze sociali, sotto forma di “storie di vita”. Poco prima degli anni '70 la riflessione sulla stessa natura della ricerca-azione prende una svolta più radicale, diviene nettamente più impegnata; si formalizzano in una prospettiva radicale le differenze fra di essa e le scienze esatte; con la “pedagogia degli oppressi” di Paulo Freire (1972), la sociologia radicale si lega alla educazione popolare e anche alla militanza rivoluzionaria.

In generale, si è d'accordo nel sostenere che le procedure della ricerca-azione sono state inizialmente teorizzate da Kurt Lewin (1946), il quale elabora il noto paradigma: PIANIFICARE – AGIRE – OSSERVARE – RIFLETTERE, per poi RIPIANIFICARE – AGIRE – OSSERVARE, quindi RIFLETTERE di nuovo. Operativamente, queste fasi richiedono un momento di VALUTAZIONE dopo ciascuna di esse, per decidere se si può passare alla fase successiva o meno.

Tale metodo ha trovato ampie risonanze sia nella ricerca sperimentale, sia nella pedagogia classica, ma ciò che caratterizza in modo particolare la ricerca-azione è il suo approccio olistico che ben si adatta all'educazione, in quanto processo organico, complesso, circolare, sempre dinamico e aperto: nella ricerca-azione teoria e prassi educativa rappresentano momenti inscindibili. Rappresenta uno degli esempi di ricerca sul campo più controversi, sia dal punto di vista epistemologico, sia per le implicazioni che il mutamento dei ruoli tradizionali del ricercatore comporta. Le sue applicazioni pratiche sono state diverse: a seconda delle aree geografiche in cui è nata e si sviluppata, degli ambiti professionali in cui è stata utilizzata; di conseguenze, anche finalità, soggetti direttamente e procedure seguite si sono differenziate. Proprio per la molteplicità degli strumenti e dei percorsi seguiti, attendibilità dei suoi risultati e loro trasferibilità sono stati fonte di dibattito (Lucisano, Salerno, 2002).

Il modello della “ricerca-azione” prevede un tipo di indagine riflessiva, orientata all'azione e al cambiamento, che abbia come obiettivo l'efficacia di un intervento volto a risolvere un dato problema nel suo ambito, non si tratta dunque solo di comprendere un fenomeno, ma di comprenderlo in maniera da acquisire un potere di fare. La scelta di non dividere i due termini, bensì di unirli in un'unica parola ne indica proprio tale carattere di complementarità.

In Italia, in particolare, è divenuto un approccio entro il quale si collocano ambiti di azione molto diversi tra loro, tipologie di ricerche che seguono percorsi fortemente individualizzati, utilizzano tecniche differenti e hanno in comune quasi sempre la partecipazione collaborativa, l'orientamento all'azione e la finalità di miglioramento o di modifica di condizioni educative o sociali (Moretti, 2014).

Per cercare di spiegare la ricerca-azione prendendo atto della sua complessità, si possono cogliere gli elementi chiave di alcune definizioni che ne sono state date. Ad esempio, si può evidenziarne l'impegno che il singolo, o da solo o in collaborazione con altri, pone nell'investigazione riflessiva sulla propria pratica, sulle condizioni in cui essa si svolge, sui principi che la determinano. Può essere inquadrata nell'ambito più ampio delle scienze sociali, in questo caso l'accento è posto sulle sue finalità piuttosto che sul coinvolgimento profondo di tipo

personale e sull'aspetto pedagogico. Tutte le definizioni condividono l'enfasi sull'azione che una ricerca di questo tipo comporta, azione che coinvolge il ricercatore e l'operatore sul campo, i quali ne vengono influenzati a livello personale. Probabilmente è proprio questa maggiore condivisione e sovrapposizione di ruoli e di campi, del ricercatore e dell'operatore, che ne determina l'elemento di novità (Lucisano, Salerni, 2002).

Moretti (2014) evidenzia come una definizione articolata, che integra più dimensioni e mette in luce la complessità di questo approccio alla ricerca, sia quella proposta da Piccardo e Benozzo (2010): si tratta di un modo di intervenire all'interno del contesto organizzativo, con un intervento trasformativo e di costruzione di conoscenza; di un modo ciclico e ricorsivo di conoscere nella relazione e attraverso la relazione; di una filosofia, un modo di essere e di vivere; di una metodologia di ricerca soprattutto, ma non esclusivamente, qualitativa.

Si possono indicare alcuni principi ispiratori della ricerca-azione:

- è radicata nella prassi;
- parte da un aspetto di una situazione concreta e i risultati vanno direttamente e immediatamente a informare quella stessa situazione concreta;
- la teoria trova la sua collocazione nel momento in cui si riflette sulla prassi: non necessariamente costituisce il punto di partenza o il punto di arrivo;
- i risultati delle attività di teorizzazione contribuiscono direttamente a informare i tipi di cambiamento o innovazione da introdurre o le decisioni da adottare nella situazione concreta in oggetto;
- usa il materiale concreto e disponibile come punto di partenza per la riflessione teorica;
- i risultati sono da considerarsi pertinenti solo per il contesto preciso al quale si riferiscono, anche se i dati raccolti possono utilmente informare chi lavora in contesti simili;
- prevede un lavoro interpretativo e qualitativo che punta a comprendere processi più che a valutare prodotti (Lucisano, Salerni, 2002).

Lucisano e Salerni (2002) individuano come caratteristiche salienti dei percorsi seguiti da questo tipo di ricerca, seppure molto diversi tra loro, le seguenti:

- la determinazione delle modalità e degli strumenti del percorso determinati dai partecipanti;
- l'attività di ricerca avviene sul campo, non in condizioni sperimentali;
- le azioni che si intraprendono per affrontare un problema sono sistematicamente monitorate e valutate;
- la fase di teorizzazione è legata alle giustificazioni logiche date alle scelte pratiche che si compiono quotidianamente;
- assunti e principi sottesi alla propria pratica vengono continuamente portati allo scoperto e messi in discussione, aspetto quest'ultimo che comporta una serie di rischi e può determinare atteggiamenti difensivi;
- la condizione migliore per svolgere tali attività di ricerca è in gruppo, in quanto con il confronto con gli altri si acquisisce la capacità di percepire più aspetti del problema;

- le condizioni di validità dei dati raccolti - essendo uno degli aspetti più controversi di questo approccio – richiedono continue verifiche;
- il tempo impiegato per condurre questo tipo di ricerca può essere particolarmente lungo, comportando delle difficoltà realizzative.

Le tecniche e gli strumenti utilizzati di cui si avvale la ricerca-azione sono i medesimi di altri percorsi di ricerca, ma presentano procedure e finalità diverse. Un esempio può essere quello dell'osservazione: questo tipo di approccio consente la continua rielaborazione dell'ipotesi iniziale al fine di chiarire la natura del problema; si rifà inoltre a diversi punti di vista, come nel caso della triangolazione, dove i tre punti di vista sono di tre fonti differenti, di tre protagonisti della ricerca, ognuno con percezioni ed esperienze diverse, consentono di stabilire un punto di partenza per lo sviluppo della "teoria pratica". Gli strumenti tipicamente utilizzati hanno contribuito a sviluppare il genere narrativo, autobiografico, che oscilla tra il parlato e lo scritto, tra il pubblico e il privato, si tratta di: colloqui e interviste, focus group, registrazioni audio e video, questionari, griglie di osservazione, ma anche diari, racconti, diari di bordo, fotografie, fino agli studi longitudinali.

C'è da evidenziare che "esperienze di ricerca condotte in ambiti diversi – scolastico, sociale, sanitario, lavorativo, urbanistico, ecc. – testimoniano la possibilità di condurre iniziative inserendo nella procedura di ricerca azione metodi e tecniche quantitative e persino strumenti standardizzati, senza il timore di snaturare una strategia che rimane prevalentemente qualitativa." (Moretti, 2014, pag.205)

La struttura del ciclo di ricerca-azione si fonda su una serie di domande che il ricercatore pone e che aiutano l'operatore sul campo ad avviare l'analisi del problema. Potrebbero essere:

- Qual è il problema?
- Perché sei preoccupato?
- Cosa pensi di poter fare riguardo al tuo problema?
- Quali tipi di prove potresti raccogliere per riuscire a valutare quanto ti sta accadendo?
- Come pensi di raccogliere tali prove?
- Come puoi controllare che la tua valutazione di quanto sta accadendo sia abbastanza corretta e accurata?

Dopo l'enunciazione del problema si passa a individuare la possibile soluzione, alla messa in atto e alla valutazione della soluzione adottata e alla modifica della propria pratica alla luce della valutazione. Questa sequenza è solo apparentemente lineare, comporta in realtà percorsi complessi e individuali, con risultati e conseguenti modifiche, anche imprevedibili.

Vi sono due livelli di ricerca-azione: il primo è quello che coinvolge direttamente l'operatore sul campo, l'altro è quello in cui delle persone esperte aiutano gli operatori a imparare a usare questo strumento di ricerca.

Questo approccio risulta sempre più diffuso in ambito educativo e formativo; rivelandosi appropriato a realizzare interventi di "formazione-azione". "La formazione, in questa prospettiva, si realizza favorendo processi di apprendimento locale, basati sulla esperienza

pratica e sulle azioni che gli attori coinvolti svolgono insieme ad altri, in un determinato contesto sociale e organizzativo. La ricerca-azione, soprattutto quella di tipo partecipativo, è dunque promossa nella convinzione che per il soggetto e per le organizzazioni ha sempre più rilevanza la dimensione dell'apprendimento." (Moretti, 2014, pag. 206)

Tali approcci valorizzano la dimensione formativa, pratica e trasformativa dell'azione, in quanto l'individuazione del problema, la messa in atto di tentativi di risoluzione delle difficoltà che si incontrano, a partire dalla riflessione sulla pratica, consentono a tutti i soggetti coinvolti di acquisire conoscenze e competenze.

Moretti (2014) evidenzia alcune questioni ancora aperte che riguardano l'adozione di tale approccio: problemi metodologici, ruolo dei soggetti partecipanti alla ricerca; criteri di verifica e valutazione degli esiti della ricerca; trasferibilità degli esiti in contesti nuovi e diversi; integrazione tra lavoro personale, lavoro di gruppo e reti di lavoro partecipati, in presenza e online; uso delle arti nella ricerca-azione per generare conoscenze ed esplorare nuove forme di rappresentazione; difficoltà di pervenire a un modello di ricerca-azione riconosciuto e codificato dalla comunità scientifica.

In tale quadro, il ruolo e le caratteristiche del ricercatore mutano in modo significativo. Il ricercatore diviene un facilitatore del cambiamento.

Egli si trova immerso in un processo del "fare un lavoro con", caratterizzato dalla comune elaborazione della conoscenza (Barbier, 2007, pag. 8). Perde i caratteri distintivi della propria disciplina, nel senso che la sua competenza molteplice supera ampiamente un tipo di classificazione mono-disciplinare, nel corso della pratica può essere sociologo, psicosociologo, filosofo, psicologo, storico, economista. Egli "gioca il suo ruolo professionale in una dialettica che articola continuamente l'implicazione e la presa di distanza, l'affettività e la razionalità, il simbolico e l'immaginario, la mediazione e la sfida, l'autoformazione e l'eteroformazione, la scienza e l'arte." (Barbier, 2007, pag. 14)

Nella ricerca-azione il ricercatore non è l'agente di una istituzione, l'attore di una organizzazione, l'individuo senza appartenenza sociale, al contrario, egli accetta questi diversi ruoli in momenti determinanti della sua azione e della sua riflessione. È prima di tutto un soggetto autonomo, autore della sua pratica e del suo discorso: questo processo di autorizzazione – il diventare il proprio autore – lo conduce "a produrre insieme agli altri, in uno stato di costante incompiutezza, un gruppo-soggetto nel quale si giocano i conflitti e gli imprevisti della vita democratica. In ciò, la ricerca-azione è eminentemente pedagogica e politica." (Barbier, 2007, pag. 14-15)

Barbier (2007) sottolinea con forza come tale metodologia "sia utile all'educazione dell'uomo-cittadino che si preoccupa di organizzare l'esistenza collettiva della città"; in questo senso essa "appartiene per eccellenza all'ordine della formazione, di un processo di creazione di forme simboliche interiorizzate, ed è animata dal senso dello sviluppo del potenziale umano" (pag. 15).

Se davvero si vuole avanzare verso la democrazia, allora necessariamente si dovranno inventare dei metodi attraverso i quali le persone possano davvero partecipare. La ricerca-azione fa parte

di tali metodi. Essa è pienamente pertinente e interessante qualora si voglia far partecipare la gente con un po' di rigore e di metodo e non in modo casuale e spontaneo, farle prendere coscienza per riappropriarsi di strumenti di sapere e di potere. La gente ha veramente voglia di partecipare, vuole prendere la parola e si rifiuta di essere considerata oggetto. La ricerca-azione resta l'unico metodo per permettere di condurre delle ricerche, di produrre conoscenza, "con la gente e non sulla gente" (Barbier, 2007, pag. 10).

11.3 I metodi narrativo-autobiografici

La ricerca-azione fa principalmente uso dei metodi narrativo-autobiografici e degli strumenti previsti dalla loro adozione.

La narrazione, nelle diverse forme che assume, è al centro del processo di analisi. Attraverso la narrazione è possibile mettere in relazione gli stati interiori con la realtà esterna, ricollegare il presente con il passato, in vista di un orientamento al futuro.

Una declinazione del metodo narrativo è il metodo autobiografico, in cui le storie narrate vedono l'implicazione di chi racconta: si tratta di episodi della sua vita, ripercorsi per ritrovarvi un filo narrativo, che renda il percorso esistenziale in qualche modo plausibile. Si tratta del racconto degli episodi reputati salienti della propria vita, organizzati nel tempo, in modo da dar vita a un succedersi più o meno coerente di eventi.

Nella pratica formativa con gli adulti è possibile constatare come essi non siano sempre consapevoli delle varie forme di apprendimento possibile, soprattutto quelle riferite a una dimensione non intenzionale, quotidiana, occasionale; risultano quindi essere soggetti di "molteplici formazioni e de-formazioni" (Formenti, 1998, pag. 14). Ma l'esperienza rappresenta un patrimonio straordinario per l'adulto, spesso sconosciuto, sottovalutato, fonte di innumerevoli apprendimenti che chiedono di essere individuati, esplicitati, per essere riconosciuti e valorizzati. L'approccio narrativo può costituire un metodo efficace ai fini di tale esplicitazione, anche per la ri-costruzione di quella esperienza e dei diversi modi di conoscere e di apprendere che si sono messi in campo, anche inconsapevolmente.

Secondo Formenti (1998) 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).

La pratica del narrare ha una importante dimensione intersoggettiva, in quanto ogni storia personale o professionale si sviluppa e si connota per il suo appartenere a un determinato

contesto storico, sociale, culturale. In precedenza, si sono evidenziati alcuni tratti di complessità e di difficoltà del contesto attuale e del disagio che ne può derivare (dovuti alla crisi economica, occupazionale, migratoria). Il racconto di sé, il riannodare i fili spezzati della propria storia può essere una possibile risposta per evitare dispersioni e derive, può costituire l'occasione per fornire a donne e uomini strumenti per (ri)conoscere sé 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 (1998) 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, portfolio, 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.

L'autobiografia è divenuta un tema ricorrente nella ricerca contemporanea (in letteratura, sociologia, psicologia, ma anche nella storia e nella pedagogia). Le ragioni sono diverse, ma una prevale sulle altre: il ritorno al certo del soggetto nella cultura attuale (dopo le ideologie, nel postmoderno, ecc.) e di un soggetto che vive radicalmente la propria crisi. "Al cuore di questo processo si inserisce la pratica autobiografica, come interrogazione sull'identità del soggetto, come travaglio individuale, come assunzione della "cura del sé", come rielaborazione (forse) di una traiettoria di senso. Narrare sé stessi è un modo (il modo) di ri-costruirsi, radicandosi proprio nello statuto problematico del soggetto contemporaneo. Ma narrarsi è anche (e in particolare) formarsi: farsi carico di sé, delinearci nel tempo e attraverso il tempo, assumersi come "esistenza ferita" (Moravia) e assumersi la custodia del proprio io per dipanare un sé, possibile e – forse – più stabile, poiché frutto, appunto, di un'interpretazione." (Cambi, 2002, pag. 5)

L'autobiografia si configura così sempre di più come processo di formazione e da qui anche l'uso educativo e auto-educativo che se ne è fatto.

Formenti (1998, pag. 128) illustra in modo efficace i motivi di una formazione autobiografica, le ragioni 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 delle narrazioni 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, saperi perduti o dimenticati, cambiamenti mai registrati dalla nostra coscienza, dall'altro, 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;

- 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 sé 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 a 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'emergere di strutture autobiografiche replicabili.

Pineau (2003) 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 nel 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.

La narrazione biografica diventa uno strumento di riconoscimento e di incoraggiamento dell'autoformazione e lo sforzo personale per esplicitare la storia del proprio itinerario formativo è estremamente importante sotto il profilo della presa di coscienza (Serreri, 2010). Ripercorrendo la storia di vita è possibile focalizzare i momenti salienti della propria formazione, i propri stili di apprendimento e le sedi e i contesti in tutto ciò è maturato.

Il metodo narrativo-autobiografico, inoltre, evidenzia l'unicità dell'individuo, la sua non riconducibilità ad altri e fa di questa unicità una risorsa, un valore; raccontando è possibile fornire coerenza, significato e senso all'esperienza rielaborata riflettendo su di essa (L'Imperio, 2007); permette, inoltre, di non appiattire le differenze e quegli aspetti altrimenti sottaciuti, proprio attraverso l'evidenziazione della unicità del proprio percorso e valorizzando il proprio punto di vista, la propria interpretazione. Chiedere agli individui di dare forma dalla loro viva voce, attraverso il racconto e in assoluta libertà di espressione, ai fatti, alle esperienze della propria vita, favorendone la riflessione consapevole, è un modo di renderli e riconoscerli come soggetti attivi, protagonisti della costruzione del proprio destino.

Dalla seconda metà del secolo scorso, l'approccio qualitativo di indagine, per mezzo della narrazione biografica, autobiografica e delle storie di vita, è metodo ormai largamente accreditato dalla comunità scientifica. Anche in ambito pedagogico, se ne riscontra la validità come strumento efficace per individuare e palesare aspetti diversi, e talvolta inediti, delle storie

degli individui e fornire indicazioni, che divengono risorse preziose per costruire il proprio futuro, di orientamento, o ri-orientamento, per il loro percorso personale e professionale.

“La raccolta di una storia di vita rappresenta sempre un’avventura umana e scientifica insieme. Forse – ma non sempre – se ne potrà stabilire l’inizio, mai però se ne potrà prevedere la fine o se ne potranno presumere i risultati scientifici. In verità si comincia a “vivere con l’altro”, a “vivere dell’altro”, in pratica a “vivere noi stessi con gli altri”. (Cipriani, 2001, pag. 74)

“Chi propone come metodo le storie di vita crede che la molteplicità sia un elemento primordiale nella descrizione del fenomeno umano, un elemento che deve essere preservato se si vuole descrivere il sociale nella sua complessità invece di semplificarlo. Non si tratta di un individualismo metodologico, ma del considerare che sommare individui, fossero soltanto entità separate, è ignorare l’elemento più importante per descrivere i fenomeni sociali, i rapporti tra queste unità-non unitarie. Ridurre a unità ciò che è molteplice significa, da un punto di vista qualitativo, nascondere, trascurare o soprassedere ai caratteri specifici, cioè quelli più ricchi di contenuto.” (Tognonato, 2006, pag. 18)

Una storia di vita è una composizione fatta dal suo autore, gli avvenimenti non sono messi insieme dall’esterno, ma dalla stessa unità psicofisica che li ha prodotti, costituiscono l’essere di una persona. Per il ricercatore le implicazioni che ne derivano sono significative: è diverso descrivere una realtà ricomposta dal ricercatore, o almeno con il suo concorso e contributo, da un’altra che esiste al di là della sua volontà. Nel primo caso vi è una attività determinante nel produrre l’oggetto di studio, nell’altro vi è una fondamentale passività, un’accettazione di ciò che viene riferito. Si ascolta, si registra, si osserva, si percepisce, si cerca di memorizzare e di immagazzinare tutto ciò che un individuo mette a disposizione. “La conoscenza qualitativa non crea il suo oggetto perché il suo soggetto-oggetto esiste già. Si limita a rilevare la sua visione del mondo, la razionalità, la forma in cui ha interpretato la sua epoca, è perciò più vicina al reale in quanto ciò che descrive esiste al di là della sua volontà. Una storia di vita è la composizione di un insieme di vissuti che sono mantenuti in rapporto da una voce, da un attore che è il protagonista della narrazione. Passato e futuro si fanno presente nell’unità del soggetto che si sente un tutto con la temporalità che lo costituisce.” (Tognonato, 2006, pag. 19)

“L’unità che ha in sé una storia di vita è radicalmente diversa da quella che può avere ciò che chiamiamo un fenomeno sociale. La storia di vita riunisce in un vissuto momenti diversi che si riconoscono come la propria esistenza. Un filo rosso dà senso, giustifica e proietta verso il futuro azioni che in caso contrario resterebbero sconnesse. Eventi del passato sono recuperati e riportati al presente da chi si riconosce in essi. Se il passato non esiste più perché è già passato, nel racconto biografico questi eventi sono recuperati e reinterpretati nel presente per raffigurare una vita. [...] Anche la raccolta di una storia di vita richiede il minor intervento possibile da parte del ricercatore. Meno si intromette, meno possibilità ci sono di interferire nella logica personale di un individuo che ricostruisce, nell’unità del sé, passato, presente e futuro. La narrazione può non avere un ordine cronologico, può soffermarsi su aspetti che secondo noi sono del tutto trascurabili o tralasciare o ignorare altri che per noi sarebbero apparentemente determinanti. La storia di vita è un racconto soggettivo, e non potrebbe essere

altrimenti visto che si tratta della storia di un soggetto.” (Tognonato, 2006, pagg. 18-19-20) “La raccolta di una storia di vita è un’attività che permette una conoscenza dall’interno. Non si ha la pretesa d’essere distante, ma si accetta consapevolmente il coinvolgimento, l’empatia. Attraverso l’ascolto della narrazione biografica prende forma un individuo che riflette una società di cui è parte. Non posso tirarmi fuori dall’ambiente che ci è comune. La necessaria distanza critica non deve essere cercata in una impossibile obiettività, ma nel riconoscimento problematico che osservatore e osservato sono parti dello stesso sistema. La storia di vita non si esaurisce nell’osservazione, nell’ascolto e nella registrazione del protagonista. La prospettiva qualitativa privilegia la complessità del fenomeno umano ed è contraria alla standardizzazione nomotetica perché considera ogni individuo un universo-singolare. Studiare un elemento non significa isolarlo, un racconto individuale scollegato da suo contesto si smarrisce e diventa irreali. La narrazione di una vita può cambiare totalmente il suo significato se questa è ambientata in una certa epoca e in un preciso luogo piuttosto che in un altro.” (Tognonato, 2006, pag. 22)

La complessità di un racconto biografico è per tutte le discipline che la studiano (sociologia, psicologia, pedagogia) una sfida. Senza il complesso di elementi da cui è caratterizzata la storia di un individuo resta scollegata, le sue azioni possono sembrare addirittura assurde o gratuite. L’approccio qualitativo studia il contesto, gli elementi che fanno da sfondo alla narrazione biografica. Con questi si tenterà di ricostruire l’intreccio di mediazioni che si creano tra la società e un singolo individuo; è indispensabile esaminare a fondo il mondo dove abita questo vissuto ed elaborare una dialettica che riesca a spiegare la società attraverso l’individuo e l’individuo attraverso la società. “La sfida metodologica è quella di portare la molteplicità all’univocità senza alterare la sua interezza. La storia di vita consente questo percorso.” (Tognonato, 2006, pag. 25)

12 La ricerca sul campo. L'uso dell' ePortfolio delle competenze nelle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali nel sistema di istruzione degli adulti

12.1 Finalità e obiettivi

La finalità della ricerca sul campo è stata quella di accompagnare un gruppo di utenti di tre diversi CPIA in un percorso di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, il cui prodotto finale è un ePortfolio delle competenze, con l'obiettivo di comprendere se esso possa costituire uno strumento utile ed efficace nell'ambito delle procedure di validazione dei saperi pregressi.

Nel quadro di detta finalità, gli obiettivi specifici della ricerca sul campo sono stati:

- progettare una procedura di individuazione e validazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali;
- predisporre gli strumenti utili nell'ambito di tale procedura;
- verificare l'efficacia di tali strumenti ai fini della validazione e le eventuali difficoltà nella loro compilazione;
- riprogettare una procedura di individuazione e validazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali sulla base di quanto appreso nell'ambito della ricerca;
- inquadrare tale procedura nell'ambito di possibili Linee guida per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali per i CPIA.

12.2 Fasi e attività

Le fasi e le attività pianificate e svolte sono state le seguenti.

- Fase di avvio dei contatti con i cpiA tramite la RIDAP

Durante questa prima fase, si sono avviati i contatti con i CPIA, tramite la Ridap – Rete Italiana Istruzione degli adulti. Grazie a questa Rete, una sintetica scheda di presentazione del progetto di ricerca è stata inviata ai Dirigenti dei CPIA associati. Tre CPIA hanno positivamente risposto all'invito e si sono dichiarati, tramite i loro Dirigenti, interessati ad essere sede delle attività di ricerca: il CPIA 2 ALTAMURA (Bari); il CPIA METROPOLITANO DI BOLOGNA; il CPIA 4 DI ROMA.

- Fase di organizzazione delle attività di ricerca con i CPIA

Avuta la disponibilità, si sono avviati i contatti diretti con i tre dirigenti e con loro collaboratori docenti, per illustrare più in dettaglio gli obiettivi della ricerca e le attività che si intendeva svolgere con il gruppo di utenti selezionato. I tre CPIA hanno manifestato l'esigenza di presentare internamente l'attività di ricerca e di procedere autonomamente alla selezione delle persone interessate a partecipare, sulla base del progetto fornito. Questa scelta è stata motivata dalla necessità di restringere la proposta a utenti che loro potessero effettivamente valutare

come motivati e idonei sulla base dei requisiti richiesti. Sono state individuate 25 persone: 10 per Roma e Altamura, 5 per Bologna.

- Fase di avvio dei contatti con i partecipanti alle attività di ricerca

Avuti i nominativi e i relativi riferimenti dai Referenti dei CPIA, è stata inviata una mail di contatto ai partecipanti, per illustrare brevemente e semplicemente gli obiettivi della attività di ricerca e invitarli al primo incontro. Le persone che non hanno risposto alla mail sono state contattate telefonicamente.

La procedura di individuazione e validazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali è stata progettata secondo le ulteriori fasi e attività. Nel paragrafo “Attività svolte e prodotti”, si da conto delle attività effettivamente svolte, dei loro contenuti specifici e dei loro prodotti.

- Fase di svolgimento delle attività di ricerca sul campo

Prima dell’incontro di avvio delle attività, i partecipanti sono stati invitati a compilare online un questionario in ingresso.

Le attività sul campo sono state organizzate in tre incontri in presenza, prevedendo fra un incontro e l’altro un supporto a distanza nella compilazione degli strumenti, tramite email, skype, telefono.

Durante il primo incontro, dopo la presentazione delle attività di ricerca, della finalità e degli obiettivi perseguiti, si è sviluppata la seguente scaletta:

- breve introduzione dell’attività laboratoriale proposta;
- presentazioni dei partecipanti;
- svolgimento di una attività ludica: Prospettive insolite;
- esercitazione: Una metafora per il mio percorso di studi;
- esercitazione: La mia storia lavorativa. Un racconto breve;
- svolgimento di una conversazione sulle attività svolte durante il tempo libero;
- visione di una scena tratta dal film “Il discorso del Re”;
- spiegazione più approfondita degli obiettivi dell’attività laboratoriale proposta;
- esercitazione: La mia storia in una mappa;
- conclusioni.

Al termine dell’incontro si sono anticipate le prime due attività, che sono poi state illustrate più in dettaglio in comunicazioni successive, relative alla scrittura: del CV in formato Europass; della storia di vita.

Tra i diversi incontri si sono svolte le attività di accompagnamento alla compilazione degli strumenti e alla predisposizione dell’ePortfolio online, anche tramite la predisposizione di un agile sito web, progettato ad hoc per il percorso con GOOGLE SITES.

Obiettivo del secondo incontro è stato discutere insieme del lavoro svolto rispetto al curriculum e alla storia di vita e avviare le attività successive: compilazione della tavola degli apprendimenti; individuazione e selezione delle evidenze.

Durante il terzo incontro, ci si è confrontati sulle difficoltà relative alla compilazione della tavola degli apprendimenti; si è presentato lo strumento dell' ePortfolio delle competenze.

La proposta è stata quella di realizzare il proprio ePortfolio attraverso l'applicazione web <http://www.portfoliocommunities.com> , sviluppata da Mahara.

Tra il secondo e il terzo incontro si è somministrato un questionario in itinere.

Le attività si sono concluse con la somministrazione di un questionario finale.

Nella definizione della procedura di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, si è dato ampio spazio all'attività di collaborazione in gruppo e all'utilizzo di forme di accompagnamento a distanza.

12.3 Metodi e strumenti

La procedura si è basata sull'adozione del metodo narrativo-autobiografico.

Gli strumenti proposti e utilizzati sono stati:

- il curriculum vitae in formato Europass;
- la storia di vita;
- la tavola degli apprendimenti;
- l'ePortfolio delle competenze.

Europass è un insieme di cinque documenti progettato a livello europeo per permettere ai cittadini di far comprendere chiaramente e facilmente le proprie competenze e qualifiche in Europa.

È costituito da due documenti in autocompilazione:

- il curriculum vitae, che aiuta a presentare le proprie competenze e qualifiche in modo più efficace;
- il passaporto delle lingue: uno strumento di autovalutazione delle competenze e delle qualifiche linguistiche.

Tre documenti invece vengono rilasciati da enti d'istruzione e formazione:

- l'Europass mobilità, che registra le conoscenze e le competenze acquisite in un altro paese europeo;
- il Supplemento al certificato, che descrive le conoscenze e le competenze acquisite dai possessori di certificati d'istruzione e formazione professionale;
- il Supplemento al diploma, che descrive le conoscenze e le competenze acquisite dai possessori di titoli d'istruzione superiore.

Gli obiettivi con cui il dispositivo è stato progettato sono:

- aiutare i cittadini a presentare le proprie competenze e qualifiche in modo più efficace per trovare lavoro o maturare un'esperienza di formazione;
- aiutare i datori di lavoro a comprendere le competenze e le qualifiche della forza lavoro;
- aiutare gli enti d'istruzione e formazione a stabilire e comunicare il contenuto dei programmi formativi.

Rispetto a questi obiettivi, sicuramente l'opportunità di avere uno strumento standardizzato, con campi individuati e da compilare è molto utile, la difficoltà però di presentare in modo efficace le proprie competenze travalica lo strumento, in quanto si tratta prima di tutto di riconoscerle e poi di saperle esprimere in modo chiaro e appropriato, tale competenza non deriva dallo strumento che si utilizza. Molto interessante appare l'intento di trovare un linguaggio comune tra cittadini, datori di lavoro e enti di istruzione e formazione: tutti questi soggetti devono apprendere a esplicitare e comprendere le competenze e le qualifiche. Se gli enti sono in grado di rendere trasparenti e comunicare non solo i contenuti dei programmi formativi, ma soprattutto i *learning outcomes* in uscita, i cittadini sono messi in grado di poterli riportare correttamente in un curriculum o in un ePortfolio delle competenze; tali *learning outcomes* divengono anche materia di esame per i datori di lavoro in fase di selezione, che sono chiamati a collegarli sempre di più e sempre meglio a titoli e qualifiche, e dunque ai contratti di lavoro.

I lavori per la predisposizione del dispositivo sono iniziati nel 1998, quando la Commissione europea e il Cedefop hanno istituito il Forum europeo sulla trasparenza delle qualifiche professionali, con l'obiettivo di riunire le parti sociali e i rappresentanti delle autorità nazionali responsabili della formazione. Il Forum mirava a:

- eliminare gli ostacoli alla mobilità dovuti alla scarsa trasparenza delle qualifiche professionali;
- promuovere il dialogo su iniziative, strumenti e istituzioni esistenti;
- stimolare l'attuazione delle soluzioni politiche esistenti;
- prendere in considerazione nuove iniziative.

La sua attività ha dato vita a due documenti (CV europeo e Supplemento al Certificato) e alla nascita di una rete di Punti Nazionali di Riferimento per le qualifiche professionali (PNR).

Alla fine degli anni '90, vengono messi a punto e inclusi in Europass altri tre documenti. Il Supplemento al Diploma è elaborato congiuntamente dalla Commissione europea, dal Consiglio d'Europa e dall' Unesco, per integrare i diplomi rilasciati dagli istituti d'istruzione superiore europei e non. Il suo uso è raccomandato dalla Dichiarazione di Bologna del 1999 e dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2001, relativa alla mobilità degli studenti, persone in formazione, volontari, insegnanti, docenti e formatori. La struttura e l'uso del Supplemento al Diploma sono strettamente legati al sistema europeo di trasferimento dei crediti; si sta sempre più diffondendo negli istituti d'istruzione superiore e i paesi europei hanno convenuto di diffondere ampiamente il suo utilizzo (Comunicato dei Ministri di Berlino). Il

Passaporto delle Lingue è parte del Portafoglio linguistico Europeo, messo a punto dal Consiglio d'Europa, in cui i cittadini possono registrare le loro competenze linguistiche sulla base del Quadro Europeo Comune di Riferimento per le Lingue. Vi è, infine, l'Europass Mobilità, che sostituisce l'Europass Formazione, entrato in vigore con la Decisione 1999/51/CE del Consiglio, è utile per registrare le esperienze di lavoro all'estero quali parti di un'iniziativa d'istruzione o formazione. Nonostante tra il 2000 e il 2004 sono stati rilasciati oltre 100.000 documenti Europass Formazione, Europass Mobilità ha una portata anche più ampia in quanto può registrare esperienze diverse da quelle lavorative, come ad esempio periodi di studi universitari trascorsi all'estero.

Nel 2002, il Forum europeo sulla trasparenza delle qualifiche professionali viene sostituito da un gruppo di lavoro il cui compito, conformemente alla Dichiarazione di Copenaghen è di “ampliare la trasparenza dell'istruzione e della formazione professionale attraverso l'uso di strumenti e di reti di informazione, compresa l'integrazione degli strumenti di trasparenza già esistenti, quali il CV europeo, i Supplementi al Certificato e al Diploma e il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, all'interno di un unico Quadro denominato Europass.” Per far fronte a questo ambizioso compito, il gruppo di lavoro sviluppa un modello di quadro unico e un prototipo di sito web.

Nel 2003, dopo lunghe consultazioni con le autorità nazionali e le parti sociali, la Commissione europea presenta una proposta di decisione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione di un Quadro Unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze, denominato Europass. La decisione viene adottata dal Parlamento europeo e dal Consiglio nel dicembre 2004¹¹⁶. Essa prevede, tra l'altro, la creazione di un portale, che viene lanciato ufficialmente nel 2005. Nel 2011 viene rilasciata una nuova versione con una veste grafica rinnovata, navigazione migliorata e un accesso più agevole alle informazioni ricercate. Nel 2012 viene diffusa una ulteriore versione aggiornata del CV Europass, il cui formato e editor sono sempre disponibili on line. Le caratteristiche dello strumento reso disponibile online, e le potenzialità che se ne intravedono, si avvicinano sempre di più a quelle di un ePortfolio delle competenze:

- l'interfaccia è più accessibile, con una visualizzazione immediata dell'impaginazione finale del documento;
- vi sono nuovi campi disponibili, quali la possibilità di inserire un sito Internet personale, sistemi di messaggeria istantanea, certificazioni linguistiche;
- le istruzioni per la compilazione sono migliorate, suggerendo la predisposizione di un contenuto più strutturato, inserendo anche informazioni su progetti, conferenze, pubblicazioni;
- una nuova identità grafica da maggiore leggibilità al CV (utilizzo rinnovato dei caratteri, dei colori, semplificazione dei titoli delle singole sezioni).

¹¹⁶ DECISIONE N. 2241/2004/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 15 dicembre 2004 relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass)

Contemporaneamente infatti, viene lanciato proprio un Passaporto europeo delle competenze. È costituito da un editor on line che permette a studenti, a lavoratori, a chi è in cerca di lavoro di costruire un portafoglio dei propri titoli e delle proprie competenze, modulabile per un apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Il Passaporto delle Competenze può contenere diverse tipologie di documenti: non solo quelli propri del pacchetto Europass, ma anche copia dei diplomi e attestati, dichiarazioni di lavoro, immagini (i formati accettati sono: PDF, PNG, JPG).

Il suggerimento dato agli utenti è che, allegato ad un CV Europass, il Passaporto europeo delle Competenze rafforza il CV conferendo visibilità ai percorsi formativi e alle competenze descritte nelle qualifiche professionali; aiuta a presentare le proprie competenze e i propri titoli per trovare un lavoro o un'opportunità di formazione; è infine utile per validare le proprie competenze. Sul portale Europass è possibile pubblicare e aggiornare costantemente sia il proprio CV che il proprio Passaporto.

Il secondo strumento proposto ai partecipanti alle attività di ricerca è stata la storia di vita.

Ai partecipanti è stata offerta una agile traccia per la scrittura (Allegato 1), con un duplice obiettivo:

- attraverso delle semplici domande, sostenere il racconto del loro percorso di studio, di lavoro e di vita, con l'intento di evidenziare il percorso seguito, le scelte fatte, gli incontri decisivi, andando alla ricerca di un filo rosso delle diverse esperienze e di una valorizzazione dei saperi maturati;
- offrire un metodo di lavoro e di scrittura, improntato alla totale libertà di espressione, cercando di abbattere delle possibili barriere al racconto fluido del proprio percorso: il timore di non sapersi esprimere in modo chiaro e adeguato, di raccontare i propri insuccessi, ritenendo di essere poi giudicati.

La scrittura della storia di vita è viene avviata tramite la proposta di una traccia (Allegato 1). Nell'ambito della procedura proposta, si inserisce come un momento di grande libertà di espressione, di spazio alla unicità del racconto, in quanto storia unica, singolare, particolare; inserita fra la compilazione del curriculum e della tavola degli apprendimenti, rappresenta un momento centrale di riflessione sul proprio percorso, di rivisitazione, alla ricerca di dati peculiari. I fatti, le persone, le esperienze ripensati nel loro susseguirsi assumono luce nuova, vengono ri-collegati, ri-compresi, ri-letti e dunque reinterpretati, assumendo nuovi significati. In questa fase, emergono anche quelle esperienze significative che forse non hanno trovato il loro spazio nel curriculum, ma che invece possono essere recuperate poi nella tavola degli apprendimenti e valorizzate, perché portatrici di apprendimento, di competenze.

Il passaggio successivo prevede la compilazione della tavola degli apprendimenti.

La Tavola degli apprendimenti¹¹⁷ (Allegato 2) è uno strumento utile per riconoscere ed esplicitare gli apprendimenti realizzati nel corso delle proprie esperienze di studio, di lavoro, di vita. Si tratta dunque degli apprendimenti realizzati nei contesti non solo formali, ma anche e soprattutto non formali e informali, più difficili da interpretare ai fini del riconoscimento e spesso non tenuti nella debita considerazione anche nella predisposizione del curriculum vitae. Tale strumento “si presenta come uno strumento di descrizione, la più dettagliata possibile, di ciò che si è appreso nel corso degli studi e in attività formative professionali, delle competenze richieste dalla attività professionali svolte, e acquisite attraverso le esperienze professionali stesse, in seguito all’esercizio delle proprie funzioni. Tutte le informazioni già contenute del resoconto autobiografico e nel curriculum vitae trovano così la loro esplicitazione e collocazione sistematica, in ordine cronologico inverso, dall’esperienza più recente a quella più antica.” (Daniele, Lichtner, 2011, pag. 144)

L’ultimo strumento proposto è l’ePortfolio delle competenze.

Nell’ambito della procedura, la costruzione, la redazione dell’ePortfolio rappresenta al tempo stesso un prodotto e un processo. Assume particolare valore nell’individuazione e validazione delle competenze, in quanto il lavoro di selezione e di organizzazione delle proprie esperienze, la ricerca e la valorizzazione delle evidenze e degli artefatti sostengono il processo di apprendimento permanente della persona: dare una collocazione appropriata a esperienze significative di formazione, o di lavoro o anche del tempo libero (in questo contesto, libero di essere impegnato in attività rilevanti ai fini dell’apprendimento) nella propria mappa delle competenze accresce la consapevolezza della persona rispetto non solo a ciò che ha fatto, in termini di quantità e qualità, ma soprattutto rispetto a quanto e come quella esperienza è stata importante nel proprio percorso di sviluppo personale. Si tratta certamente alla fine di un prodotto: uno spazio web dedicato a presentarci, tramite racconti dei nostri percorsi, documenti che attestano le esperienze dichiarate, o che le documentano attraverso degli specifici prodotti realizzati, anche in formato audio o video.

Per la redazione dell’ePortfolio, si è proposto di usare Mahara. Si tratta di una applicazione web, progettata appositamente per la costruzione e pubblicazione di e-portfoli.

Partito a metà del 2006, il progetto di Mahara è stato finanziato dal *New Zealand's Tertiary Education Commission's e-learning Collaborative Development Fund (eCDF)*, coinvolgendo la *Massey University*, la *Auckland University of Technology*, l’*Open Polytechnic of New Zealand* e la *Victoria University of Wellington*. Il successivo sviluppo è stato reso possibile grazie a un ulteriore sostegno da parte del Ministero della Pubblica Istruzione della Nuova Zelanda e l’ottenimento di fondi della *Mellon Foundation dall’Open Polytechnic’s winning per il Mellon Award for Technology Collaboration* del 2007.

¹¹⁷ La tavola degli apprendimenti è uno strumento prodotto nell’ambito di una ricerca PRIN, condotta dal Dipartimento di Scienze della formazione, dell’Università degli Studi Roma Tre, tra il 2008 e il 2010, dal titolo “Il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti che (ri)entrano all’Università, nella prospettiva dell’apprendimento permanente”.

Il progetto ha scelto il nome Mahara per l'applicazione web; nella lingua Maori significa pensare, pensiero - termine calzante con le idee che lo animano. La scelta di una parola in lingua Maori ha dato significato al progetto, essendo nato appunto in Nuova Zelanda.

Mahara è fornito gratuitamente come software open source (sotto la licenza GNU General Public License). In sostanza, questo significa che è permesso copiare, usare e modificare Mahara a condizione che: sia consentito l'accesso al codice ad altri, non sia modificata o rimossa la licenza originale e il copyright, si applichi la stessa licenza a ogni lavoro derivato. L'applicazione può essere installata liberamente e personalizzata, customizzata, integrata in altre piattaforme, prevede il suo utilizzo in forma collaborativa, in comunità di apprendimento e di altra natura.

L'applicazione viene mantenuta e sviluppata dagli specialisti di Catalyst¹¹⁸: sin dal lancio del progetto, la hanno diffusa in tutto il mondo, implementando nuove funzionalità e correggendo i bug man mano che emergevano, grazie all'uso fatto dagli utenti, definendo nel tempo la direzione del progetto e supportando la comunità dei membri a un utilizzo di sempre maggior efficacia. In uno scambio continuo, utenti e ricercatori, vengono coinvolti in diversi progetti che hanno, tra l'altro, come obiettivo quello di contribuire effettivamente allo sviluppo dello stesso progetto di Mahara, attraverso semplici commenti o proposte di nuove idee.

Si configura come un ambiente di apprendimento personale learner-centered adatto, anche perché adattabile, a studenti, insegnanti, professionisti, manager, lavoratori, valutatori.

Mahara è un sistema *stand-alone*¹¹⁹ che può essere integrato in un contesto più ampio di apprendimento virtuale. Gli autori sostengono che i classici Learning Management Systems restano una applicazione molto utile ai fini dell'apprendimento, ma ritengono che il contesto generale può essere migliorato e completato da un ambiente di apprendimento personale learner-centered, come Mahara. Le comunità di apprendimento pan-istituzionali possono essere incoraggiate nell'uso dell'applicazione.

L'architettura di Mahara è ispirata alla architettura estendibile e modulare di Moodle. Il team di Mahara è stato anche coinvolto in modo importante nella comunità Moodle, con dei recenti lavori per lo più incentrati sullo sviluppo dei Moodle Networks. Allo stesso modo, i sistemi Mahara possono essere collegati insieme così da avere un singolo account. In un certo senso, Mahara viene vista come applicazione "sorella", sebbene i due sistemi non necessariamente devono essere installati in modo collegato. L'intenzione del team del progetto è che Mahara continui a evolversi come un sistema ePortfolio modulare e "pluggable" progettato per utilizzare i servizi Web 2.0 e costruito con l'interoperabilità in mente.

¹¹⁸ Catalyst è un framework open source per lo sviluppo di applicazioni web. È scritto in Perl e segue piuttosto strettamente l'architettura MVC (Model-view-controller); supporta una varietà di web pattern sperimentali e si ispira ad altri framework quali Ruby On Rails, Maypole e Spring.

¹¹⁹ In informatica, l'espressione *stand-alone* indica che un software è capace di funzionare da solo, in maniera indipendente da altri software, con cui potrebbe altrimenti interagire.

Il progetto di sviluppo continuo di Mahara avviene grazie al lavoro di una importante comunità di utenti e sviluppatori da tutto il mondo. Tramite eventi, forum, gruppo di utenti e un sistema di comunicazione costante, grazie alle newsletter, il team lavora costantemente alla progettazione e allo sviluppo di nuove funzionalità o al miglioramento di quelle esistenti.

Negli ultimi anni il portale mahara.org ha previsto la possibilità di accreditarsi solo alla comunità dei ricercatori e dei tecnici; al fine di favorire la diffusione e l'utilizzo dell'applicazione è stato progettato un altro portale: www.portfoliocommunities.com, espressamente dedicato ai gruppi di lavoro.

12.4 Attività svolte e prodotti

I contatti iniziali con gli utenti del CPIA

A seguito dei contatti avviati con i tre Dirigenti dei CPIA partecipanti al progetto di ricerca, si completa la lista dei partecipanti.

L'ipotesi iniziale e la proposta fatta ai Dirigenti è di coinvolgere 10 persone in ciascun CPIA: 5 maschi e 5 femmine, tra i 30 e i 40 anni, con esperienze di lavoro, una certa dimestichezza con l'uso delle nuove tecnologie (uso di word, della posta elettronica, pratica del web, uso di skype).

La scelta dei partecipanti viene fatta dai Dirigenti, sulla base delle schematiche indicazioni date, dell'interesse manifestato dalle persone e della disponibilità data a partecipare alle attività previste.

Nei tre CPIA si individuano 25 partecipanti:

- | | |
|------------------|---------------|
| 1. Alessandro C. | 14. Marjo |
| 2. Alessandro M. | 15. Michele |
| 3. Antonio | 16. Miriam |
| 4. Ekatrine | 17. Nicoletta |
| 5. Fabrizio | 18. Rosa |
| 6. Francesca | 19. Ruvinie |
| 7. Francesco | 20. Silvia |
| 8. Giuseppe P. | 21. Sony |
| 9. Giuseppe S. | 22. Tatiana |
| 10. Hanna | 23. Vincenzo |
| 11. Kabir | 24. Vito |
| 12. Lorenzo | 25. Vlad |
| 13. Maria | |

Il primo contatto con i partecipanti alla ricerca avviene per mail con l'invito a partecipare al primo incontro, durante il quale, si annuncia, verranno illustrati gli obiettivi e le attività della ricerca.

Gent.mi,

sono Emanuela Proietti, collaboro in qualità di ricercatrice con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre e sono al secondo anno del Dottorato di ricerca in teoria e ricerca educativa.

Nell'ambito del Dottorato sto svolgendo una ricerca che vi vedrà protagonisti.

Vi devo per prima cosa ringraziare dell'interesse e della disponibilità che avete manifestato dando l'adesione a questo progetto.

Spero che sarà anche per voi una bella esperienza; un'esperienza che ci aiuterà a conoscere meglio e a riconoscere noi stessi, ricostruendo insieme i nostri percorsi di studio, di lavoro e di vita, le nostre storie di apprendimento.

Organizzeremo insieme un Laboratorio di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali; ci incontreremo in presenza per tre volte, lavorando il resto del tempo a distanza.

Partiamo con le attività a novembre e conto di poterle terminare verso maggio.

In questo primo contatto, non posso raccontarvi molto di più; perché ho bisogno di capire il vostro punto di partenza rispetto ai temi e alle attività su cui lavoreremo insieme.

Vi indico in basso un link, dove troverete un questionario.

Vi chiedo di dedicare pochi minuti alla sua compilazione.

Non comporta alcuna forma di valutazione, è utile soltanto a conoscere il punto di partenza di cui ho detto.

Vi chiedo di compilarlo entro il 24 novembre.

Ringrazio naturalmente la Prof.ssa ..., che sta collaborando in modo eccezionale alla realizzazione di questa attività di ricerca.

Vi confermo, come già lei vi ha anticipato, che ci vedremo per il primo incontro il prossimo ..., presso il vostro CPIA di ..., dalle ore 16.30 alle ore 19.30.

So che forse alcuni di voi non potranno partecipare; sono spiacente di non poter spostare la data, ma è importante iniziare il Laboratorio, altrimenti non avremo il tempo di chiuderlo prima dell'arrivo della pausa estiva. Con chi non potrà venire, ci sentiremo subito dopo per dare avvio alle attività e con tutti lavoreremo online.

In questa mail ho inserito tutti i partecipanti in copia nascosta, conto però, dopo il primo incontro, di creare un piccolo gruppo di lavoro, agevolando lo scambio di esperienze e di idee.

In attesa di incontrarci, un cordiale saluto a tutti voi.

Emanuela Proietti

Link al questionario in ingresso:

<http://goo.gl/forms/XTvNA5S5kh>



Università degli Studi Roma Tre - Dipartimento di Scienze della Formazione - Dottorato in TEORIA E RICERCA EDUCATIVA 2014/2016

L'ePortfolio delle competenze.

L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia

[Altre info...](#)

A questa comunicazione seguono delle conferme di partecipazione. Alcune persone vengono chiamate al telefono in quanto l'indirizzo di posta elettronica risulta sbagliato, altre non confermano la partecipazione.

I questionari in ingresso che vengono compilati sono 21; alcuni vengono compilati durante il primo incontro in presenza.

Il primo incontro in presenza

Il primo incontro si svolge nelle tre diverse sedi, Roma, Altamura e Bologna, tra dicembre 2015 e gennaio 2016.

Partecipano le seguenti persone, nelle diverse sedi:

Altamura	Bologna	Roma
1. Nicoletta	1. Kabir	1. Francesco
2. Ekaterine	2. Alessandro C.	2. Vlad
3. Tatiana	3. Ruvinie	3. Lorenzo
4. Rosa	4. Sony	4. Silvia
5. Vito	5. Hanna	5. Alessandro M.
6. Maria		6. Michele
7. Francesca		7. Giuseppe P.
8. Vincenzo		8. Giuseppe S.

La scaletta prevede le seguenti attività:

- breve introduzione dell'attiva laboratoriale proposta;
- presentazioni dei partecipanti;
- svolgimento di una attività ludica: Prospettive insolite;
- esercitazione: Una metafora per il mio percorso di studi;
- esercitazione: La mia storia lavorativa. Un racconto breve;
- svolgimento di una conversazione sulle attività svolte durante il tempo libero;
- visione di una scena tratta dal film "Il discorso del Re";
- spiegazione più approfondita degli obiettivi dell'attiva laboratoriale proposta;
- esercitazione: La mia storia in una mappa;
- conclusioni.

In apertura dell'incontro, viene introdotto molto brevemente l'attività laboratoriale proposta

Dopo le presentazioni iniziali, sintetiche, durante le quali i partecipanti dicono il loro nome, cosa studiano nel CPIA/II livello, la condizione di lavoro, poche informazioni sulla vita privata, per rompere il ghiaccio e creare un clima di lavoro sereno, di ascolto e di collaborazione, che favorisca il più possibile la partecipazione alle attività, si propone una attività ludica: Prospettive insolite.



Il gioco richiede ai partecipanti di alzarsi e muoversi liberamente nell'aula. L'obiettivo è guardarsi intorno in modi diversi da come si fa di solito, assumendo posizioni non abituali: guardare dall'alto, dal basso, guardare attraverso le proprie mani come se fossero occhiali, osservare oggetti o persone in modi inusuali.

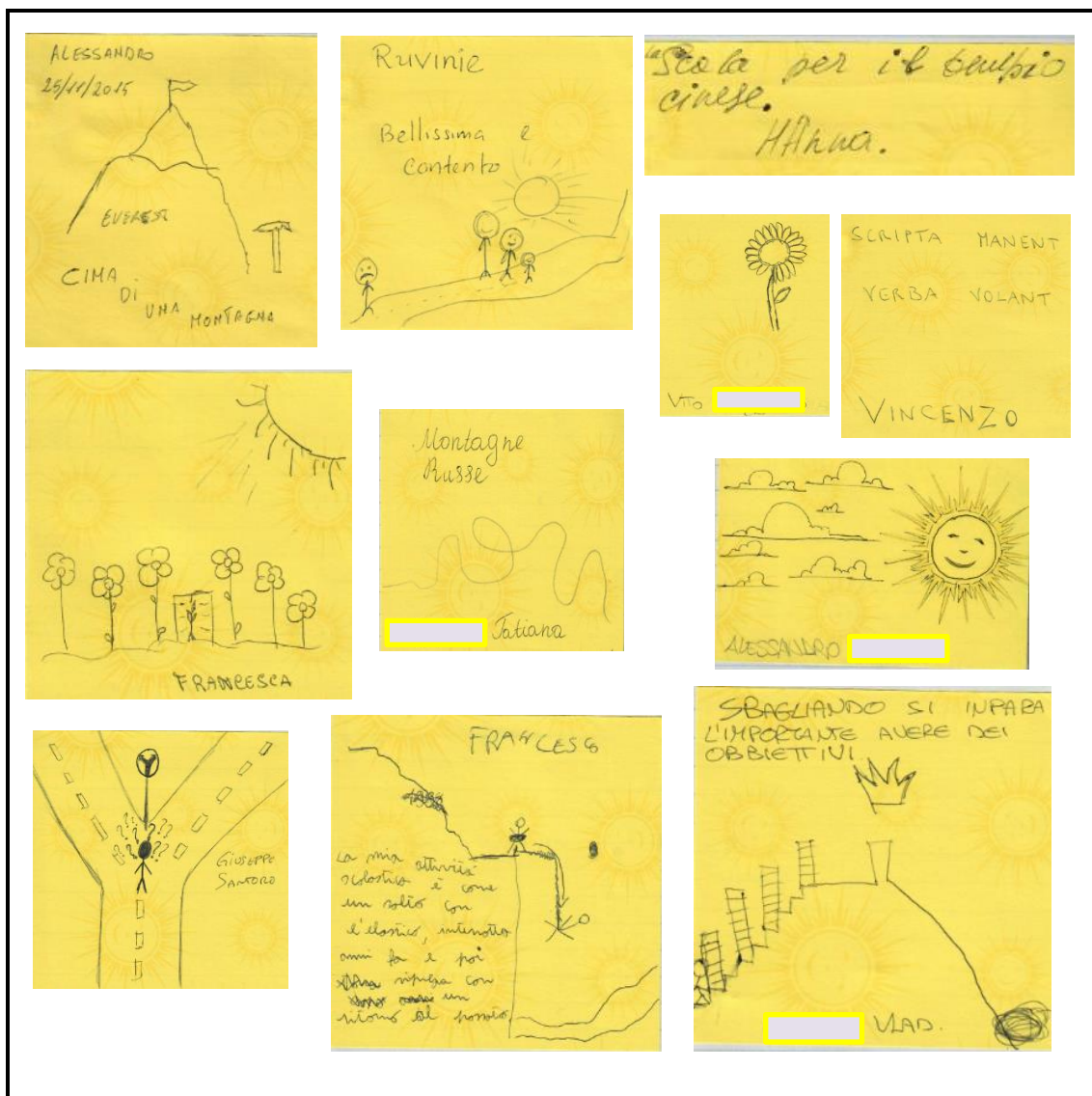
Finito il gioco, vengono poste alcune domande ai partecipanti per raccogliere le loro impressioni:

- Come ti senti?
- Come ti sei sentito durante il gioco?
- Quale posizione ti ha più divertito? Tua o dei colleghi?

- Quale si allontana di più da quella che assumi normalmente?
- Cosa puoi imparare da una prospettiva insolita?
- Quale prospettiva hai evitato? Perché?
- Cosa significa questa prospettiva per il mio modo di vedere il mondo?

La prima esercitazione che viene proposta è *Una metafora per il mio percorso di studi*. Si chiede ai partecipanti di illustrare mediante una metafora come percepiscono il loro percorso di studi, fino a questo momento. La maggior parte dei partecipanti indica come metafora la montagna e le scale, sottolineando la difficoltà del percorso svolto, fatto di interruzioni e riprese, qualche delusione; diversi però evidenziano degli aspetti positivi legati alla necessità di impegnarsi per riuscire a ottenere i risultati desiderati e il benessere che se ne consegue una volta raggiunti i propri obiettivi, utilizzando la metafora del sole o dell'arcobaleno. Per la prima esercitazione si propone il disegno come mezzo espressivo. Alcuni decidono di accompagnarlo con una breve spiegazione scritta e di utilizzare direttamente una breve frase.

Si riportano alcune delle metafore utilizzate e disegnate.



Per la seconda esercitazione - *La mia storia lavorativa. Un racconto breve* -, si propone di utilizzare la forma scritta, raccontando al gruppo, molto brevemente quale è stato il proprio percorso lavorativo. Si propone di scrivere il breve testo su un foglietto e di leggerlo poi ai colleghi.

I racconti sono caratterizzati dalla presenza di diverse esperienze di lavoro, si tratta a volte di lavori saltuari, anche in settori diversi; dalla perdita dell'occupazione; un po' tutti dichiarano di aver iniziato presto a lavorare, a seguito di una uscita precoce dal sistema dell'istruzione.

Alessandro, ora disoccupato, dice: *“Commerciante di mezzi di sollevamento a trazione quattro ruote, che spostano merci e movimenti terra. In trenta anni ho avuto soddisfazioni, ma anche delusioni nel campo finanziario, clienti che non pagavano.”*

Vincenzo racconta: *“Da adolescente non volevo lavorare, preferivo andare in giro a divertirmi. Poi a 19 anni ho fatto il servizio militare a Bologna nei Bersaglieri e da lì è cambiato la mia vita. Ho iniziato a lavorare come piastrellista, ma dopo qualche anno ho capito che lavoro volevo fare: l'autista, perché nel frattempo avevo preso alcune patenti importanti. Durante il lavoro di autista ho iniziato a commettere molti errori nella mia vita privata e mi sono ritrovato senza lavoro. Dopodiché ho scoperto di avere una patologia rara e adesso non posso più svolgere alcun tipo di lavoro. Attualmente sono disoccupato da 5 anni.”*

Tatiana, con fervore, scrive: *“Dopo aver preso il diploma, io non ho lavorato mai come ragioniere. Mi sono sposata e insieme a mio marito siamo venuti in Italia, per cercare una vita migliore. In Italia ho lavorato come cameriera, badante, babysitter, colf. Sono fiera di me e di ciò che faccio, sono molto responsabile nel mio lavoro e non mi sento inferiore.”*



L'esercitazione successiva consiste nello svolgimento di una conversazione sulle attività svolte durante il tempo libero. Anche in questo caso, prima viene chiesto ai partecipanti di elencarle brevemente su un foglietto, poi, a giro, ognuno viene invitato a raccontare cosa fa nel proprio tempo libero, partendo dagli eventuali impegni familiari, ad attività sportive praticate, di volontariato, gli hobby, altre attività cui ci si dedica. Le attività che vengono indicate sono:

A questo punto, senza ancora esserne consapevoli, i partecipanti sono stati invitati a raccontare delle loro esperienze di apprendimento nei contesti formali, non formali e informali.

La visione di una scena tratta dal film *“Il discorso del Re”* (The King's Speech) è scelta per la estrema pertinenza dei suoi contenuti con il tema centrale trattato durante il primo incontro:

cosa significa per la persona vedersi riconosciuto il patrimonio di saperi che porta con sé? Cosa significa individuare le proprie competenze non formali e informali? Quali sono? Come è possibile per gli altri valutare tali nostre competenze, in assenza di prove, di certificati, di evidenze?

Il film è 2010, diretto da Tom Hooper, interpretato da Colin Firth, Geoffrey Rush, Helena Bonham Carter e Guy Pearce. Ispirato a una storia vera, ruota attorno ai problemi di balbuzie di re Giorgio VI e al suo rapporto con il logopedista Lionel Logue, che l'ebbe in cura. Alla morte di Giorgio V, il principe di Galles sale al trono come re Edoardo VIII. Poco dopo deciderà di abdicare, per sposare Wallis Simpson, in favore del fratello, che viene designato Re, con il nome di Giorgio VI. In qualità di sovrano di un grande impero, ora Albert non può più sottrarsi a incontri e discorsi in pubblico. Scusandosi per le incomprensioni e per l'interruzione del loro rapporto, chiede a Logue di poter riprendere la terapia. Mentre fervono i preparativi per la cerimonia di incoronazione, all'Abbazia di Westminster, l'arcivescovo Cosmo Lang non gradisce la presenza di Logue e fa svolgere delle indagini sul suo passato. Il Re scopre così che l'amico non è un vero medico, ma un attore fallito e lo affronta. Ecco come Logue racconta allora la sua storia.

Logue: "Tutto bene? Mettiamoci in moto."

Giorgio VI: "Non sono qui per fare le prove, Dottor (*con tono sarcastico*) Logue. Chiamatemi Lionel. È vero, voi non vi siete mai definito Dottore. L'ho fatto io. Per voi. Né tironicio, né diploma, né qualifica. So... solo una gran faccia tosta."

Logue: "L'inquisizione della camera stellata. È così?"

Giorgio VI: "Avete chiesto fiducia e... e totale uguaglianza."

Logue: "Berthie, io vi ho sentito a Wembley. Ero presente. Mio figlio, Lori, ha detto: "Papà, potresti aiutare quel poveretto?"

Giorgio VI: "Come? Da attore fallito?"

Logue: "È vero. Non sono un dottore. E sì, ho recitato, un pochino. Beh, l'ho fatto nei pub, ho recitato dizione nelle scuole. Quando ci fu la grande guerra, i nostri soldati tornavano in Australia dal fronte, molti con nevrosi da guerra, incapaci di parlare. Qualcuno disse: "Lionel, sei molto bravo in questa roba del parlare. Potresti aiutare questi poveracci?" Ho fatto terapia dei muscoli, esercizio, rilassamento, ma sapevo che dovevo andare più affondo. Quei poveri giovanotti avevano urlato dalla paura, nessuno li stava ascoltando. Il mio compito era dar loro fede nella propria voce, per far loro sapere che un amico li ascoltava. Dovrebbe suonare qualche campanello in voi, Berthie."

Giorgio VI: "Questo è un nobile racconto di voi stesso."

Logue: "Fate indagini. È tutto vero."

Giorgio VI: "Indagini sono state fatte. Voi non avete idea di chi vi stà con il fiato sul collo. Ho garantito per voi e voi non avete ... cr... credenziali."

Logue: "Ma tanti successi! Non posso mostrarvi un certificato, non c'era tirocinio allora. Tutto quello che so, lo so dall'esperienza e quella guerra – *pausa* – fu una grande esperienza. La mia targa dice "L. Logue. Difetti del parlato", non Dottore, nessuna sigla accanto al mio nome. Rinchiudetemi nella torre."

Giorgio VI: "Lo farei, se potessi!"

Logue: "Con quale accusa?"

Giorgio VI: "Frode! Avete gravato questa nazione di un Re senza voce! Avete distrutto la felicità della mia famiglia solo per poter accalappiare un celebre paziente che non potevate sperare di aiutare. Sarà come il pazzo... Re Giorgio III. Io sarò il pazzo Re, Giorgio il Balbuziente. Che ha terribilmente deluso il

suo popolo nell'ora del bisogno e ... *(si gira e vede Logue seduto sul trono)* ... Che cosa fate? Alzatevi! Non potete sedere lì! Alzatevi!"

Logue: "Perché? È una sedia!" *(Con voce calma)*

Giorgio VI: "No, quella non è una sedia. Quella è... quella... è la sedia di Santo Eduardo." *(Il Re inizia ad agitarsi)*

Logue: "La gente ci ha inciso dei nomi."

Giorgio VI: "È la sedia su cui ogni Re e ogni..."

Logue: "E' giunta al suo posto da un grosso masso."

Giorgio VI: "Questa è la pietra... voi state banalizzando" *(la tensione tra loro continua a crescere)*

Logue: "Ah... non mi interessa quanti culi regali si sono seduti su questa sedia."

Giorgio VI: *(urlando)* "Ascoltatevi! Ascoltatevi!"

Logue: "Ascoltarvi? E per quale diritto?"

Giorgio VI: "Per diritto divino! Sono il vostro Re!"

Logue: "No, non è vero. Lo avete detto voi stesso. Avete detto che non volevate. Perché dovrei sprecare il mio tempo ad ascoltarvi?"

Giorgio VI: *(urlando)* "Perché ho diritto a essere sentito! Io ho una voce!"

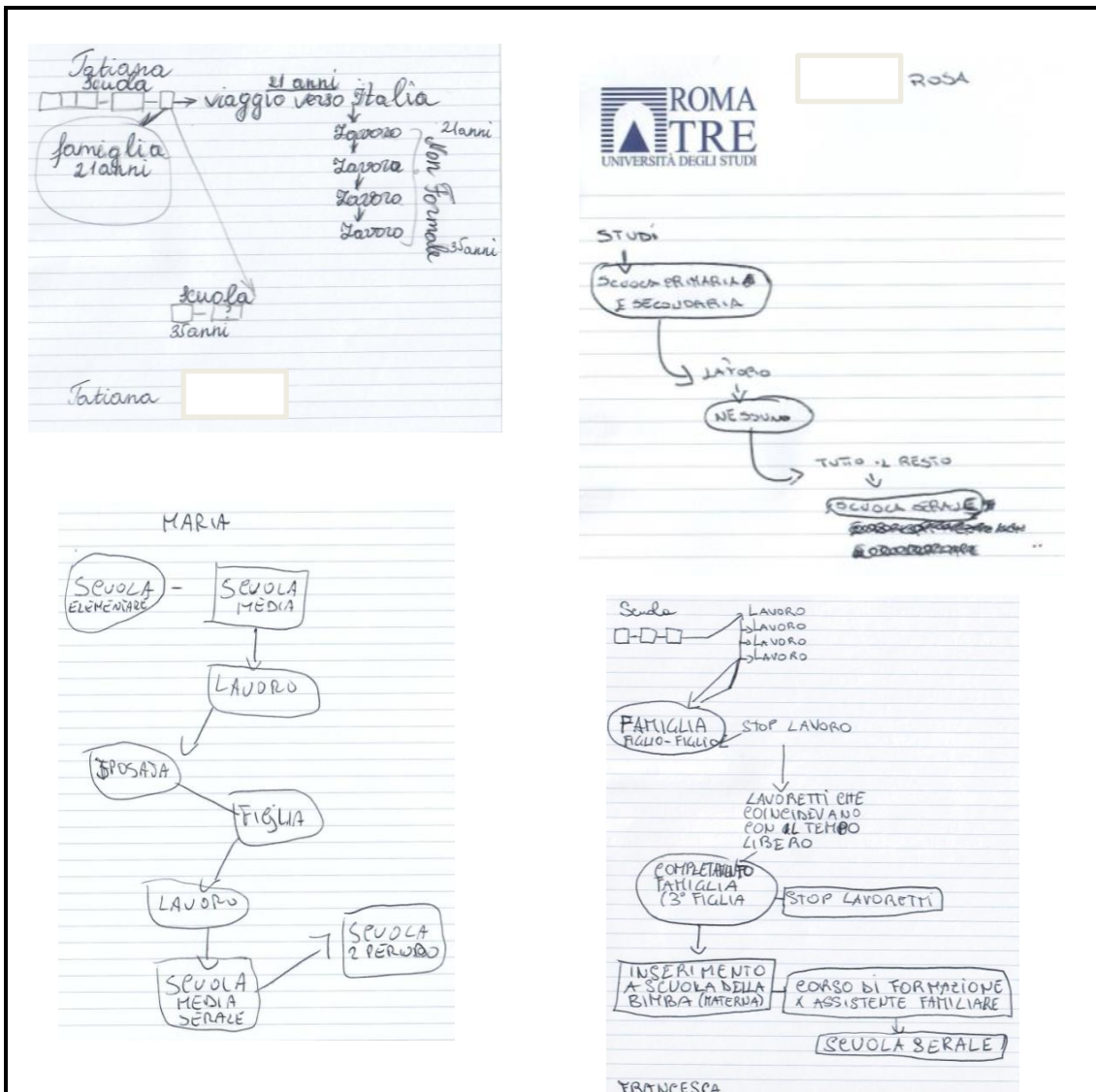
Logue: "E perché?"

Giorgio VI: *(urlando ancora)* "Io ho una voce!"

Logue: *(tornando molto calmo)* "Sì, è così. Avete perserezanza. Siete il più coraggioso di tutti. Sarete dannatamente bravo."

È a questo punto, dopo aver visto la scena del film, che diventa molto più semplice dare risposta alle domande poste in precedenza e chiarire gli obiettivi dell'attività di accompagnamento alla individuazione e valorizzazione del proprio patrimonio di saperi proposta.

L'ultima esercitazione proposta è *La mia storia in una mappa*. I partecipanti vengono invitati a trovare una sorta di filo rosso della propria storia, passando per tutte le esperienze raccontate durante l'incontro, attraverso il disegno di una mappa. Si invitano a collegare tali esperienze, secondo un percorso temporale o di attribuzione di significato, o di priorità; a cercare e a indicare, dunque, delle possibili connessioni.



I partecipanti vengono invitati a illustrare ai colleghi la mappa disegnata, e dopo aver commentato insieme questa ultima esercitazione, ci si avvia alla conclusione dell'incontro. Si evidenziano i passaggi centrali del lavoro svolto insieme; si illustrano le fasi e le attività che verranno svolte durante l'attività. Viene infine ripreso il gioco iniziale, evidenziando l'invito a guardare le proprie esperienze e le proprie competenze, da prospettive diverse, alla ricerca del loro valore. L'attività cercherà di offrire un supporto proprio in questa direzione.

Attività di accompagnamento a distanza

Dopo il primo incontro si avviano le prime attività a distanza che riguardano la scrittura del curriculum vitae in formato Europass e della storia di vita. Entrambe le attività vengono lanciate con due diverse e-mail.

Dottorato - Laboratorio di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali / CV Europass

Carissimi,
come state?

Vi ringrazio moltissimo per la partecipazione al primo incontro, che ho trovato stimolante e ricco di spunti di riflessione.

Eccoci pronti per la prima attività del nostro laboratorio:

LABORATORIO DI ACCOMPAGNAMENTO ALLA INDIVIDUAZIONE E VALIDAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI NON FORMALI E INFORMALI

Vorrei chiedere per prima cosa a chi non è potuto essere presente lo scorso 26 novembre, **la conferma dell'interesse a partecipare alle attività di questo laboratorio.**

Vorrei poi chiedere a chi non ha ancora compilato il **questionario** iniziale di farlo.

Lo trovate al link:

<http://goo.gl/forms/XTvNA5S5kh>

E' molto importante farlo tutti prima di entrare nel vivo dei contenuti del laboratorio.

Come dicevo, con questa mail diamo il via alla prima attività.

Con una prossima mail - prima vorrei avere tutti i questionari ultimati - vi spiegherò ancora meglio e più nel dettaglio cosa faremo insieme durante questi mesi (fino a maggio), vi darò anche il link dell'ambiente online che condivideremo.

Prima attività:

COMPILAZIONE DEL PROPRIO CURRICULUM VITAE.

Alcuni hanno scritto che già lo hanno compilato. Benissimo!

Chiedo però a tutti di compilare la **versione EUROPASS del CV.**

E' un formato abbastanza elaborato, ma non vi preoccupate.

Compilate una prima versione, scrivendo quello che potete nel modo in cui potete.

Inviatemi il vostro CV compilato **entro il prossimo 23 Dicembre.**

Torneremo a lavorarci **insieme** più in là.

Scrivetemi comunque per qualsiasi dubbio o richiesta di chiarimento.

Se volete approfondire:

<https://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/curriculum-vitae>

Vi allego il cv europass in formato word, con delle istruzioni (usatele se pensate sia utile, altrimenti non vi preoccupate).

Spero possiate tutti utilizzarlo. Se avete difficoltà scrivetemi.

Chiederei a tutti voi di:

- inviarmi una vostra foto;
- un vostro brevissimo video di presentazione (nome e cognome, età, studi, occupazione e ciò che vi sembra importante);

Fate tutte queste operazioni con il cellulare, non vi preoccupate della forma.

Vi chiedo se

- posso creare un gruppo WHATSAPP per comunicazioni brevi - in caso affermativo mi confermate il vostro cellulare?

- posso inserirvi come utenti sul sito che sto predisponendo per lavorare insieme e che sarà accessibile solo per noi - però per tutti e tre i gruppi con cui sto lavorando: BOLOGNA, ALTAMURA E ROMA.

Per il momento mi sembra tutto.

Nell'attesa dei vostri CV, vi invio cari saluti.

Emanuela Proietti

Dottorato - Laboratorio di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali / Storia di vita

Gent.mi,

spero stiate tutti bene.

Con questa mail diamo avvio alla attività successiva: la scrittura della storia di vita.

Prima di darvi le indicazioni per la sua stesura, vorrei chiedere a chi non ha ancora compilato il questionario di ingresso di farlo il prima possibile, ecco il link:

<http://goo.gl/forms/Ma4qCHyP7v>

Occorrono pochi minuti per farlo. È molto importante.

Vorrei chiedere a chi ancora non ha inviato il Curriculum vitae compilato di farlo il prima possibile.

<https://europass.cedefop.europa.eu/it/documents/curriculum-vitae/templates-instructions>

Se però trovate la sua compilazione complessa e preferite rimandarla a un momento successivo, va bene, potete farlo.

Passiamo quindi, ora, alla Storia di vita.

Non si tratta di raccontare tutta la vostra vita, ma di concentrarvi sul vostro percorso di studio e di lavoro/professionale.

Si tratta anche di raccontare quelle attività della vostra vita personale che però vi hanno permesso e vi permettono di maturare delle competenze, che utilizzate poi anche in altri momenti e contesti.

Vi allego un breve testo che può guidarvi nella scrittura.

A fine febbraio vorrei organizzare il secondo incontro del Laboratorio di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali. Concluderò con il Referente del vostro CPIA una data possibile.

Se non avete consegnato tutti i documenti prima di quella data, non vi dovete preoccupare assolutamente.

Durante gli incontri in presenza cerchiamo di rivederli insieme e risolvere tutti gli eventuali problemi o difficoltà nella compilazione.

In vista dell'incontro, vi chiedo anche di iniziare a mettere insieme tutta la documentazione in vostro possesso: diplomi, attestati, certificati, contratti, lettere di incarico.

Iniziate a mettere insieme tutto il materiale a vostra disposizione.

In attesa delle vostre storie, vi saluto con cordialità.

Emanuela Proietti

Durante il periodo di lavoro a distanza arrivano pochi curricula e alcune storie di vita. Vengono inviate diverse mail di invito a scrivere anche una prima semplice versione dei due documenti, sulla cui base poter offrire l'azione di accompagnamento nella loro revisione.

I curricula consegnati sono otto e otto le storie di vita raccolte (alcuni vengono inviati successivamente e le storie scritte durante il secondo incontro in presenza).

I curricula sono generalmente brevi, con poche esperienze di istruzione, formazione e lavoro; le esperienze professionali vengono di norma descritte in modo molto sintetico, senza approfondire ruoli ricoperti e attività svolte. Anche l'area delle competenze è di norma sviluppata poco e in modo generico, non presentando ad esempio i contesti di acquisizione.

Anche le storie di vita sono brevi, come da indicazioni date, in questo caso: si tratta di solito di una pagina, scritta al computer o a mano (nel caso di coloro che l'hanno scritta durante il secondo incontro).

Gli eventi narrati riguardano, come richiesto, il racconto del percorso di studio e di lavoro, molti fanno riferimento alla vita privata, come ambito fondamentale in cui determinate scelte sono nate o perché su questa esse hanno avuto ripercussioni.

I significati attribuiti alle scelte compiute o agli accadimenti che hanno caratterizzato i suddetti percorsi fanno riferimento:

- alla individuazione di una scelta errata fatta, a livello di studio o di lavoro;
- alla ricerca di nuove prospettive di crescita, in entrambe le direzioni, studio e lavoro;
- al ruolo assegnato agli affetti, alla rete familiare;

La salienza tematica di queste storie, con riferimento ai temi cruciali, fa riferimento alle esperienze di studio, nella maggior parte dei casi, interrotte e dunque fonte di delusione e frustrazione per la persona; alle esperienze di lavoro, in cui spesso ritornano tali sentimenti; alla difficoltà della ricerca della propria strada.

Il tema ricorrente nelle storie appare essere quello del cambiamento: già vissuto, in atto, ma anche come prospettiva futura, di miglioramento delle condizioni della propria esistenza. Vincenzo conclude la sua storia scrivendo: *“Ed ecco che oggi a 40 anni mi ritrovo a studiare per cercare di migliorare la mia vita e riuscire a prendere un diploma che mi permetta di cambiare qualcosa nella mia esistenza.”*

Altro tema importante è il viaggio, a suo modo sintesi straordinaria dell'esperienza di cambiamento. Alcuni arrivano da altri Paesi del mondo, dopo aver vissuto anche situazioni di vita difficili: è la storia di Vlad, ma la storia di Ruvini ne è un esempio meraviglioso; altri si sono cimentanti con il viaggio alla ricerca di opportunità professionali: è la storia di Giuseppe P.

Alessandro scrive: *“... Dopo essere stato bocciato il primo anno di superiori ho provato una seconda volta sempre nello stesso liceo e stesso indirizzo ma come volevasi dimostrare i miei interessi non erano maturati. Così cercai di capire quali fossero veramente i miei interessi e le mie qualità e cercare di indirizzarle verso uno studio più proficuo. Mi resi conto che mi interessavano particolarmente le attività manuali, così decisi di iscrivermi ad una scuola professionale dove poi ho conseguito il diploma di scuola professionale. Quella è stata sicuramente una scelta azzeccata a differenza di quelle precedenti, dato che trovavo soddisfazione nel lavoro manuale e nel lavorare con tornio e fresa. Infatti non ho avuto difficoltà a raggiungere l'obiettivo finale della qualifica professionale. Dopo, quando avrei dovuto continuare gli studi e fare il quarto e quinto anno di superiori, anche lì non avevo ben chiaro di cosa volessi fare. Così dopo essermi iscritto al quarto dopo una settimana ho lasciato perdere dato che avevo perso completamente l'interesse nello studio. ... Il primo lavoro che feci fu il manovale, durò un mese, poi la paga bassa e il duro lavoro mi fecero capire che quel lavoro non faceva per me. Trovai un altro lavoro come centralinista in una centrale di antifurti satellitari. ... Dopo provai a bussare a qualche altra porta, ma trovandole tutte chiuse decisi che era il momento di concludere quello che non avevo finito. Così mi riscrissi a scuola e iniziai a studiare per conseguire il diploma. Dopo il quarto anno di superiori serale andato molto bene, mi ritrovo*

qui, finalmente quasi alla fine di questo percorso consapevole che è solo l'inizio di un altro grande percorso.”

Silvia scrive: “Sono seduta in quest’aula di un istituto tecnico di Roma, una scuola serale, sono le 18:00 e io ho 28 anni. Mi sono diplomata al liceo classico nove anni fa e non si può di certo dire con il massimo dei voti, non era la scuola che avrei voluto frequentare, avrei preferito un liceo artistico, ho sempre preferito lavorare con le mani; la testa, almeno all’epoca, era pigra. In più, avendo un padre artista, sono cresciuta tra odore di polvere e creta, colori, pennelli e sfumature, non ho mai visto il lavoro come un obbligo, un dovere, mi è stato insegnato che, per essere felice, bisogna seguire i propri sogni, ed è proprio questo insegnamento che mi porta a star qui oggi, ma è un pensiero che mi ha messo in crisi numerose volte. ... Il mondo del lavoro è una vera e propria giungla, bisogna correre, produrre il massimo nel minor tempo possibile, non c’è spazio per i sogni, non c’è spazio per sé stessi. Tra un lavoro e l’altro sono capitata in un’officina e ho scoperto questo mestiere, mi ha affascinato sin da subito così una scintilla si è di nuovo accesa, ho trovato la motivazione per impegnarmi e investire il mio tempo in qualcosa che mi piace. Sono anni ormai che percorro questa strada, da un anno in maniera più seria cercando di dare una certificazione a questa mia passione, e contemporaneamente ho ripreso l’università. Dovevo trovare la motivazione, riprendermi quello spazio solo mio. Non so il futuro cosa mi riserverà, non so ancora che farò da grande, ma intanto ho scoperto l’amore per il sapere, mi piace imparare e far le cose fatte bene, mi piace l’idea di essermi data una seconda possibilità. Oggi combatto ancora per la sopravvivenza, ma con una marcia in più.”

Prima del secondo incontro in presenza viene proposto un secondo questionario, con l’obiettivo di monitorare le attività in corso e raccogliere le riflessioni dei partecipanti sulle eventuali difficoltà incontrate.

Il secondo incontro

Il secondo incontro si svolge nelle tre diverse sedi, Roma, Altamura e Bologna, tra marzo e aprile 2016.

L’invito a partecipare viene rivolto via email.

*Carissimi,
spero stiate tutti bene.
Vi scrivo per proporvi il prossimo incontro in presenza del nostro Laboratorio: ..., dalle ore 14.30 alle ore 18.00.
Va bene per voi?
Vi chiedo cortesemente di confermarmi la vostra presenza o comunicarmi prima possibile l'eventuale assenza. Vi ringrazio molto.
Avendo a disposizione più tempo per lavorare insieme, mi piacerebbe molto:
- vedere insieme a voi ciò che alcuni hanno già fatto;
- supportare chi di voi ha avuto qualche difficoltà;
- confrontarci sulle prossime attività.
Come vi ho detto, non dovete assolutamente preoccuparvi se non avete consegnato quanto richiesto. Fa parte della mia ricerca anche capire le difficoltà, le vostre difficoltà. Il pomeriggio insieme servirà*

anche a questo, oltre ad avviare le prossime attività. Cercherò di supportare ciascuno di voi anche singolarmente nella preparazione dei documenti.

Il tutto sempre per prepararci alla redazione del nostro **EPORTFOLIO DELLE COMPETENZE!**

A oggi, le attività proposte sono:

- compilazione del questionario in ingresso,
- scrittura del CV,
- scrittura della storia di vita.

Prima di incontrarci, vi prego di compilare questo questionario. Ci è molto molto utile per monitorare le attività in corso. Vi indico il link: <http://goo.gl/forms/wK956Lj42q>

Non esitate a scrivermi per qualsiasi informazione o chiarimento!

Grazie mille a tutti!

A presto,

Emanuela

Partecipano le seguenti persone nelle diverse sedi:

Altamura	Bologna	Roma
Tatiana	Ruvinie	Vlad
Vito		Lorenzo
Vincenzo		Silvia
		Alessandro M.
		Fabrizio
		Giuseppe P.
		Giuseppe S.
		Francesco

La scaletta dell'incontro prevede le seguenti attività:

- svolgimento di una attività ludica: *E se accadesse che...*;
- revisione dei curricula;
- presentazione dello strumento della Tavola degli apprendimenti;
- prima introduzione all' ePortfolio delle competenze, con particolare riferimento al reperimento delle evidenze.

Durante la prima attività, divisi in piccoli gruppi, si devono individuare tre possibili conseguenze di situazioni incredibili (per es. Abbiamo due occhi supplementari sulla nuca) illustrate dal moderatore. Il gruppo ha due minuti di tempo per ciascuna di esse; finito il tempo e dopo aver comunicato a tutti le conseguenze individuate, il moderatore assegna un punto a quelle ritenute più interessanti e fantasiose (non senza aver discusso con i partecipanti la decisione presa). L'attività iniziale contribuisce a creare un clima favorevole alla condivisione delle esperienze e delle riflessioni e all'ascolto reciproco.



Durante la seconda fase dell'incontro, l'accompagnatore sulla base dei curricula consegnati, propone ai partecipanti commenti e suggerimenti utili o alla loro revisione o alla loro scrittura. Essi riguardano: l'ordine cronologico in cui vengono presentate le esperienze; il grado di efficacia di quanto riportato rispetto all'indicazione delle attività svolte e come incrementarlo; l'adeguatezza della parte descrittiva delle competenze e, ancora, la sua efficacia.

Nell'ultima parte dell'incontro viene illustrata la Tavola degli apprendimenti. Insieme, vengono lette e spiegate, le definizioni contenute nel Glossario introduttivo, fondamentali per la sua compilazione. Si prendono alcune esperienze di riferimento dei partecipanti per i tre diversi contesti di apprendimento, formale, non formale e informale, dei partecipanti, cercando di chiarire e comprendere sempre meglio la differenza fra di essi e come si possono illustrare nella Tavola.

Durante questo secondo incontro, alcuni partecipanti vengono inviati a compilare il questionario in itinere e a scrivere la storia di vita.

Attività di accompagnamento a distanza

Durante questa seconda fase di accompagnamento a distanza vengono nuovamente inviati diversi solleciti a tutti i partecipanti, invitandoli a svolgere le diverse attività.

In particolare, si lancia la compilazione della Tavola degli apprendimenti:

*Carissimi,
eccoci alla prossima attività.
Vi invio la TAVOLA DEGLI APPRENDIMENTI.
Si tratta di uno strumento utile a raccontare le vostre esperienze (di studio, di lavoro e di vita), cercando di evidenziare gli apprendimenti maturati.
Nella stessa tavola trovate le istruzioni per la sua compilazione.
Come al solito però, non esitate a scrivermi per chiedermi consigli o suggerimenti.
Cercate di iniziare a lavorarci prima del ..., così durante l'incontro ne potremo parlare insieme.
Ricordate, ci vediamo alle
A presto!
Emanuela*

Tra il secondo e il terzo incontro, si propone anche di poter usufruire di un agile spazio web, in cui trovare tutte le informazioni sulle attività in corso; gli strumenti; ma soprattutto si propone

di usarlo come spazio di lavoro condiviso, potendo aggiungere commenti ad ogni post proposto dal ricercatore; i partecipanti vengono anche invitati a caricare – liberamente – i loro materiali.

Viene preparata una presentazione online dello strumento dell' ePortfolio e si invitano i partecipanti a visionarla prima dell'incontro successivo.

Carissimi,

invio questa mail a tutto il gruppo iniziale del Laboratorio di accompagnamento per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali.

Molti di voi hanno, per tante e diverse, ragioni lasciato le attività.

Sappiamo che gli impegni, per tutti noi, sono molti e non è semplice conciliare le varie sfere della nostra vita personale, di studio e di lavoro.

Ringrazio quanti comunque hanno fatto un tentativo di partecipazione e, naturalmente, tutti coloro che ancora stanno partecipando!

Vorrei chiamare direttamente al telefono coloro che hanno sospeso le attività per raccogliere qualche impressione. Lo farò nelle prossime settimane.

Prima però di decidere di lasciare definitivamente le attività del Laboratorio, vi propongo di dare un'occhiata ora a questo sito!

Si tratta di un semplice e agile sito web in cui ho presentato tutte le attività previste nell'ambito del Laboratorio.

Penso che il gruppo possa aiutare molto nel lavoro che stiamo tentando di fare insieme.

Vi è la possibilità, naturalmente, di commentare tutti gli articoli inseriti.

Tali commenti possono riguardare riflessioni o domande sulla attività proposta.

Provando a fare il punto di quanto fatto finora, vi elenco schematicamente tali attività:

Questionario in ingresso

l incontro

Il CV Europass

La Storia di vita

Questionario in itinere 1

Il incontro

La Tavola degli apprendimenti

L' ePortfolio delle competenze. Le fasi di realizzazione

Come sapete, i gruppi di lavoro sono tre:

- Altamura

- Bologna

- Roma

Il gruppo di Altamura e quello di Bologna sono giunti alla compilazione della Tavola degli apprendimenti.

L'abbiamo vista insieme durante il nostro ultimo incontro, la allego per avviare la sua compilazione.

Scrivetemi o condividiamo sul sito qualsiasi domanda o riflessione.

L'attività successiva è quella della redazione dell'eportfolio.

Il gruppo di Roma, consegnati gli ultimi lavori, può avviare già questa fase.

Che cos'è un eportfolio?

È un raccoglitore, una vetrina, ma anche uno spazio di lavoro e riflessione, di apprendimento.

Un eportfolio coinvolge audio, video, testo e immagini.

Nel nostro campo è una raccolta di lavori, una raccolta di artefatti e non solo...

E un eportfolio delle competenze?

È uno spazio web in cui il soggetto descrive le proprie esperienze significative di studio, di lavoro e di vita.

Tenta una ricostruzione della mappa delle proprie competenze e presenta evidenze e artefatti a comprova di quelle competenze.

Presentazione dell'eportfolio delle competenze: <http://online.focusky.com...>

Attività da svolgere.

registrarsi sulla piattaforma: <http://www.portfoliocommunities.com/>

È la piattaforma che verrà utilizzata per pubblicare il proprio eportfolio delle competenze

Iniziamo a predisporlo dalla prima fase: la collezione.

Abbiamo cercato insieme di definire il contesto in cui lo realizziamo, gli obiettivi.

Cominciate a mettere insieme i vostri artefatti: attestati, certificati, testi, foto, video, ecc. ecc.

Scansionate tutto e preparatevi una cartella con tutto il materiale.

Con il gruppo di Roma, il prossimo appuntamento è per il ... maggio, ore 17.00.

Con il gruppo di Altamura e Bologna ci rivedremo a fine maggio.

Buon lavoro a tutti noi!

Cordiali saluti.

Emanuela Proietti

Link al sito del laboratorio

<https://sites.google.com/site/...>

L'e-portfolio delle competenze.
L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia

Home Il Laboratorio di accompagnamento La ricerca Mappa del sito Attività recente del sito

Home

Benvenuti

Questo spazio è dedicato ai partecipanti al **Laboratorio di accompagnamento per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali**, organizzato nell'ambito della ricerca di Dottorato in Teoria e ricerca educativa, presso l'Università degli Studi Roma Tre, di Emanuela Proietti.

Il titolo della ricerca è:
L'e-portfolio delle competenze. L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia

Pagine secondarie (3): [Il Laboratorio di accompagnamento](#) [La ricerca](#) [News dal progetto](#)

UNIVERSITA' DEGLI STUDI ROMA TRE - DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE - DOTTORATO DI RICERCA IN TEORIA E RICERCA EDUCATIVA 2014-2016

Il sito viene organizzato in sezioni, ognuna delle quali corrisponde alla fase di predisposizione di ciascuno strumento. In ogni sezione è possibile inserire commenti e documenti.

III incontro

Il terzo incontro in presenza viene organizzato solo presso la sede di Roma, in quanto presso le altre due sedi non si raccolgono le disponibilità dei partecipanti.

Durante questo incontro viene ripresentata la tavola degli apprendimenti e viene introdotto l'ePortfolio delle competenze, da realizzarsi tramite la piattaforma <http://www.portfoliocommunities.com/>. Anche la piattaforma e le sue funzionalità vengono

illustrate durante l'incontro. I partecipanti vengono inviati a registrarsi e a fare un primo tentativo di navigazione autonoma.

Attività di accompagnamento a distanza e proposta colloqui individuali

A questo punto del percorso nessun partecipante ha ancora inviato una prima versione di tavola degli apprendimenti.

A seguito delle difficoltà incontrate alcune persone, tra quelle che hanno elaborato il curriculum vitae e consegnato la storia di vita, vengono invitate a partecipare a due colloqui individuali, per un supporto specifico nella stesura della tavola degli apprendimenti e la predisposizione dell'ePortfolio.

Solo due persone accettano. Durante il primo colloquio si lavora insieme alla prima versione della tavola. I partecipanti vengono aiutati a esplicitare le esperienze significative di studio, formazione e lavoro; per ognuna di esse si procede all'esame dei *learning outcomes* – conoscenze, abilità e competenze. Per la sezione dedicata agli apprendimenti professionali, vengono invitati a consultare un repertorio regionale delle qualifiche, attività che si avvia durante il colloquio stesso. Al termine si riesce a elaborare una prima versione, sintetica, della tavola, su cui i due partecipanti non tornano a lavorare.

Con nessun partecipante è possibile arrivare alla redazione dell'ePortfolio delle competenze.

12.5 Il diario di bordo

Il diario è uno strumento di rilevazione dei dati, a basso grado di strutturazione, utilizzato principalmente nell'osservazione esperienziale. Nel diario il soggetto-osservatore descrive, in forma di narrazione libera, tutte le informazioni ritenute rilevanti per la ricerca o per la comprensione dell'evento che si intende narrare. Il diario non è redatto con l'intento di riportare "oggettivamente" ciò che accade durante le fasi e le attività della ricerca, ma con quello di riportare il più fedelmente possibile, sia l'evento, sia il punto di vista del "narratore-osservatore".

"Il problema fondamentale dell'osservazione è l'oggettività. A questa oggettività ci si accosta attraverso il mondo interno dell'osservatore, che non va inteso come un registratore indifferente di eventi, ma un insieme di pensieri e di sentimenti che entrano nel processo cognitivo e il cui codice di lettura può essere ampio, aperto alle possibilità e al diverso o viceversa, chiuso e pregiudicante" (Bion, 1972, p.47).

Proprio per la bassa strutturazione dello strumento e per la semplicità di utilizzo, il diario viene adottato come strumento di rilevazione dati in diversi contesti della ricerca educativa. Può essere compilato sia dal corpo docente, dagli studenti e/o da altri attori del mondo educativo e formativo. La narrazione fa riferimento a una determinata sequenza temporale che coincide con il periodo di osservazione. Il testo scritto deve contenere tutti gli elementi utili al fine di poter

ricostruire le sequenze temporali, per la riflessione a posteriori sull'esperienza e per la comprensione di aspetti particolari della realtà studiata.

Si dall'avvio dei primi contatti con la Ridap, si è riscontrato negli interlocutori istituzionali un grande interesse per il tema oggetto della ricerca. Una volta presi accordi con i tre dirigenti dei CPIA che hanno manifestato interesse a partecipare alle attività, tale interesse è stato costatamente mantenuto.

I primi incontri tenuti presso le tre diverse sedi sono stati molto significativi, sia rispetto alla quantità che alla qualità delle informazioni reperite.

Durante le presentazioni iniziali i partecipanti, intimoriti, raccontano brevemente qualcosa di loro: nome, età, eventuale attività professionale svolta, condizione familiare, attività di studio nel CPIA e nell'Istituto Tecnico. Appaiono intimoriti dal dover parlare di loro stessi davanti alla ricercatrice e ai colleghi, dichiarando, sollecitati a spiegarne i motivi, di essere poco abituati a farlo.

Il gioco iniziale ha l'effetto sperato: coglie un po' di sorpresa tutti i partecipanti, li incuriosisce rispetto al contenuto dell'incontro, ma soprattutto li diverte; questo contribuisce a sciogliere un po' la tensione, dovuta a una attività cui si apprestano a partecipare, non conoscendone bene i contenuti e diversa da quelle solitamente svolte nel CPIA. Il divertimento e la sorpresa sono dovuti anche all'uso di una tecnica poco usata nell'aula scolastica: il gioco, come alcuni di loro dichiarano al termine. Altri evidenziano esplicitamente il piacere e il divertimento provato nel giocare che favorisce un clima rilassato, sereno, che permette anche di aprirsi con più facilità al racconto.

Perché il racconto è il protagonista del primo incontro.

Attraverso le attività indicate in precedenza, i partecipanti condividono i loro racconti rispetto alle esperienze di studio, formazione e di lavoro. I primi sono caratterizzati per la maggior parte dalla presenza di interruzioni, associati a sentimenti di frustrazione e delusione. I percorsi professionali sono caratterizzati dai numerosi cambiamenti, dalla perdita del lavoro, dall'occupazione occasionale o non regolare. Tutti evidenziano la difficoltà di trovare una occupazione stabile, che coincida anche con il lavoro che effettivamente si desidera svolgere.

Le attività proprie del contesto di apprendimento informale sono per la maggior parte relative alla cura familiare, agli hobby o agli sport praticati: ascoltare musica, pratica dell'uncinetto, calcetto con gli amici, andare al cinema. Non sono presenti molte attività di volontariato o di pratica dello sport, ad esempio, in forme più organizzate, presso associazioni o enti, che potrebbero rivelarsi più interessanti e più utili da valutare ai fini della validazione degli apprendimenti informali.

Nessuno dei partecipanti ha ben chiaro il significato e le caratteristiche dei contesti di apprendimento – formale, non formale e informale – come quello di competenza, su cui si anima un dibattito. Molte definizioni date confondono la conoscenza o l'abilità di saper fare, con la

competenza. Insieme si cerca di chiarire questi primi concetti fondamentali per lo svolgimento delle future attività.

La visione della scena tratta dal film “Il discorso del Re” colpisce molto i partecipanti, perché in essa vedono molto ben rappresentato, con un linguaggio semplice e diretto, quanto si cerca di spiegare in merito agli obiettivi e ai contenuti dell’attività proposta.

Ciò che colpisce è la possibilità di fare una esperienza in cui i propri saperi, le proprie competenze, anche e soprattutto quelli meno conosciuti, di cui si è meno consapevoli, possano emergere. Ciò che appare veramente importante agli occhi dei partecipanti è l’opportunità che in Italia si sta costruendo in questa direzione, attraverso la nascita di un sistema dell’apprendimento permanente fondato sulla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e la certificazione delle competenze.

Il tema appassiona e tutti sono concordi nel dichiarare che si tratta di un grande passo in avanti nel nostro Paese. Le riflessioni e i commenti valorizzano tali procedure in termini culturali, perché si assegna in questo modo veramente un valore alle esperienze significative delle persone, siano di formazione o di lavoro, superando, in qualche modo, il valore assegnato ai titoli di studio; in termini di nuove opportunità per le persone, perché avere la possibilità di frequentare percorsi di istruzione o formazione professionale, vedendosi ridotto il carico di lavoro, per gli adulti che vogliono riprendere gli studi appare molto importante. Sostenere che il patrimonio dei saperi comunque acquisiti dalla persona ha valore e può anche essere tradotto in crediti formativi, per persone che non hanno titoli di studio e che avvertono questa mancanza come un insuccesso, risulta avere una sorta di valore compensativo.

Nonostante l’interesse generale riscontrato, dall’esito del primo incontro, si traggono però due informazioni importanti. Alcuni partecipanti ritengono che l’attività proposta non sia molto utile, perché in realtà non vi è la possibilità di usare concretamente e subito i risultati che ne conseguiranno: nel CPIA hanno già avuti riconosciuti i crediti che era possibile vedersi riconosciuti, fuori dal contesto dell’istruzione fanno fatica a valutare le opportunità di utilizzo dei risultati. La seconda, connessa alla prima, è che molti dei partecipanti non hanno interesse a cercare o cambiare il lavoro: l’attività quindi di valorizzazione del loro percorso, delle loro competenze non sembra essere ritenuta necessaria. Entrambi questi elementi riducono la motivazione a svolgere le attività proposte. Indicano anche quanto “valore d’uso” i partecipanti assegnano ad esse e come, su questa base, decidono di investire o meno il loro tempo ed energie.

Dopo il primo incontro in presenza, inizia un processo di comunicazione a distanza che ha l’obiettivo di accompagnare i partecipanti nella redazione degli strumenti proposti: si inizia con il curriculum vitae in formato Europass e la storia di vita.

Sono poche le persone che consegnano una prima versione del curriculum, cui è possibile rispondere, dando i primi suggerimenti per il suo miglioramento. Chi li riceve li trova utili e procede nell’applicare le modifiche o le integrazioni indicate.

Sono curricula brevi, a volte poco curati nella formattazione e semplici nei loro contenuti. Certamente, il cv Europass è uno strumento complesso, che richiede una capacità significativa di analisi e descrizione delle esperienze e delle competenze.

La storia di vita è uno scritto che non prevede alcuna forma di correzione. È uno strumento utile a ricostruire le connessioni presenti fra i vari eventi significativi – nell'ambito della formazione e del lavoro – che i partecipanti ritengono importante raccontare. In questo caso, ogni storia è straordinaria, perché unica, ricca di elementi personali che raccontano un pezzetto dell'esistenza di queste persone, di fatti, di persone, ma anche di sentimenti, provati in alcuni passaggi cruciali. Si tratta di storie sincere: alla lettura appaiono scorrevoli, senza eccessi in senso positivo o negativo, di autopromozione o eccessiva autocritica. Trattandosi di persone che hanno deciso di tornare a studiare per darsi nuove opportunità di crescita, non solo professionale, ma anche esistenziale in qualche modo, vi si legge la gioia di aver ripreso un percorso interrotto, e tanta speranza per il futuro.

Nonostante diversi solleciti, arrivano pochi curricula e poche storie di vita.

Durante il secondo incontro, dunque, si decide di dedicare una parte del tempo alla scrittura della storia di vita e alla compilazione del questionario in itinere. Le attività vengono differenziate; avendo spazio a disposizione è possibile farle svolgere contemporaneamente. Con coloro che hanno consegnato il curriculum, si discute dei suoi vari elementi, ci si confronta sulle difficoltà incontrate nella sua compilazione, si condividono suggerimenti per il suo miglioramento, valorizzando il lavoro fatto da ciascuno.

Durante gli incontri in presenza, prima e dopo il loro svolgimento, vi è la possibilità di parlare con i docenti di riferimento del CPIA, coloro che contribuiscono in maniera decisiva all'organizzazione degli incontri (predisponendo la sede di accoglienza, mantenendo contatti diretti con i partecipanti per favorire la loro partecipazione).

Al termine del secondo incontro, appare chiaro un ulteriore elemento di riflessione. È evidente che i partecipanti fanno molta fatica a lavorare in autonomia, fuori dell'orario scolastico. Confrontandosi con i docenti, emerge che le stesse difficoltà incontrate nel far predisporre il curriculum o scrivere la storia di vita, le incontrano nell'assegnare compiti. In realtà, evidenziano che di norma non si assegnano compiti, per diversi motivi: molti studenti non hanno ambienti idonei in cui lavorare – ci si riferisce, in particolare, all'utenza straniera -, non hanno tempo – molti la mattina lavorano e il pomeriggio sono a scuola -, molti non hanno voglia di farlo. La maggior parte del lavoro dunque si fa in presenza, durante l'orario scolastico.

Gli incontri del Laboratorio sono organizzati infatti proprio durante l'orario scolastico, in accordo con dirigenti e docenti, che si rendono disponibili a far assentare gli studenti per quelle ore dalle loro lezioni, in quanto sarebbe anche molto difficoltoso incontrare i partecipanti in altri momenti.

Due aspetti, dunque, si ritengono particolarmente rilevanti ai fini dello svolgimento delle attività: il lavoro di gruppo e l'autonomia. Il Laboratorio si sviluppa a partire dal lavoro di gruppo, che viene valorizzato per tutta la sua durata, sia in presenza che online, in quanto le

comunicazioni sono sempre di gruppo, così come la richiesta di feedback da parte della ricercatrice rispetto a eventuali difficoltà o richieste di chiarimento, anche la predisposizione di un ambiente online va in questa direzione. Naturalmente, quando la comunicazione è diretta esclusivamente alla ricercatrice, anche la risposta è individuale. Ma vi è una chiara difficoltà a condividere dubbi o riflessioni con gli altri partecipanti, i quali appaiono poco formati al lavoro di gruppo. L'autonomia invece entra in gioco in quanto la ricercatrice può rispondere a un primo tentativo fatto dal partecipante di compilazione degli strumenti: non è possibile compilare lo strumento in vece sua. Sono stati fatti molti inviti a proporre una primissima bozza degli strumenti, senza preoccuparsi della loro forma e contenuto, perché solo sulla base di una prima versione – sebbene incompleta – la ricercatrice può dare feedback. Questo è stato l'orientamento avuto durante una prima fase delle attività. Esso nasce anche dalla convinzione che al centro delle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti pregressi vi è la persona, la sua volontà di accedere e partecipare da protagonista all'intero processo. Una riflessione importante va dunque fatta rispetto a target che possono avere difficoltà a lavorare in autonomia con strumenti come quelli proposti durante le attività. L'accompagnamento richiede un alto livello di individualizzazione e personalizzazione del percorso. Ma queste procedure devono divenire anche sostenibili: in termini economici, in termini di risorse umane coinvolte. La possibilità quindi di progettare attività in gruppo, laboratoriali, può contribuire a raggiungere tale obiettivo. Devono essere integrate certamente oltre che da un possibile accompagnamento a distanza, grazie all'uso delle nuove tecnologie vi sono innumerevoli opportunità per ridurla, anche da incontri in presenza, indispensabili quanto più la persona non possiede una sua cassetta degli attrezzi, che gli permetta di ripercorrere la propria storia alla ricerca delle competenze possedute in modo, anche parzialmente, autonomo.

Nel secondo periodo di lavoro a distanza, i partecipanti sono stati invitati a lavorare sulla Tavola degli apprendimenti. Illustrata in presenza e inviata poi per email a tutti, si è rivelato uno strumento di difficile compilazione. Nessuno dei partecipanti ha inviato una sua prima versione.

Anche il lavoro sulla redazione dell'ePortfolio si è rivelato di difficile realizzazione. Nessuno dei partecipanti si è registrato sulla piattaforma portfoliocommunities.com, presentata durante il terzo incontro. Nessuno di loro, durante questo incontro, ha portato con sé documenti, certificati o altre evidenze, sulla cui base era possibile fare dei primi tentativi di costruzione dell'ePortfolio, valorizzando naturalmente anche il lavoro fatto in precedenza con gli altri strumenti.

Sia durante il secondo che il terzo incontro, le persone intervenute hanno continuato a dichiararsi molto interessate al percorso e a trovarlo utile e interessante. Le difficoltà addotte per la mancata compilazione degli strumenti fanno spesso riferimento alla mancanza di tempo. Dai contenuti degli interventi però si intuisce anche una difficoltà a misurarsi con questi strumenti, ma è una difficoltà che in qualche modo fa fatica a essere riconosciuta e ammessa dagli stessi partecipanti (solo alcuni la indicano nei questionari).

È importante notare che durante il terzo incontro, quando si presenta l'ambiente online condiviso per l'accompagnamento a distanza, un partecipante dichiara di averlo visitato e una sorta di delusione perché non vi ha trovato caricati i curricula e le storie di vita. L'occasione è

propizia per evidenziare ancora ai partecipanti che queste procedure richiedono l'attivazione da parte della persona; la ricercatrice sottolinea che è stato fatto più volte l'invito a caricare direttamente i propri materiali e a condividere commenti e riflessioni. Vi sono però delle difficoltà: non di natura tecnica, in quanto le funzionalità di un sito progettato con google sono semplici, e chi lo ha visitato conferma, quanto, come spesso evidenziato, rispetto al tempo a disposizione per elaborare gli strumenti e dunque anche di condividerli.

A questo punto, viene fatto un invito specifico a coloro che hanno inviato il curriculum e la storia di vita: incontrarsi per un colloquio con la ricercatrice con l'obiettivo di compilare insieme una prima versione della tavola degli apprendimenti.

Soltanto con due persone è possibile organizzare tale incontro, della durata di 2 ore ciascuno. Durante il colloquio si lavora insieme alla compilazione della tavola, secondo tale modalità: il partecipante racconta e la ricercatrice codifica quanto dichiarato e scrive il documento.

Ne emerge con assoluta chiarezza un dato fondamentale: la persona competente è in grado di illustrare in modo efficace le sue conoscenze e competenze. I due partecipanti illustrano con una grande semplicità il lavoro che svolgono, spiegando alla ricercatrice molto chiaramente le fasi dell'attività, le procedure da seguire, le caratteristiche degli strumenti e degli attrezzi utilizzati. Le due attività professionali prese in esame, nella parte di descrizione degli apprendimenti informali (la parte più difficile da compilare anche a detta dei componenti delle Commissioni per la stipula del Patto formativo) sono: il meccanico e l'artigiano pellettiere / tagliatore di infustiture; addetto al banco e al montaggio delle borse.

È davvero interessante rilevare che se la persona è chiamata a spiegare a voce ciò che fa, le risulta anche semplice, se però è invitata a scrivere si trova in grande difficoltà. In realtà, in una prima fase la ricercatrice scrive esattamente ciò che la persona racconta. È in una seconda fase, di rilettura insieme al partecipante di quanto scritto, che si sviluppa il lavoro di decodifica: che consiste nella assegnazione di un codice e di ricerca di un ordine sistematico. Per assegnazione di un codice si intende, ad esempio, aiutare il partecipante a esaminare le attività che ha indicato, a rintracciare le competenze che occorrono e che utilizza nello svolgerle che ha in parte già indicato; si invita poi a fare un ragionamento più mirato al fine di comprendere e descrivere tali competenze in una ottica di *learning outcomes* / risultati di apprendimento, cercando di evidenziare le conoscenze, le abilità e le competenze. È un lavoro di grande valore, perché al partecipante viene chiesto esplicitamente di illustrare quali secondo lui sono le conoscenze / abilità / competenze che occorrono per svolgere quella attività e quali effettivamente pensa di possedere. Individuare questa differenza è fondamentale ai fini di una autovalutazione del proprio fabbisogno formativo, e questo passaggio risulta molto chiaro ai partecipanti, come molto chiara è la necessità di indicare nella tavola soltanto le competenze che effettivamente di ritiene di possedere. La tavola degli apprendimenti non deve descrivere in modo generico una figura professionale o un percorso di studio, deve esattamente rappresentare la storia di quella persona, i suoi apprendimenti e le sue personali competenze.

La fase successiva consiste nel suggerire al partecipante di visionare insieme un repertorio regionale delle qualificazioni alla ricerca della propria, di verificare tutte le aree di attività e le competenze / conoscenze / abilità indicate e cercare di capire se alcune di queste sono presenti nel suo percorso, nella sua attività. Effettivamente emerge che questo lavoro è utile e importante: entrambi dichiarano di aver trovato attività e competenze cui non avevano pensato, ma che effettivamente svolgono e posseggono.

Dopo il primo colloquio, se ne propone un secondo per rivedere ed eventualmente ultimare la tavola degli apprendimenti insieme, e soprattutto elaborare a quel punto una prima versione di e-portofolio. Ma nessuno dei due continua in autonomia a lavorare sulla tavola e dà la disponibilità per il secondo incontro.

Le attività si concludono con la richiesta di compilazione del questionario finale. Solo una persona lo compila di sua iniziativa dopo l'invio della comunicazione; gli altri partecipanti vengono contattati telefonicamente più volte. Nessuno dei partecipanti appare particolarmente infastidito dalla richiesta, le reazioni ricorrenti sono di rammarico per non essere riusciti a seguire le attività, di cui si intravede l'utilità e l'importanza.

13 I contesti di riferimento della ricerca: analisi di alcuni modelli di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze a livello regionale

13.1 Introduzione

L'ISFOL, nel 2013, propone uno stato dell'arte delle pratiche di validazione delle competenze da esperienza in Italia e in Europa (ISFOL, 2013). La ricognizione evidenzia innanzitutto come negli ultimi anni, in Italia, le azioni volte alla definizione, sperimentazione e implementazione di strategie e sistemi per la validazione degli apprendimenti non formali e informali, abbiano acquisito nuovo slancio e concretezza: tutte le Regioni si sono attivate, in qualche modo, rispetto al problema di come assicurare a tutti i cittadini l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (lifelong learning) e di garantire la possibilità di valorizzare le proprie competenze ovunque e comunque apprese. Dalla ricognizione risulta che, tutte le Regioni italiane hanno avviato riflessioni, azioni e iniziative, più o meno formalizzate, per valorizzare e affermare il principio della validazione degli apprendimenti non formali e informali.

Vengono individuate tre fasi nell'approccio al tema della validazione degli apprendimenti, attraverso le quali è possibile raggruppare le esperienze e il punto di vista delle diverse Amministrazioni regionali, in funzione della tipologia e del livello di programmazione, sperimentazione e applicazione che esse hanno adottato:

- Fase 1: la strategia non è ancora formalizzata e normata e la validazione viene applicata nell'ambito di specifici progetti, programmi, tipologie e filiere formative.
- Fase 2: la strategia è stata formalizzata e normata all'interno di un sistema regionale di validazione e certificazione, ma non ancora implementata.
- Fase 3: la strategia è stata formalizzata e normata all'interno di un sistema regionale di validazione e certificazione e sono state realizzate attività sul campo legate a queste norme.

Nella prima fase si trovano le Regioni che sono in uno stadio iniziale di approccio strategico al tema, che viene affrontato per piccoli passi, partendo da specifiche filiere e tipologie formative. Altre Regioni, quelle nella seconda fase, sono giunte a una formalizzazione delle strategie attraverso specifiche delibere e atti normativi che includono la validazione all'interno del sistema regionale di certificazione pur non avendo ancora messo in atto tali indicazioni programmatiche. Nella terza fase, si trovano le Regioni che, dopo aver formalizzato e normato specifici dispositivi di validazione degli apprendimenti non formali e informali, hanno avviato concrete azioni volte alla messa a regime del sistema anche "testando" gradualmente sul campo la validità degli approcci strategici e metodologici definiti.

Partendo da queste tre fasi, le diverse esperienze regionali sono suddivise e possono poi differenziarsi tra loro per l'ambito di applicazione e l'approccio metodologico utilizzato.

Nelle Regioni in cui i sistemi e le strategie per la formalizzazione della validazione sono più consolidati e operativi, si assiste all'affermazione sia di Sistemi di standard professionali e di qualifiche, sia di Apparati regionali di certificazione delle competenze e riconoscimento dei crediti formativi; perché è "indubbio che i sistemi di validazione degli apprendimenti non formali e informali possono funzionare in modo efficiente ed efficace se possono poggiare e sostenersi all'interno di sistemi istituzionalizzati di certificazione nonché in riferimento a standard formativi e professionali riconosciuti e riconoscibili." (ISFOL, 2013, pag. 107)

Lo studio indica come nei prossimi anni sia prevedibile e auspicabile che tutte le Regioni arrivino a formalizzare dei dispositivi di validazione degli apprendimenti non formali e informali all'interno di un sistema più ampio di regolamentazione dei sistemi dell'istruzione, della formazione professionale e del mercato del lavoro, integrando tali sistemi sia con strumenti a valenza nazionale (per esempio il Libretto Formativo del cittadino) sia con strategie e orientamenti di respiro europeo.

Segue un approfondimento sullo stato dell'arte di tali procedure nelle tre Regioni in cui si svolta l'attività di ricerca.

L'aspetto interessante ai fini della ricerca è, non solo descrivere lo stato dell'arte dell'attuazione dei sistemi di certificazione delle competenze nei tre contesti di riferimento, ma anche e soprattutto capire se e come i servizi connessi sono accessibili ai cittadini, attraverso i più comuni mezzi di comunicazione, come ad esempio i siti istituzionali delle regioni. Solo se i servizi preposti sono pubblicizzati e spiegati, chiaramente e in modo esaustivo, è possibile dare concreta attuazione al quel "diritto della persona" a veder riconosciuto il proprio patrimonio di saperi, di cui ampiamente si è trattato.

13.2 Il modello della Regione Lazio

La Regione Lazio viene collocata nel gruppo delle Regioni in Fase 2.

Nel 2013, la strategia regionale relativa alla validazione delle competenze è in corso di definizione e sarà collegata al sistema di certificazione e al Sistema Regionale delle qualifiche per l'acquisizione di un titolo o di una qualifica. L'obiettivo della strategia regionale è mettere in esercizio strumenti di validazione e certificazione delle competenze per dare trasparenza ai meccanismi di incrocio domanda/offerta e ridurre il rischio di dispersione del capitale professionale intellettuale disponibile col mancato ritorno degli investimenti effettuati nella costruzione di competenze.

La Deliberazione della Giunta Regionale del 22 marzo 2006, n. 128 "Istituzione di un Repertorio Regionale dei profili professionali e formativi", definisce la creazione di un sistema finalizzato alla certificazione delle competenze acquisite in percorsi formativi e al riconoscimento dei crediti per l'integrazione dei sistemi. Questa D.G.R. viene revocata da quella successiva, relativa all'Istituzione del "Repertorio regionale delle competenze e dei profili formativi" – Approvazione Linee di indirizzo e Procedura di aggiornamento – Approvazione di n. 108 profili formativi

caratterizzanti settori economici del territorio regionale e inserimento nel Repertorio. Revoca della deliberazione di Giunta regionale 22 marzo 2006, n. 128.

Il Repertorio delle competenze e dei profili raccoglie e definisce i profili e le competenze rilevanti per il sistema di istruzione, formazione e lavoro della Regione Lazio; rappresenta uno strumento flessibile, costantemente aggiornabile e, quindi, “vivo”, a supporto del governo delle politiche per l’apprendimento permanente attuate dalla Regione e funzionale al riconoscimento formale e alla certificazione delle competenze acquisite dalle persone nel corso della vita. Esso offre un supporto alle imprese per l’individuazione delle competenze strategiche e la realizzazione di azioni volte alla qualificazione e riqualificazione della forza lavoro e, al contempo, è uno strumento di orientamento per la programmazione dell’offerta educativa dei soggetti che erogano servizi di istruzione e formazione e che gestiscono le politiche del lavoro.

La struttura del Repertorio è incentrata sui profili, che costituiscono il riferimento per le attività caratterizzanti, i livelli di apprendimento e le unità di competenze, intese come “insieme di capacità e conoscenze necessarie a svolgere attività professionali che producono risultati osservabili e valutabili”. I profili sono identificati come l’insieme di “competenze acquisibili in situazioni e percorsi formativi (contesto di apprendimento “formale”) e/o in situazioni e percorsi professionali (contesto di apprendimento “non formale” e “informale”)” e sono organizzati e repertoriati in aree professionali. Il Repertorio della Regione Lazio si inserisce nel percorso tracciato dal D.Lgs. n. 13/2013, offrendo un contributo alla costruzione del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, di cui all’art. 8 del suddetto Decreto, e ponendosi nel cammino comune delle istituzioni centrali e regionali verso la costruzione del Sistema nazionale di certificazione delle competenze. Attraverso la pubblicazione del Repertorio, la Regione intende:

- garantire la visibilità e accessibilità a tutti i cittadini e le imprese della Regione Lazio e di altre realtà extra-regionali;
- favorire e stimolare l’aggiornamento del Repertorio;
- garantire l’integrazione del Repertorio con il sistema di istruzione e formazione e con quello del lavoro, al fine di agevolare gli operatori nell’erogazione dei servizi di competenza;
- favorire l’incrocio domanda/offerta di lavoro.

La Regione ha provveduto anche ad adottare una serie di atti e standard formativi in base a normative nazionali e regionali di riferimento, che fanno riferimento alla Formazione Regolamentata. Tali dispositivi costituiscono, di norma, i riferimenti per l’erogazione di percorsi formativi abilitanti per l’accesso a specifiche professioni o per l’iscrizione ad elenchi e albi, nonché per il rispetto di vincoli definiti dalla normativa di settore.

Sul sito istituzionale è resa pubblica la procedura per l’aggiornamento e la manutenzione del Repertorio regionale allo scopo di rendere tale strumento coerente con il Quadro nazionale di riferimento delle qualificazioni regionali e consentire il mutuo riconoscimento delle qualifiche su tutto il territorio nazionale.

Sono disponibili due tipologie di formulari per la presentazione delle proposte di aggiornamento del Repertorio:

- A) un Formulario per la Presentazione di una Proposta di Approvazione di un Nuovo Profilo;
- B) un Formulario per la Presentazione di una Proposta per la Revisione di un Profilo Esistente.

Possono presentare proposte enti di formazione, operatori di servizi per il lavoro, associazioni professionali, associazioni sindacali, associazioni datoriali, imprese, Enti bilaterali, Enti pubblici e P.A., centri di ricerca, fondazioni, associazioni senza fini di lucro, enti morali. La Direzione Regionale Formazione, Ricerca e Innovazione, Scuola e Università, Diritto allo Studio, tramite l'area Programmazione dell'Offerta Formativa e di Orientamento, istruisce le istanze e, qualora ammissibili, le inoltra al Comitato Tecnico Regionale istituito con D.G.R. 273/2016¹²⁰ per la valutazione di merito. La fase di istruttoria tecnica punta non solo al rispetto dei vincoli formali relativi alla compilazione della proposta, ma soprattutto all'assenza di sovrapposizioni con profili già presenti e/o duplicati rispetto ad altre proposte pervenute al Servizio; alla ridondanza della richiesta rispetto alle competenze e ai Profili già esistenti nel Repertorio o ad attività di lavoro riservate per le quali siano previsti specifici standard definiti da normative nazionali/regionali; e, infine alla incompletezza della relazione presentata a corredo relativa alle reali esigenze del mercato del lavoro.

Tale procedura rende effetti mente "vivo" il Repertorio, permettendo agli operatori dell'istruzione, formazione e lavoro di poter collaborare alla sua continua messa a punto.

Nel frattempo, si sono svolte alcune sperimentazioni nell'ambito dell'apprendistato e nei Centri per l'impiego. E' stato siglato uno specifico Protocollo d'Intesa tra Regione Lazio e il Comando Regione Militare Centro per la "gestione della certificazione di specifici percorsi formativi e delle competenze possedute dal personale appartenente alle Forze Armate". Tutte le sperimentazioni effettuate hanno previsto la compilazione del Libretto Formativo del cittadino.

A marzo 2016 viene approvata la D.G.R.¹²¹ n. 122 relativa ai primi indirizzi operativi per la istituzione del Sistema regionale di certificazione delle competenze acquisite in contesti di apprendimento formale, non formale e informale. Gli indirizzi forniti richiamano quanto stabilito e descritto nel decreto interministeriale del giugno 2015 relativo alla definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, istituiti con il D.lgs 13/2013.

¹²⁰ Approvazione dei principi generali e delle procedure di revisione ed aggiornamento del Repertorio regionale delle competenze e dei profili professionali, approvato con DGR n. 452 dell'11 settembre 2012. Revoca e sostituzione dell'allegato A della Deliberazione di Giunta regionale n.452 dell'11 settembre 2012.

¹²¹ Deliberazione 22 marzo 2016, n. 122 Attuazione delle disposizioni dell'Intesa 22 gennaio 2015, recepite con decreto interministeriale 30 giugno 2015 - Direttiva istitutiva del Sistema regionale di certificazione delle competenze acquisite in contesti di apprendimento formale, non formale e informale. Primi indirizzi operativi.

Il ruolo assegnato alla formazione degli operatori è chiaramente definito: si evidenzia come la realizzazione di periodiche attività formative specifiche per gli operatori e per le figure a presidio dei processi di individuazione e validazione e delle procedure di certificazione delle competenze, deve essere prevista allo scopo di garantire il livello qualitativo dei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze.

Sul sito della Regione Lazio a marzo 2016 non vi sono informazioni chiare rivolte ai cittadini relative alla opportunità di accedere a servizi di certificazione delle competenze.

Se entrati nel sito, si fa una ricerca usando i termini “certificazione delle competenze” si apre una lista di più di 9000 documenti; si può procedere andando nelle sezioni Formazione o Lavoro. Nella prima, si trova una pagina denominata Repertorio delle competenze, in cui si illustra il tema delle qualifiche professionali, con i riferimenti al Repertorio, alla Formazione regolamentata e all’aggiornamento del Repertorio. Si tratta di informazioni utili, ma nulla si spiega sul tema della certificazione delle competenze e su come il cittadino possa accedere a servizi preposti. Nella sezione Lavoro, si può accedere a pagine dedicate ai servizi di orientamento, ma nulla si dice sul tema di nostro interesse.

13.3 Il modello della Regione Puglia

Anche la Regione Puglia è inserita nel gruppo delle Regioni in Fase 2.

Fino al 2011, non aveva una strategia formalizzata per la validazione ma, come per altre regioni, applicava il tema a specifici contesti territoriali e tipologie formative. In particolare, alcune esperienze erano state condotte per specifiche professioni del turismo, dove erano stati definiti standard professionali e descrittori di competenze (guida turistica e guida ambientale escursionistica).

Con la D.G.R. n. 1604 del 12 luglio 2011, è stato avviato un percorso di definizione strategica di un sistema di certificazione delle competenze attraverso l’apertura di una attività di cooperazione interregionale: con tale Deliberazione, la Regione Puglia ha adottato il “Protocollo d’Intesa tra Regione Puglia e Regione Toscana per la collaborazione in materia di standard per il riconoscimento e la certificazione delle competenze”, nel quale, tra l’altro, è sancito l’interesse delle due Regioni a collaborare attraverso lo scambio di esperienze e di materiali per la definizione dei rispettivi sistemi per il governo regionale delle politiche di lifelong learning, al fine di garantire l’effettiva mobilità dei cittadini. Dall’avvio effettivo del progetto, avvenuto nel gennaio 2012, sono stati realizzati gli interventi sperimentali previsti e, con l’approvazione di alcuni ulteriori atti, sono stati raggiunti dei risultati nella direzione della creazione di un Sistema Regionale di Competenze, come ad esempio la D.G.R. n. 2273 del 13 novembre 2012 “Indirizzi generali per la creazione del Sistema Regionale di Competenze e istituzione del Comitato Tecnico regionale” e la D.G.R. n. 327 del 07 marzo 2013 “Istituzione del Repertorio Regionale delle Figure Professionali”.

In attuazione proprio di questa ultima Deliberazione, è stato avviato il lavoro di “adattamento” del Repertorio al contesto regionale, attraverso la modifica di alcune figure esistenti e la creazione di una nuova figura. Tale lavoro di adattamento, a oggi in corso, ha previsto e prevederà in futuro il coinvolgimento attivo dei diversi settori regionali competenti, delle Province, dell'Ufficio scolastico regionale, delle Università, delle parti sociali e datoriali del territorio e della Consigliera di parità e ha portato alla adozione, nel 2013, del Repertorio Regionale delle Figure Professionali (RRFP). Esso descrive gli standard professionali di riferimento per la realizzazione di efficaci interventi e servizi per il lifelong learning: dall'analisi dei fabbisogni alla valutazione ex ante dei progetti formativi, dalla progettazione formativa alla valutazione delle competenze, all'identificazione, validazione e certificazione delle competenze comunque acquisite, all'orientamento formativo e professionale dei cittadini. Con standard professionali si intendono le caratteristiche minime che descrivono i contenuti di professionalità delle principali figure professionali rappresentative dei settori economici del territorio pugliese, descritte in termini di Aree di Attività (Ada) e relative Unità di Competenza comprendenti conoscenze, capacità/abilità. Il Repertorio Regionale, a fine 2015, è organizzato in 23 settori di riferimento più un ulteriore settore trasversale e costituito da 288 figure professionali (suddivise in 92 “operatori/operatrici”; 152 “tecnici” e 44 “responsabili”).

La strategia regionale, formalizzata attraverso le ultime due Deliberazioni, pone le basi per l'avvio del sistema integrato istruzione - formazione - lavoro, basato sul riconoscimento delle competenze e prevede la definizione di “standard relativi ai processi di riconoscimento e certificazione delle competenze”.

Nel quadro di questo percorso, con un atto dirigenziale del Servizio Formazione Professionale si adotta, nel 2013, lo schema di Libretto Formativo del cittadino nell'ambito del Piano Straordinario di interventi per i percettori di ammortizzatori sociali in deroga e percettori di sostegno al reddito. Con il medesimo provvedimento si dispone l'avvio, in via sperimentale, del servizio di supporto alla compilazione della Sezione 1 dello schema di Libretto Formativo, relativa alla descrizione delle informazioni personali, alle esperienze lavorative/professionali, dei titoli di istruzione e formazione e delle esperienze formative. Tale servizio sarà a cura dei Centri territoriali dell'Impiego, prevederà la trascrizione delle attività formative svolte dai lavoratori sulla piattaforma informativa regionale SISTEMA PUGLIA (un portale di informazione e servizi per lo sviluppo e la promozione del territorio e delle imprese). La presenza di questo servizio di accompagnamento alla compilazione, sebbene di una sezione, del Libretto Formativo è importante, perché si tratta di un passo concreto verso l'attuazione di procedure pubbliche e disponibili per i cittadini per accedere in futuro ai servizi di certificazione delle competenze.

Nel dicembre del 2013 viene approvata una ulteriore Determinazione, la n. 1277, riguardante il Repertorio Regionale delle Figure Professionali e, in particolare, l'approvazione dei settori, delle figure, dei contenuti descrittivi. Si approva e rende pubblico il Repertorio Regionale delle Figure Professionali della Puglia (RRFP) con i relativi contenuti, nella sua prima versione, recependo e valorizzando quindi i risultati dei lavori di adattamento realizzati, costituita dall'elenco dei settori economici regionali e delle figure professionali, i contenuti descrittivi delle Figure del Repertorio

(così come vengono pubblicati sul sito www.sistema.puglia.it, nella sezione Formazione Professionale/ Repertorio Regionale delle Figure Professionali). Si dà atto alla prosecuzione del lavoro di adattamento dei contenuti descrittivi delle competenze inerenti le figure professionali esistenti nel Repertorio attraverso tavoli tematici e anche al lavoro dei Tavoli, attivati e da attivare, per l'individuazione e la definizione di ulteriori figure rispondenti ai fabbisogni professionali e formativi della Regione Puglia. Si rinviava, in particolare, la definizione delle procedure per l'aggiornamento del repertorio e degli standard di validazione e certificazione delle competenze e la definizione degli standard minimi dei percorsi formativi, che rappresentano il riferimento per la progettazione delle attività formative da erogare sul territorio regionale. Gli standard formativi generali vengono approvati in via sperimentale subito dopo, con la Determinazione n. 1395 del 20 dicembre 2013.

Nel 2014 viene approvata anche la procedura di adattamento e aggiornamento del Repertorio Regionale delle Figure Professionali. Anche in questo caso gli attori del sistema possono proporre, attraverso la compilazione e l'invio di specifici formulari, contribuire al continuo aggiornamento di questo fondamentale strumento.

La Regione Puglia si dimostra molta attenta al tema della realizzazione di un sistema di certificazione delle competenze organizzando sia nel 2015 che nel 2016 dei seminari per fare il punto sullo stato dell'arte della sua attuazione e sulle sue prospettive di sviluppo.

Cercando informazioni sul sito istituzionale della Regione sul tema certificazione delle competenze, si accede, anche in questo caso, a una lista eccessivamente lunga di documenti. Conviene procedere quindi per aree tematiche, scegliamo l'area Cultura, spettacolo, istruzione, formazione e lavoro, ma navigando fra le diverse pagine non si riescono a reperire informazioni utili sul tema di nostro interesse. Tramite un motore di ricerca si può arrivare al sito dedicato al Sistema Regionale delle Competenze, dove si trova l'ulteriore link al sito regionale dedicato alla formazione professionale, su cui però non riusciamo a trovare indicazioni relative al tema della certificazione delle competenze.

13.4 Il modello della Regione Emilia-Romagna

La Regione Emilia Romagna si colloca nel gruppo di Regione in Fase 3.

Ha definito e attuato una strategia regionale in tema di validazione degli apprendimenti non formali e informali, prevedendo l'attuazione di un dispositivo di validazione delle competenze all'interno del Sistema Regionale di Certificazione. Il sistema è stato finalizzato all'acquisizione di un certificato di competenze o di una Qualifica professionale in funzione del Sistema Regionale delle Qualifiche (SRQ).

Già nel 2003 la Legge Regionale n°12 aveva previsto il riconoscimento del diritto delle persone alla certificazione e al riconoscimento delle competenze acquisite in diverse situazioni di apprendimento: percorsi scolastici, di formazione professionale, esperienze professionali e personali (volontariato, vita associativa).

Nella fase di attuazione della strategia regionale in tema di validazione degli apprendimenti non formali e informali, sancita dalla Delibera della Giunta Regionale n° 530 del 19/04/2006, aggiornata con D.G.R. 739 del 10 giugno 2013 “Modifiche e integrazioni al sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze di cui alla Dgr. n. 530/2006”, “Il sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze”, si afferma che il processo di certificazione è finalizzato a formalizzare e a certificare le competenze possedute anche da persone con esperienza maturata in contesti lavorativi e/o informali e/o con attestazioni conseguite in relazione a situazioni di apprendimento formali, interessate a ottenere un documento di formalizzazione e certificazione.

Sono state realizzate specifiche sperimentazioni per la validazione degli apprendimenti non formali e informali di Operatori Socio Sanitari richiedenti la qualifica professionale.

L’analisi del modello della Regione Emilia–Romagna, nella ricognizione dell’ISFOL (2013), è presentata come uno dei tre casi significativi sul piano nazionale, insieme alla Toscana e alla Lombardia.

Già nel 2013, quindi lo stato di implementazione del “Servizio Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle competenze” risultava completo: l’impianto era definito, così come i dispositivi normativi, tecnici e operativi. Dopo una fase di sperimentazione controllata, il servizio era a regime nell’ambito degli organismi accreditati; veniva già volontariamente utilizzato anche da realtà aziendali e la richiesta di accesso proveniva anche da persone residenti in altre Regioni interessate a poter spendere la certificazione nel proprio contesto di riferimento.

Nel 2016 con la D.G.R. n. 1292, la Regione recepisce il D.lgs. n. 13/2013 e del D.M. 30 giugno 2015, nell’ambito dei Sistemi Regionali delle Qualifiche (SRQ) e di certificazione delle competenze (SRFC). La Delibera è molto interessante perché, facendo un esaustivo excursus del processo normativo avviato dalla Regione in tempi non sospetti, evidenzia come a fronte proprio dell’inesistenza a livello nazionale di normative e dispositivi la Regione si sia attivata per tempo e abbia avviato la costruzione di un Sistema regionale di certificazione delle competenze (come ad esempio il Quadro Nazionale delle qualificazioni, non esistente in Italia nel 2010, ma richiesto a livello europeo dalla Raccomandazione della Commissione Europea del 23 aprile 2008). Con questa delibera a livello regionale si recepiscono il D.Lgs. 13/2013, il D.M. 30/06/2015 e il Quadro di riferimento nazionale delle qualificazioni in quanto parte del Repertorio nazionale dei titoli e delle qualificazioni di cui all’art 8 del D.Lgs. 13/2013; si assicura l’inserimento e aggiornamento delle qualificazioni regionali nel Quadro di riferimento nazionale delle qualificazioni regionali, ai fini del loro riconoscimento e della loro spendibilità a livello nazionale ed europeo, nonché per l’individuazione e la validazione e la certificazione delle qualificazioni e delle competenze; si dispone l’inserimento in tutti gli attestati/certificati rilasciati in applicazione del SRFC al termine di un’attività approvata o autorizzata successivamente alla data di approvazione della Delibera di una dicitura, aggiuntiva e non sostitutiva rispetto ai riferimenti normativi già presenti: in conformità agli standard di cui all’art. 6 del D.Lgs.13/2013 e del D.M. 30 giugno 2015; si conferma il Repertorio regionale delle qualifiche, nella sua correlazione al Quadro nazionale, quale riferimento strategico per la programmazione nell’ambito delle attività

di leFP, FP, Lavoro, Apprendistato e Tirocini; si conferma il Sistema regionale di Formalizzazione e Certificazione delle competenze – SRFC, nella sua completa aderenza al Sistema pubblico nazionale di certificazione e ai principi di accessibilità, riservatezza, trasparenza, oggettività e tracciabilità di cui all’art. 4, comma 64 della L. 92/2012, quale dispositivo di certificazione delle competenze acquisite, indifferentemente dal contesto in cui queste sono state apprese - formale, non formale o informale – purché riferite alle qualifiche del Repertorio regionale; si demanda, infine, al servizio regionale competente le armonizzazioni di strumenti e dispositivi, compresa la referenziazione EQF, che si rendessero necessarie, per effetto del completamento dei lavori a livello nazionale, al fine di assicurare la validità nazionale del titolo di qualifica, anche agli effetti della partecipazione a pubblici concorsi.

Il sistema regionale di validazione e certificazione delle competenze viene costantemente monitorato. La procedura conduce a tre tipi di output: certificato di una intera qualifica; certificato di competenze (relativo a una o più competenze di una qualifica); carta delle abilità e conoscenze (che si ottiene quando un dossier di validazione non ha raggiunto i requisiti per la certificazione) (Cedefop, 2016b).

I dati disponibili per il 2013 e il 2014 vengono riportati nella seguente tabella.

Figura 7: Numero di certificati rilasciati in Emilia Romagna nel 2013 e nel 2014

Tipo di certificazione	2013	2014
Certificati di qualifica	8.696	12.349
Certificati di competenza	3.404	4.087
Carte di abilità e conoscenze	4.257	18.844

Fonte: Cedefop, 2016b

Sul sito istituzionale, viene illustrato in modo molto efficace cosa fa la Regione per riconoscere e valorizzare le competenze acquisite dalle persone sia dopo un percorso formativo che nell’ambito dell’esperienza lavorativa, obiettivo raggiunto attraverso l’elaborazione del Sistema regionale delle qualifiche (SRQ) e del Sistema di formalizzazione e certificazione delle competenze (SRFC)¹²². Viene spiegato che il SRQ è un repertorio di standard professionali, in costante aggiornamento, che rappresenta le competenze professionali che caratterizzano il sistema economico-produttivo emiliano-romagnolo; mentre il SRFC è la modalità che regola il rilascio delle relative certificazioni (competenze e qualifiche).

Si spiega come, approvato a seguito di un’analisi realizzata con le parti sociali ed esperti del mondo del lavoro, il SRQ sia un repertorio in continua evoluzione, pronto ad adeguarsi alle esigenze del mercato del lavoro, attraverso sia la revisione delle qualifiche già presenti sia con l’inserimento di nuove qualifiche.

Si chiarisce come vi sono due modi per conseguire una qualifica: acquisire le competenze attraverso un percorso formativo o in situazione professionale. Le qualifiche possono essere

¹²² Riferimento alla pagina web: <http://formazioneilavoro.regione.emilia-romagna.it/qualifiche>

rilasciate solo da enti di formazione autorizzati, a seguito di una procedura regolamentata dalla Regione; mentre il SRFC prevede che:

- la formalizzazione e certificazione delle competenze può essere attuata solo dai soggetti previsti dalla delibera di G.R. n. 739/2013 (relative alle Modifiche e integrazioni al Sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze di cui alla DGR n. 530/2006);
- le competenze fanno riferimento agli standard professionali del Sistema regionale delle qualifiche;
- l'accertamento delle competenze può avvenire tramite evidenze, tramite colloquio valutativo oppure tramite esame;
- il processo è lo stesso sia per le persone provenienti da un percorso formativo sia per quelle provenienti da un'esperienza lavorativa.

Seguono tutte le informazioni utili relative ai contatti cui rivolgersi. Sicuramente vi è la necessità di una richiesta di maggiori informazioni da parte di un cittadino interessato alla certificazione delle competenze da esperienza lavorativa, ma l'aspetto rilevante è che vengono dati riferimenti utili a cui chiederle.

La procedura di certificazione delle competenze dal punto di vista istituzionale appare ben spiegata, in modo sintetico, ma chiaro, nelle ulteriori pagine di approfondimento.

13.5 I tre CPIA coinvolti nella ricerca

Diamo, in questo paragrafo, brevemente conto di alcune informazioni di contesto relative ai tre CPIA coinvolti nell'attività di ricerca.

Il CPIA 2 Altamura è stato istituito con D.D.G. n. 6154 del 09.06.2014, con cui sono stati istituiti 5 CPIA Regione Puglia a decorrere dal 01.09.2014, modificata DDG n. 6863 del 24/06/2014 e successiva rettifica DDG n. 7956 del 24/07/2014. Le sedi associate sono sei¹²³, distribuite su un territorio abbastanza ampio; al CPIA compete anche l'istruzione carceraria presso la Casa di Reclusione di Turi (Ba) e di Gravina in Puglia (Ba).

Il Regolamento del Centro definisce l'offerta formativa:

- a) percorsi di scuola secondaria primo grado (scuola media);
- b) percorsi di I livello II periodo per la certificazione delle competenze di base connesse all'assolvimento dell'obbligo di istruzione (D.M.139/2007);
- c) percorsi di alfabetizzazione/italiano L2 per cittadini stranieri;
- d) percorsi modulari di lingue straniere e informatica;
- e) percorsi di orientamento e integrazione sociale.

¹²³ Sedi associate al CPIA: "Morea-Tinelli" – Alberobello; "Ingannamorte" Gravina in Puglia; "Casavola-D'Assisi" Modugno; "Modugno-Galilei" Monopoli; "Bosco-Netti" Santeramo; "De Amicis-Di Zonno" Triggiano.

Col passare degli anni la percentuale dei lavoratori iscritta al CPIA è andata diminuendo notevolmente ed è aumentata quella di disoccupati, casalinghe e giovani di età superiore ai 16 anni. Nel corrente anno scolastico, 2016/2017, il primo periodo è frequentato in quasi tutte le sedi da corsisti stranieri che hanno conseguito il livello A2 nello scorso anno scolastico o già in possesso di un buon livello della conoscenza della lingua italiana. Non mancano utenti italiani sprovvisti del titolo di licenza media che hanno necessità di acquisirlo per fini lavorativi. Il secondo periodo è frequentato per lo più da drop-out di età compresa fra i 16 e i 21 anni, donne e uomini che hanno voluto rimettersi in gioco nel sistema dell'istruzione che mirano ad acquisire un titolo di studio di secondo livello. È numerosa la presenza di alunni stranieri di etnie e di età eterogenee iscritti ai precorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana. Sono presenti anche minori stranieri non accompagnati. Inoltre, il CPIA è presente presso le Case Circondariali e gli Istituti Penali per un percorso di riabilitazione per il futuro reinserimento delle persone detenute nella società.

Il CPIA Metropolitan di Bologna è stato istituito con DDG USR Emilia Romagna n. 48 del 18 aprile 2014 (vedi) con effetto dal 1 settembre 2014. Le sedi associate al CPIA sono quattro¹²⁴ e al Centro compete l'istruzione carceraria presso la Casa Circondariale di Bologna e presso l'Istituto Penale Minorile "Siciliani".

L'offerta formativa del CPIA viene presentata, sul sito istituzionale, organizzata in tre diverse aree di attività:

- Attività ordinarie finalizzate al rilascio di titoli di studio:
 - a) diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione (ex licenza media);
 - b) certificazione di assolvimento dell'obbligo di istruzione;
 - c) certificazione di conoscenza della lingua italiana di livello A2.
- Ampliamento dell'offerta formativa:
 - a) corsi di alfabetizzazione funzionale (lingue straniere, informatica, ecc);
 - b) corsi di Italiano come L2.
- Misure di sistema:
 - orientamento e ri-orientamento alla scelta formativa;
 - lettura e analisi dei bisogni formativi del territorio;
 - placement degli stranieri giovani e adulti;
 - interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta.

Molto interessante appare la rilevanza che viene assegnata alle misure di sistema, la cui diffusione apre la possibilità ai cittadini di rivolgersi al Centro per ottenere informazioni e richiedere percorsi di accompagnamento.

¹²⁴ Le sedi associate sono: l'Istituto Comprensivo 1 di Bologna (ex CTP Dozza); l'Istituto Comprensivo 10 di Bologna (ex CTP Besta); l'Istituto Comprensivo di San Giovanni in Persiceto (ex CTP Mameli); l'Istituto Comprensivo di Budrio (ex CTP Budrio).

Un importante spazio viene dato al lavoro della Commissione per il riconoscimento dei crediti, in quanto si evidenzia, sempre sul sito istituzionale, che presso il CPIA Metropolitan di Bologna ha sede la Commissione per il riconoscimento dei crediti e per la predisposizione del Patto formativo individuale e che il funzionamento della Commissione è regolato da un apposito Accordo tra il CPIA e le Istituzioni scolastiche che erogano percorsi di secondo livello.

Il territorio del CPIA Metropolitan comprende quattro dei sette ambiti/distretti della provincia di Bologna:

- Bologna città (Ambito 3);
- Pianura ovest (Ambito 1): Pieve di Cento, Castello d'Argile, Galliera, S. Pietro in Casale, S. Giorgio di Piano, Argelato, Castel Maggiore, Bentivoglio, Malalbergo, Baricella, Minerbio, Molinella, Budrio, Castenaso, Granarolo;
- Pianura est (Ambito 4): San Giovanni in Persiceto, Crevalcore, Sant'Agata Bolognese, Anzola, Sala Bolognese, Calderara di Reno;
- Casalecchio di Reno (Ambito 2): Savigno, Castello di Serravalle, Monte San Pietro, Sasso Marconi, Monteveglio, Crespellano, Bazzano, Zola Predosa, Casalecchio di Reno.

Per il triennio 2016-2019, sulla base di alcuni indirizzi delineati dal Dirigente Scolastico, il Collegio dei docenti ha elaborato un Piano triennale dell'Offerta formativa¹²⁵ per gli anni scolastici 2016-17, 2017-18, 2018-19. Nel definire gli indirizzi si sono valorizzate le esperienze che il CPIA nel corso degli anni ha costruito nel territorio e si è posto in continuità rispetto alle scelte progettuali, organizzative e ai valori che caratterizzano l'istituto. Premesso che il Piano è finalizzato a favorire l'innalzamento del livello di istruzione della popolazione adulta e giovane-adulta anche al fine di facilitare l'inserimento nel mercato del lavoro, il Dirigente ha individuato nove aree strategiche che devono trovare esplicitazione nel piano triennale dell'offerta formativa a decorrere dall'anno scolastico 2016-2017, esse fanno riferimento:

- alla elaborazione di un curriculum d'istituto verticale coerente con gli ordinamenti per l'Istruzione degli Adulti, con particolare riferimento ai percorsi di apprendimento dell'italiano come seconda lingua, acquisizione del titolo conclusivo del I ciclo d'istruzione con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza e alla predisposizione di una programmazione che curi lo sviluppo di competenze in literacy, numeracy, per l'esercizio della cittadinanza attiva, per l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua;
- allo sviluppo di relazioni e accordi con la comunità locale, coinvolgendo sia soggetti pubblici sia privati; all'attivazione di relazioni con comunità che hanno in carico persone svantaggiate e soggetti in situazione di marginalità e al potenziamento dei punti di erogazione del servizio sul territorio;
- allo sviluppo di azioni per il successo formativo, quali: fornire servizi di supporto agli studenti - orientamento, accoglienza, sportelli di ascolto individuale e di gruppo, laboratori

¹²⁵ Il Piano triennale dell'Offerta formativa è disponibile da: <http://www.cpiabologna.it/cp/wp-content/uploads/2009/04/PTOF-CPIA-2016-17-.pdf>

metacognitivi, informazioni sulle opportunità di formazione e di lavoro; offrire momenti di orientamento per la transizione ai percorsi di II livello; realizzare indagini valutative in itinere per individuare nuovi bisogni degli studenti;

- allo sviluppo di azioni per la crescita professionale, quali: favorire e promuovere momenti di formazione continua e di sviluppo professionale del personale interno, degli esperti esterni, dei volontari. Il Documento evidenzia come la formazione in servizio vada rapportata al fabbisogno professionale del CPIA definito in base alle esigenze di miglioramento e come il contributo di ciascuno per il miglioramento dell'offerta formativa di tutto l'istituto sia fondamentale in una logica di sistema.

Nel Documento, pubblicato sul sito istituzionale del Centro, ampio spazio viene dedicato alla descrizione delle attività svolte dalla Commissione per la stipula del patto formativo individuale, con l'indicazione delle diverse fasi e azioni che conducono al riconoscimento dei crediti formativi.

Il CPIA 3 di Roma (ex CPIA 4) è stato istituito con Delibera della Giunta Regionale del Lazio n. 921 del 30/12/2014 e dimensionato con il D.D.G. n.1 del 7 gennaio 2016. Associa quattro sedi¹²⁶, la Casa Circondariale di Regina Coeli e l'Istituto di Pena Minorile di Casal del Marmo..

Il Cpia 3¹²⁷ accoglie un bacino d'utenza dei quadranti Nord, Sud ed Ovest di Roma. Si tratta di un territorio vasto, popoloso, ed eterogeneo: quartieri dell'estrema periferia (inclusi alcuni territori che sono diventati simbolo di degrado e disagio sociale), ma anche zone residenziali che si trovano a ridosso del centro abitati dalla media borghesia; ha una popolazione complessiva di oltre 630.000 persone, ben più della maggior parte delle città italiane anche medie e grandi; gli stranieri residenti sono oltre 85.000 (si tratta del 13% della popolazione complessiva, una incidenza che supera quella media romana). Dal punto di vista qualitativo, al CPIA3 affluisce un'utenza eterogenea per provenienza, età, livelli di conoscenze e competenze, caratteristiche sociali. L'80% circa degli iscritti sono di cittadinanza diversa da quella italiana e tra gli iscritti prevalgono tuttavia le persone con forte svantaggio sociale.

Le tipologie di studenti più comuni sono le seguenti (quando si parla di minori si si riferisce a adolescenti che hanno più di 16 anni - e dunque non sono più nell'età della scuola dell'obbligo - ma non hanno ancora compiuto 18 anni):

- adulti italiani e stranieri privi del titolo conclusivo del I ciclo di istruzione o che non hanno assolto l'obbligo di istruzione;

¹²⁶ Sedi associate: Municipi XI e XII - I.C. Antonio Gramsci; Municipio XIII - I.C. Maria Capozzi; Municipio XIV - I.C. Via Maffi; Municipio XV - I.C. Vibio Mariano

¹²⁷ Le informazioni presentate sono state rese disponibili dal gruppo di lavoro del Progetto TALKING (Transactional Analysis Learning for Keeling over the INtercultural Gap), di cui il CPIA 3 è capofila. Si tratta di un progetto Erasmus+ - AZIONE CHIAVE 2 - PARTENARIATI STRATEGICI / 2016-2018. Il progetto mira ad aggiornare le competenze dei docenti impegnati in attività di formazione per persone immigrate, mettendoli in condizione di affrontare efficacemente una serie di difficoltà derivanti dall'interazione con gruppi - classe con rilevanti differenze culturali e di vissuto personale.

- adulti stranieri di recente immigrazione, sprovvisti della conoscenza della lingua italiana (tra questi vi sono anche gli analfabeti nella propria lingua o che comunque non conoscono l'alfabeto latino);
- minori sottoposti a procedimenti penali e inseriti in comunità di accoglienza come misura alternativa alla detenzione o in "messa alla prova";
- minori stranieri non accompagnati (ovvero migranti arrivati in Italia senza genitori ed altre figure adulte di riferimento) residenti in centri di accoglienza;
- minori privi del titolo conclusivo del I ciclo di istruzione o che non hanno assolto l'obbligo di istruzione;
- minori rom e sinti residenti nei campi nomadi dislocati nei vari municipi dove ha sede il CPIA3;
- detenuti adulti in attesa di giudizio;
- detenuti minori e giovani adulti in esecuzione penale.

Anche il CPIA 3 nel proprio PIANO TRIENNALE DELL'OFFERTA FORMATIVA 2016/2018 da conto, non solo dell'offerta formativa, secondo quanto stabilito dalla vigente normativa, ma anche dei lavori della Commissione per il patto formativo, presentandone in modo chiaro ed efficace: metodologica, fasi di attività, metodi e strumenti.

14 I risultati

14.1 I risultati del questionario in ingresso

Il questionario in ingresso è stato somministrato ai partecipanti alle attività sul campo, indicati dai referenti dei tre CPIA, prima dell'avvio delle attività in presenza. È stato introdotto nella prima mail di contatto e di presentazione.

Ha l'obiettivo di indagare, in fase di avvio, le conoscenze e le esperienze dei partecipanti rispetto ai contenuti e alle attività da condividere e da svolgere durante l'attività sul campo. Tale attività è stata presentata ai partecipanti, in fase di primo contatto, come una attività di accompagnamento, volta alla valorizzazione dei saperi esperienziali e delle competenze acquisite nei contesti di apprendimento non formali e informali.

Il questionario non è anonimo: è stato fondamentale iniziare, sin da subito, a conoscere le persone; iniziare ad associare ai loro nomi, la provenienza e qualche elemento del loro percorso formativo e professionale.

È organizzato in tre sezioni dedicate alla raccolta:

- dei dati anagrafici;
- di informazione riguardanti la redazione del proprio curriculum vitae;
- di informazione riguardanti la conoscenza ed esperienza di procedure per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze.

Hanno risposto al questionario 21 partecipanti sui 25 che erano stati indicati: di cui 8 appartenenti al CPIA di Roma, 7 al CPIA di Altamura e 6 quello di Bologna; sono 12 maschi e 9 femmine.

Figura 8: Sede del CPIA

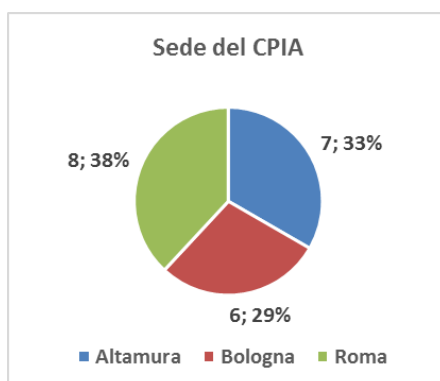
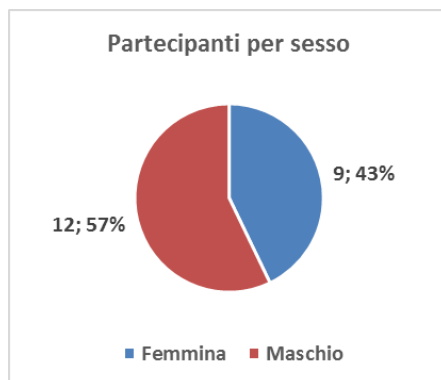


Figura 9: Partecipanti per sesso



Secondo gli accordi intercorsi con i referenti dei CPIA, i partecipanti sono perlopiù italiani: 14 su 21 e 12 su 21 hanno più di 31 anni. Le fasce di età variano: 6 partecipanti appartengono alla fascia compresa fra i 31 e i 39 anni; 5 a quella tra i 18 e i 25; 4 a quella tra 26 e 30 e sempre 4 tra 40 e 50 anni; solo due partecipanti hanno una età compresa fra i 51 e i 61 anni. La partecipazione soprattutto di persone adulte e italiane ha rappresentato un elemento importante in fase di avvio e di svolgimento delle attività di ricerca, in quanto ha consentito una maggiore facilità nella comunicazione, la maggiore condivisione di un linguaggio comune, fatto anche di esperienze di studio e professionali maggiormente comparabili.

Figura 10: Stato di nascita

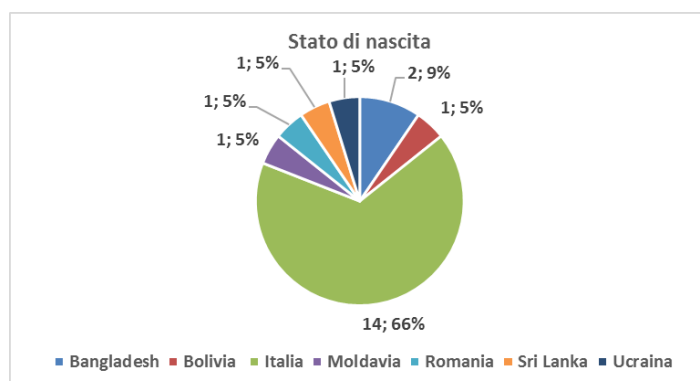
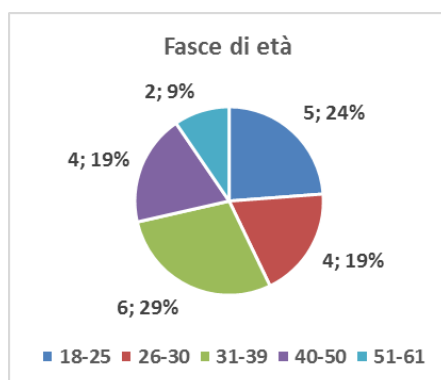


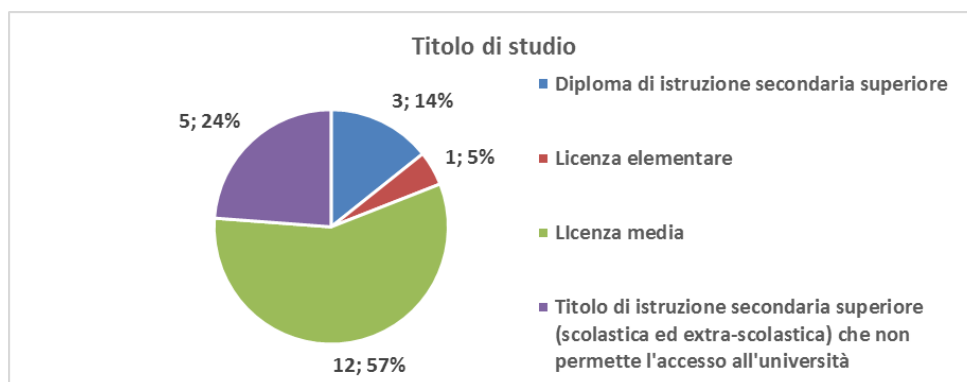
Figura 11: Fasce di età



La maggioranza dei partecipanti, il 57%, è in possesso della Licenza media, 12 partecipanti su 21; 5 partecipanti dichiarano di possedere un titolo di istruzione secondaria superiore che non permette l'accesso all'università; 3 persone dichiarano di possedere il diploma di istruzione

secondaria superiore, 2 di loro sono iscritte al II livello, 1 al I livello, trattandosi di una persona straniera, dichiara il titolo conseguito presso il suo paese di origine.

Figura 12: Titolo di studio



Il 67% dei partecipanti è disoccupato e il 14% inoccupato, per un totale di 17 partecipanti su 21. 1 sola persona dichiara di essere lavoratore irregolare.

Rispetto al tipo di attività professionale svolta o in merito alla risposta Altro, 4 partecipanti offrono maggiori informazioni:

- 1 persona occupata svolge l'attività di colf;
- persone che rispondo Altro svolgono la prima l'attività di "imprenditore lavorazioni agricole, soccorso stradale", la seconda "tirocinio formativo presso officina meccanica";
- 1 persona disoccupata specifica di svolgere l'attività di "volontario presso l'Ospedale di ... con mansione di gestione completa dell'ospedale, gestione dei volontari".

Figura 13: Situazione occupazionale



Il 67% dei partecipanti non ha mai partecipato a una attività di orientamento individuale o di gruppo.

Se si, ne può dare una breve descrizione?

Tutti i 7 che dichiarano di aver già partecipato a una attività di orientamento offrono una breve descrizione di quanto fatto:

- *"un orientamento per indirizzare nella scelta della scuola superiore.*

- *quando eravamo alla scuola di CPIA, abbiamo fatto uno spettacolo in gruppo su "cibo dell'anima" in un teatro di Bologna.*
- *presso il CPIA, attività di gruppo: scrittura del cv.*
- *a corsi di metodologia e di formazione e crescita spirituale.*
- *ho partecipato ad un corso di informatica base organizzato dall'ufficio del lavoro.*
- *individuale: in 1999 dicembre ho vinto sul mio lavoro all'aviazione militare il premio "brava donna 1999".*
- *gruppo: a scuola; lo sport palla rete, palla volo, gruppo di cadetto; noi siamo vincitori, ecc..*
- *grazie all'ufficio di collocamento ho partecipato a un corso di assistenza familiare di 100 ore".*

Si riportano le risposte originali date dai partecipanti, in quanto sia il contenuto che la forma delle risposte iniziano a fornire al ricercatore indicazioni utili per poter conoscere i partecipanti all'attività sul campo. Si sono corretti i soli errori di ortografia, perché il questionario è stato compilato online e l'errore potrebbe essere di mera battitura del testo.

Emergono alcuni elementi interessanti: 2 partecipanti indicano corsi di formazione, senza però specificare se nel percorso erano previste anche azioni di orientamento; 1 persona dichiara di aver svolto questo tipo di attività in un contesto particolare, quello religioso, si tratta di un percorso di crescita personale e di fede che per la persona ha certamente avuto una importante valenza anche orientativa; altri partecipanti indicano attività di teatro, sport e la vincita di un premio.

Dalle risposte emerge che la maggioranza dei partecipanti non solo non ha mai partecipato a una attività di orientamento, ma probabilmente non riesce neanche ad indentificare chiaramente in cosa consista tale attività.

Figura 14: Ha mai partecipato a una attività di orientamento individuale o di gruppo?



La seconda sezione del questionario riguarda il Curriculum vitae.

Il 67% dei partecipanti dichiara di aver redatto e di avere a disposizione il proprio curriculum vitae. Di questi 14 partecipanti solo 1 è lavoratore dipendente, gli altri sono disoccupati o inoccupati. I 7 che non lo hanno a disposizione sono tutti disoccupati o inoccupati. Delle 3 persone che svolgono una attività professionale 2 dichiarando di avere predisposto il proprio curriculum.

7 partecipanti dichiarano di avere una versione del curriculum che non rispetta alcun formato standardizzato, si tratta di formati elaborati in modo personale; altri 7 hanno utilizzato il formato Europeo o Europass.

12 partecipanti indicano che il curriculum è aggiornato alla loro più recente esperienza.

Figura 15: Ha redatto e ha a disposizione un suo curriculum vitae?



Figura 16: Se si, in quale formato?

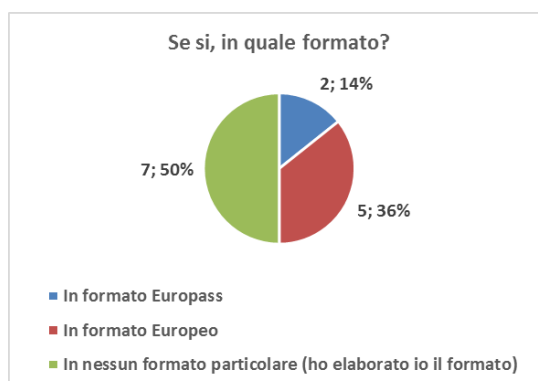


Figura 17: La versione del curriculum vitae è aggiornata alla sua attuale occupazione e/o esperienza professionale?

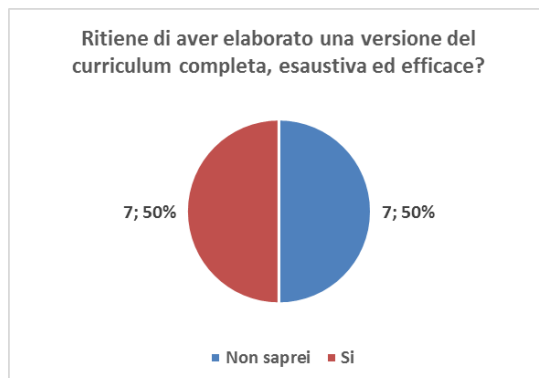


È interessante il dato rispetto alla autovalutazione del grado di efficacia del documento. Il 50% dichiara di avere predisposto una versione completa, esaustiva ed efficace del curriculum.

Predisporre questo documento in modo adeguato non è sempre una operazione semplice: vi sono spesso delle accortezze di cui tenere conto rispetto ad esempio alla correttezza del

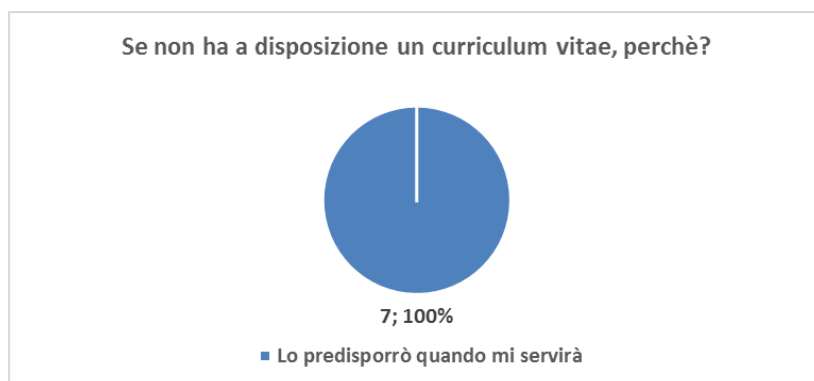
linguaggio utilizzato, alle esperienze da inserire o meno, alla taratura più opportuna per il destinatario selezionato, elementi che a volte possono indurre il dubbio di aver lavorato in modo adeguato.

Figura 18: Ritiene di aver elaborato una versione del curriculum completa, esaustiva ed efficace?



Tutti i 7 partecipanti che indicano di non aver predisposto il curriculum dichiarano che lo faranno nel momento in cui sarà utile, in cui il documento servirà per uno scopo specifico. Si tratta di partecipanti disoccupati e inoccupati; l'unico che non possiede il curriculum, ma svolge una attività professionale è l'imprenditore agricolo.

Figura 19: Se non ha a disposizione un curriculum vitae, perché?



La terza sezione del questionario riguarda le conoscenze ed esperienze dei partecipanti in merito al dispositivo dell'e-portolio e delle procedure di individuazione, validazione e certificazione delle competenze.

18 partecipanti su 24, l'86%, non conosce lo strumento del portfolio delle competenze e il 90%, 19 persone, non conosce quello dell'ePortfolio.

Figura 20: Conosce lo strumento del portfolio delle competenze?

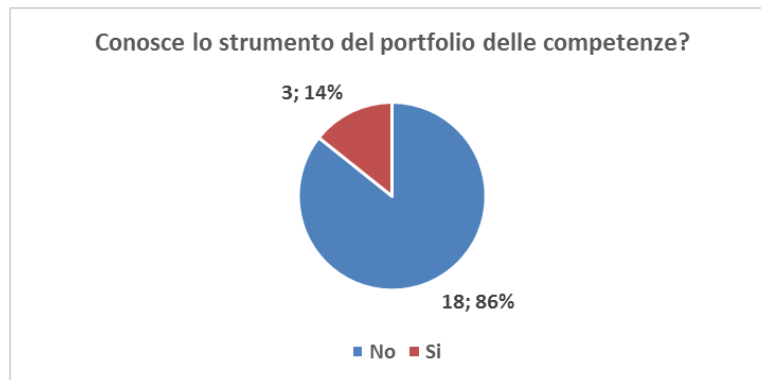
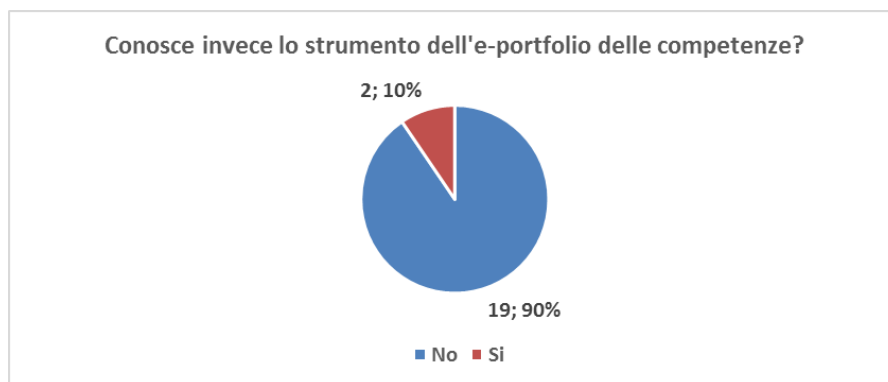


Figura 21: Conosce invece lo strumento dell' ePortfolio delle competenze?



2 partecipanti dichiarano di conoscere esempi di ePortfolio:

- Meccanica / farmacia;
- Microsoft office 2007.

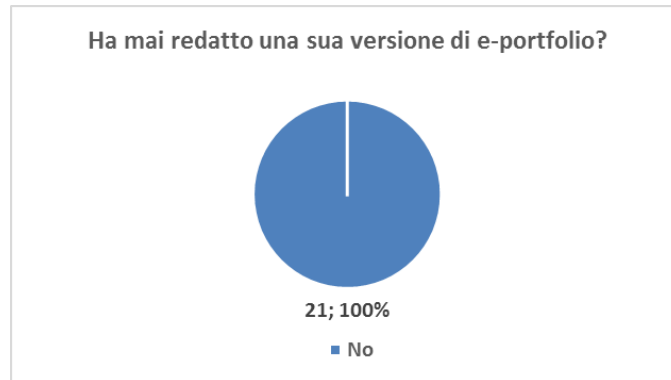
Dalle risposte è difficile comprendere a che tipologia di ePortfolio fanno riferimento.

Figura 22: Conosce esempi di ePortfolio?



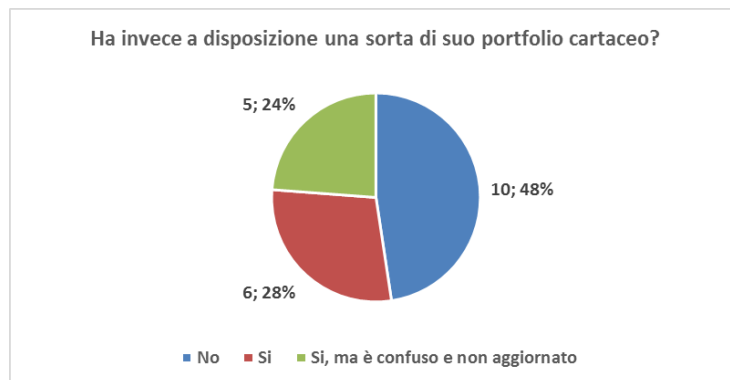
Nessuno dei partecipanti ha mai redatto una versione di ePortfolio.

Figura 23: Ha mai redatto una sua versione di ePortfolio?



Tornando a porre una domanda che riguarda il possesso di un portfolio cartaceo, 11 partecipanti dichiarano di possederlo, 5 evidenziano che è confuso e non aggiornato. Con questa domanda si inizia a proporre qualche prima definizione ai partecipanti: si definisce una “sorta di portfolio cartaceo” una cartella in cui conservare tutti i documenti, relativi ai percorsi di studio e ai lavori svolti. L’utilizzo della parola “sorta” ha l’obiettivo di comunicare ai partecipanti la ricerca di una definizione condivisa: si lascia aperta la possibilità di indicare in modo generico il possesso di un documento che si avvicina a quello inteso dal ricercatore, cercando di proporre il messaggio implicito che la definizione più corretta e comune si ricercherà insieme in un secondo momento dell’attività.

Figura 24: Ha invece a disposizione una sorta di suo portfolio cartaceo?



Con la domanda successiva, si introduce il tema degli apprendimenti non formali e informali, della loro individuazione, validazione e della certificazione delle competenze. L’81% dei partecipanti non ha mai sentito parlare di apprendimenti e competenze acquisiti nei contesti di apprendimento non formali e informali.

I 4 partecipanti che dichiarano di averne sentito parlare, fanno riferimento ad esperienze, ma solo 1 loro tenta di elaborare una breve spiegazione:

<i>Nella mia vita lavorativa/professionale ho incontrato questi temi.</i>	
<i>Corso di pronto soccorso, corso aziendale per uso pc/software aziendale.</i>	<i>Competenze organizzative, manualità.</i>

<i>A scuola ho sentito parlare di apprendimenti e competenze ma solo in modo molto generale.</i>	<i>Pur avendo sentito parlare di apprendimenti non riuscirei a dare una breve definizione.</i>
<i>Durante le ore di studio a scuola.</i>	<i>Non saprei dare una spiegazione logica perché spiegato così brevemente in classe dal docente</i>

Ne hanno sentito parlare, ma non hanno chiaro il tema.

Tant'è che quando si usa l'espressione "procedure per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze?" il numero di coloro che non ne hanno mai sentito parlare sale a 20, al 95%.

Il partecipante che dichiara di averne sentito parlare, indica l'ufficio di collocamento come contesto, ma non propone alcuna breve spiegazione. Si tratta dello stesso partecipante che dichiara anche di aver partecipato a tali procedure, sempre nell'ambito di "un colloquio agli uffici di collocamento".

Figura 25: Ha mai sentito parlare di apprendimenti e competenze acquisiti nei contesti di apprendimento non formali e informali?

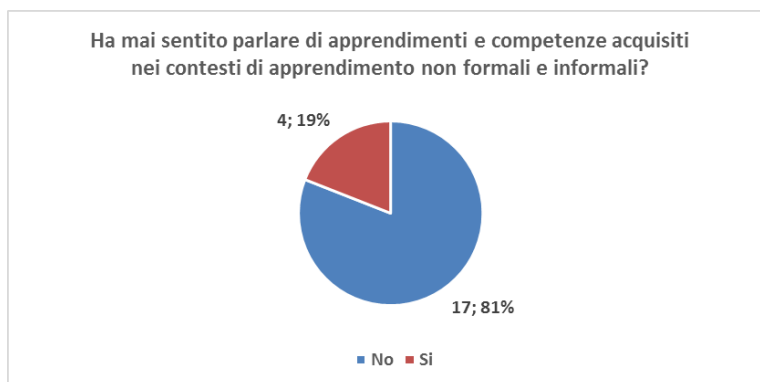


Figura 26: Ha mai sentito parlare di procedure per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze?

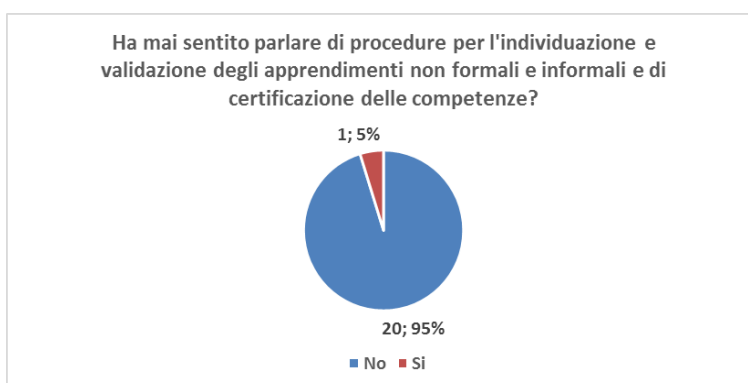
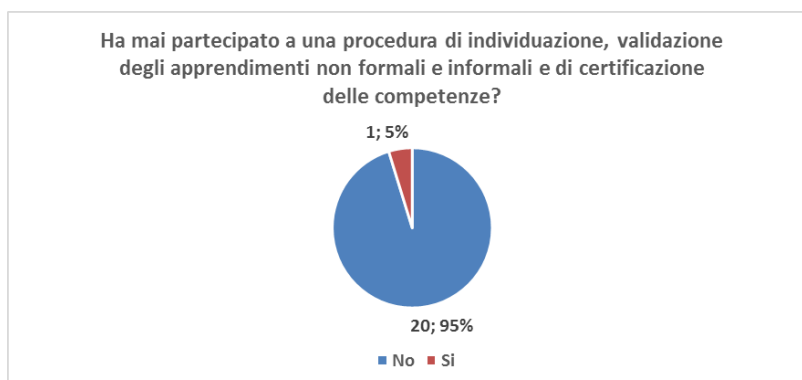


Figura 27: Ha mai partecipato a una procedura di individuazione, validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze? (Realizzata in qualsiasi forma o contesto)



Il questionario si conclude con la richiesta ai partecipanti di indicare ogni commento e riflessione sui contenuti del questionario stesso, in quanto molto utili ai fini della ricerca e per avviare la costruzione dell' ePortfolio delle competenze.

7 partecipanti commentano il questionario:

- *Grazie al CPIA2 che sto frequentando, essendo minorenni, ho appreso dalla docente di questo progetto e mi interessa.*
- *Cerco un lavoro qui in Italia.*
- *Il questionario è stato facile.*
- *A primo acchito nel complesso trovo le domande molto esaustive, pur non sapendo con precisione lo scopo dell'iniziativa. Di certo sarà molto utile per la mia formazione.*
- *Desidero approfondire il concetto di apprendimento non formale e informale per poter sviluppare / avviare la costituzione del mio portfolio e ePortfolio.*
- *Ritengo che il questionario richieda risposte e descrizioni su temi che non sono stati adeguatamente illustrati né approfonditi pertanto, non saprei dare una giusta risposta.*
- *Non sono a conoscenza del programma però mi interessa continuare il programma grazie al suo invito apprendereò sicuramente di più quando ci incontreremo."*

Risulta che, sulla base di quanto i referenti del CPIA hanno in prima battuta proposto ai partecipanti, sulla base del progetto di ricerca presentato, quanto scritto nella mail di introduzione ai lavori e i contenuti del questionario di ingresso, abbiano sollecitato una curiosità in alcuni partecipanti, tenuto conto che, sia da quanto dichiarato dagli stessi referenti dei CPIA, che da quanto emerso nei risultati del primo questionario, essi non conoscono né il tema dell'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e della certificazione delle competenze, né il dispositivo dell' ePortfolio delle competenze.

14.2 I risultati del questionario in itinere

Il questionario in itinere viene somministrato a distanza, tramite un Form di Google, tra il primo e il secondo incontro in presenza.

Le attività proposte fra tali incontri sono: la scrittura del curriculum vitae in formato Europass e la scrittura della storia di vita.

Risponde al questionario un totale di 18 partecipanti, sui 25 inizialmente coinvolti; diversi questionari però vengono compilati in presenza durante lo svolgimento del secondo incontro. Soltanto 6 partecipanti utilizzano la modalità di compilazione online.

Il questionario è organizzato in diverse sezioni, che hanno l'obiettivo di

- raccogliere dati su alcuni aspetti introduttivi, quali il CPIA di provenienza, la partecipazione al primo incontro e le riflessioni emerse alla sua conclusione;
- indagare conoscenze, opinioni e aspettative sulle attività e gli strumenti utilizzati fino al momento della somministrazione nell'ambito delle attività di ricerca in corso, in particolare:
 - le attività svolta per la scrittura del curriculum vitae e della storia di vita;
 - le conoscenze che i partecipanti hanno acquisito rispetto ai temi oggetto delle attività sul campo: individuazione e validazione degli apprendimenti pregressi e delle competenze; ePortfolio delle competenze;
 - le riflessioni emerse su tali temi.

Alcune domande prevedono l'assegnazione di un peso alla risposta data, su una scala da 1 (minimo) a 4 (massimo).

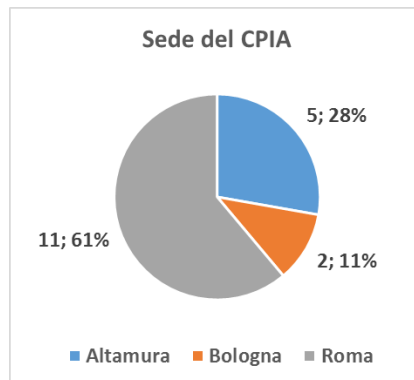
Il 78% dei rispondenti al questionario, 14, è stato presente al primo incontro in presenza del Laboratorio.

Figura 28: Hai partecipato al primo incontro del Laboratorio?



Rispondono al questionario 11 partecipanti provenienti dal CPIA di Roma, 5 da quello di Altamura e 2 da quello di Bologna.

Figura 29: Sede del CPIA



I partecipanti indicano i seguenti aspetti delle attività svolte che più li hanno colpiti e maggiormente interessati:

- *“Per quanto ho potuto capire questo corso dovrebbe darci la possibilità di specificare meglio le nostre attitudini e competenze sia lavorative che extra.”*
- *“L' approccio iniziale, la pedagogia usata nelle varie attività. L'interesse maggiore è stato nella novità dell' ePortfolio.”*
- *“Si, mi ha interessato il socializzare con altri, ma con indifferenza.”*
- *“Questo laboratorio mi piace tanto. Perché diversi paesi, diverse persone, con diverse attività prendono una persona. Anche qualcuno ha bisogno sapere nostra cosa per sapere, studiare, mi piace aiutare.”*
- *“Il ritorno negli anni scolastici passati. La fantasia di immagini.”*
- *“Lo spezzone di film, del Discorso del Re.”*
- *“Il racconto delle esperienze personali.”*
- *“Lo sviluppo di una nuova prospettiva di lavoro.”*
- *“Fare una cartella che dimostrano le mie competenze professionali e le attività svolte nella vita lavorativa.”*
- *“Mi interessa tutto, ma abbiamo fatto poco.”*
- *“Mi è piaciuto il fatto di stare in gruppo ed esprimere le nostre idee e fantasie.”*
- *“Il metodo adottato nel primo incontro, in particolare il gioco dei post-it.”*
- *“La cosa più interessante è stata la ricerca attenta di tutti gli aspetti che riguardano le nostre competenze. Dover riflettere su aspetti che interessano il nostro vissuto non è semplice, ma molto stimolante.”*

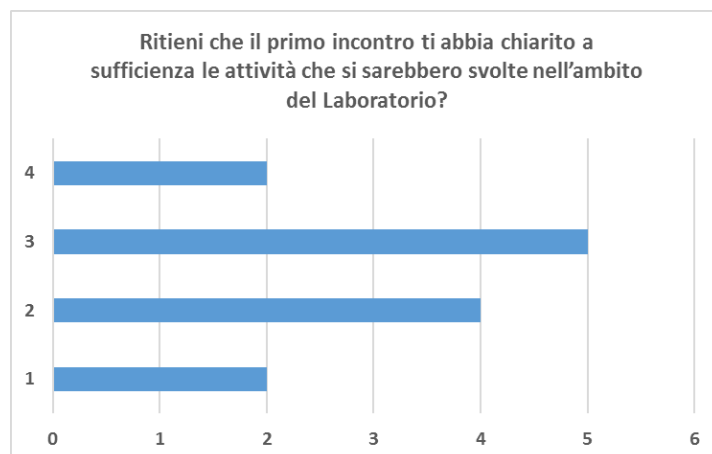
In sintesi, gli aspetti che maggiormente hanno coinvolto i partecipanti fanno riferimento:

- al metodo adottato, che risulta coinvolgente e inusuale per diversi di loro, che prevede l'uso del gioco e delle esercitazioni, attraverso la scrittura e il disegno, la visione di uno spezzone di film; il racconto di alcuni aspetti della propria storia personale, con riferimento al percorso formativo e professionale; il lavorare in gruppo;
- alle prospettive aperte: il ricordare alcune esperienze vissute, rileggendole attraverso il racconto fatto agli altri; il tentativo di ricostruire il proprio percorso formativo e

professionale nel tentativo di identificare, riconoscere e dunque valorizzare le competenze acquisite.

7 partecipanti sui 14 presenti, ritengono che il primo incontro abbia chiarito a sufficienza le attività che si sarebbero poi svolte durante la ricerca. 1 persona non risponde al quesito.

Figura 30: Ritieni che il primo incontro ti abbia chiarito a sufficienza le attività che si sarebbero svolte nell'ambito del Laboratorio?



6 partecipanti su 18, hanno elaborato e consegnato il curriculum vitae in formato Europass.

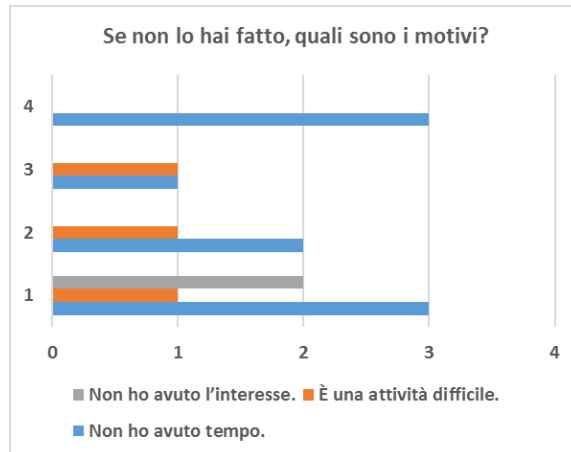
Non emergono particolari difficoltà nella predisposizione del documento. Una persona evidenzia qualche ostacolo di natura tecnica, dovuto all'utilizzo del software di scrittura Word; mentre un'altra fa riferimento all'"*inserimento di più voci*", riferendosi alla quantità di informazioni che vengono richieste.

Figura 31: Hai elaborato e consegnato il tuo Curriculum vitae in formato Europass?



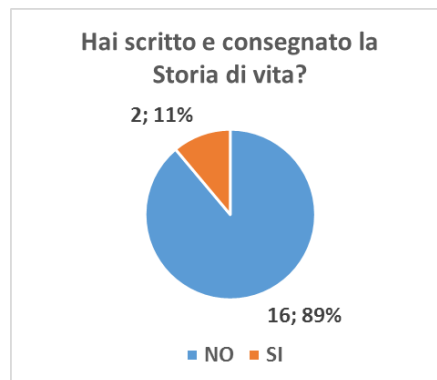
I motivi per cui i restanti partecipanti non hanno predisposto il curriculum fanno riferimento soprattutto alla mancanza di tempo; 2 persone fanno riferimento a una mancanza di interesse per l'attività; 3 invece adducono come motivazione la difficoltà dell'attività, assegnandogli tre valori diversi, da 1 a 3.

Figura 32: Se non lo hai fatto, quali sono i motivi?



2 partecipanti su 18 hanno al momento della compilazione del questionario, consegnato la storia di vita.

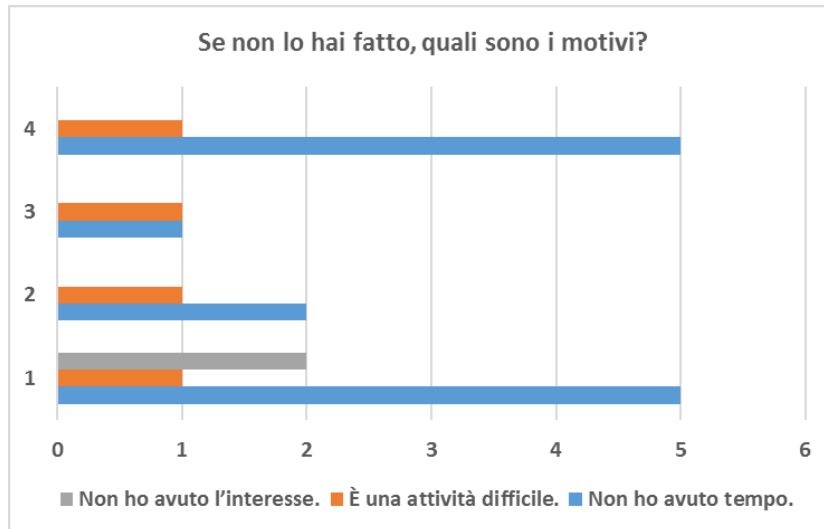
Figura 33: Hai scritto e consegnato la Storia di vita?



Uno dei due individua come unica difficoltà quella di dover scrivere in italiano, commettendo errori di grammatica.

Anche in questo caso, i motivi per cui la maggioranza dei partecipanti non ha scritto la storia di vita fanno riferimento soprattutto alla mancanza di tempo; 2 persone fanno riferimento a una mancanza di interesse per l'attività (si tratta degli stessi due che non hanno avuto interesse a predisporre il curriculum); 4 adducono come motivazione la difficoltà dell'attività, assegnandogli, in questo caso, quattro valori diversi, da 1 a 4.

Figura 34: Se non lo hai fatto, quali sono i motivi?

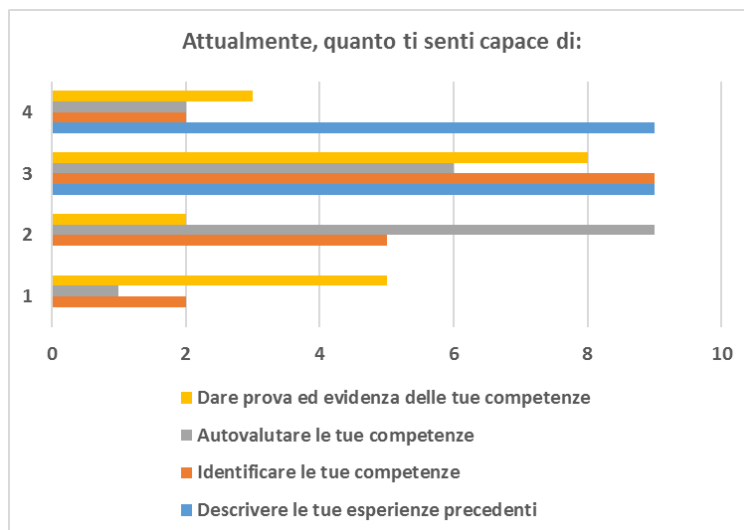


1 partecipante indica come motivazione problemi di salute e un altro specifica di non aver compreso l'attività. Quest'ultimo ha partecipato al primo incontro e ha consegnato il curriculum.

Una seconda sezione del questionario si apre con una domanda volta a indagare quanto i partecipanti si sentano in grado di individuare e descrivere esperienze e competenze.

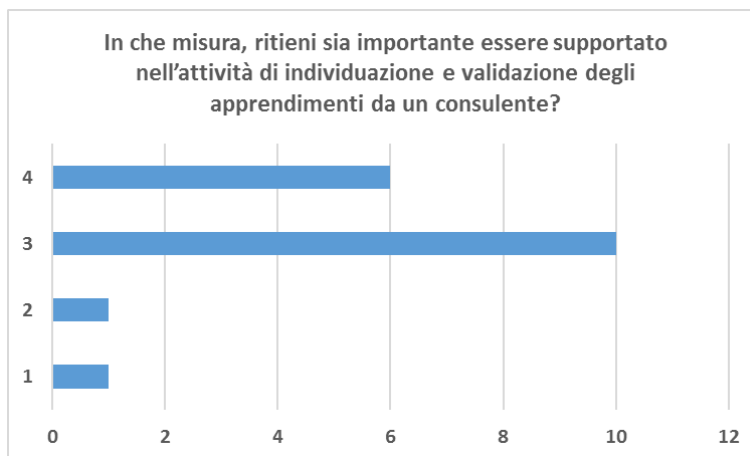
Descrivere le esperienze precedenti risulta l'attività più semplice da realizzare, seguita dall'identificare le proprie competenze. Le attività in cui i partecipanti si sentono meno capaci sono quelle dell'autovalutare le competenze e, soprattutto, darne prova ed evidenza, attraverso documenti di varia natura.

Figura 35: Attualmente, quanto ti senti capace di:



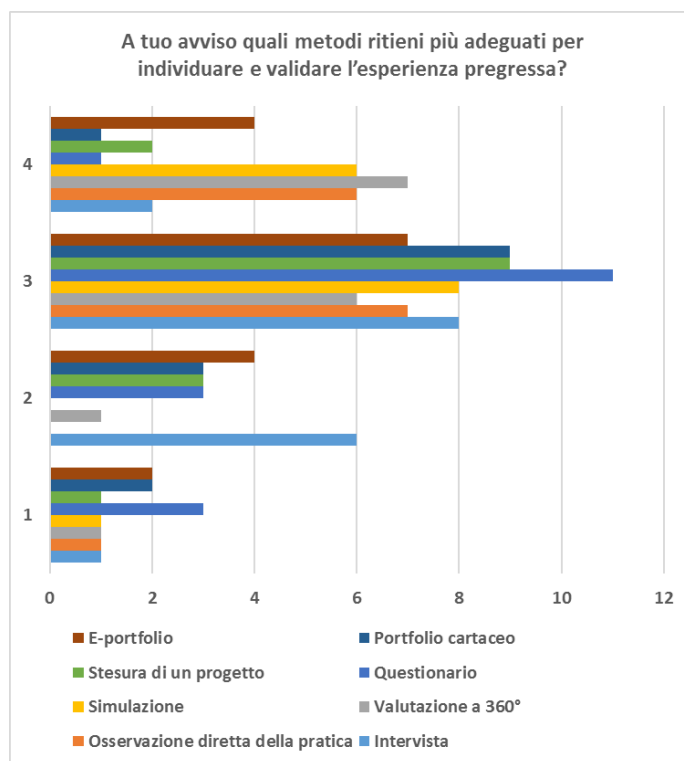
16 partecipanti su 18 assegnano molta importanza alla presenza di un consulente che supporti l'attività di individuazione e validazione degli apprendimenti.

Figura 36: In che misura, ritieni sia importante essere supportato nell'attività di individuazione e validazione degli apprendimenti da un consulente?



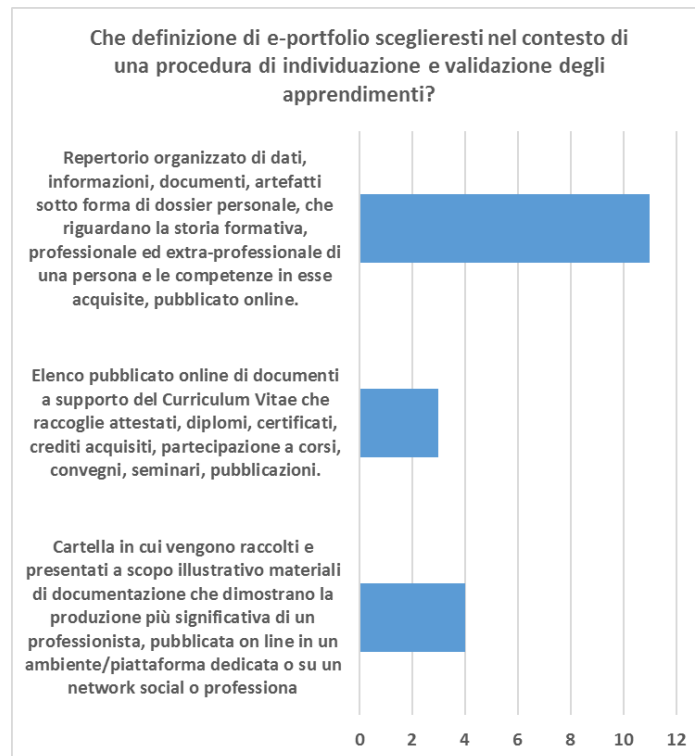
I metodi ritenuti più adeguati al fine di individuare e validare l'esperienza pregressa sono: 11 partecipanti assegnano alla somministrazione di un questionario la maggiore appropriatezza, 9 assegnano un punteggio di 3 alla redazione di un portfolio cartaceo e alla stesura di un progetto; 11 partecipanti assegnano all' ePortfolio un'importanza tra 3 e 4.

Figura 37: A tuo avviso quali metodi ritieni più adeguati per individuare e validare l'esperienza pregressa?



11 partecipanti su 18 individuano, tra le tre proposte, la più corretta definizione di ePortfolio delle competenze, evidenziando che, nonostante la totale assenza di conoscenza dello strumento in fase di avvio delle attività, il tema si sta passo passo chiarendo.

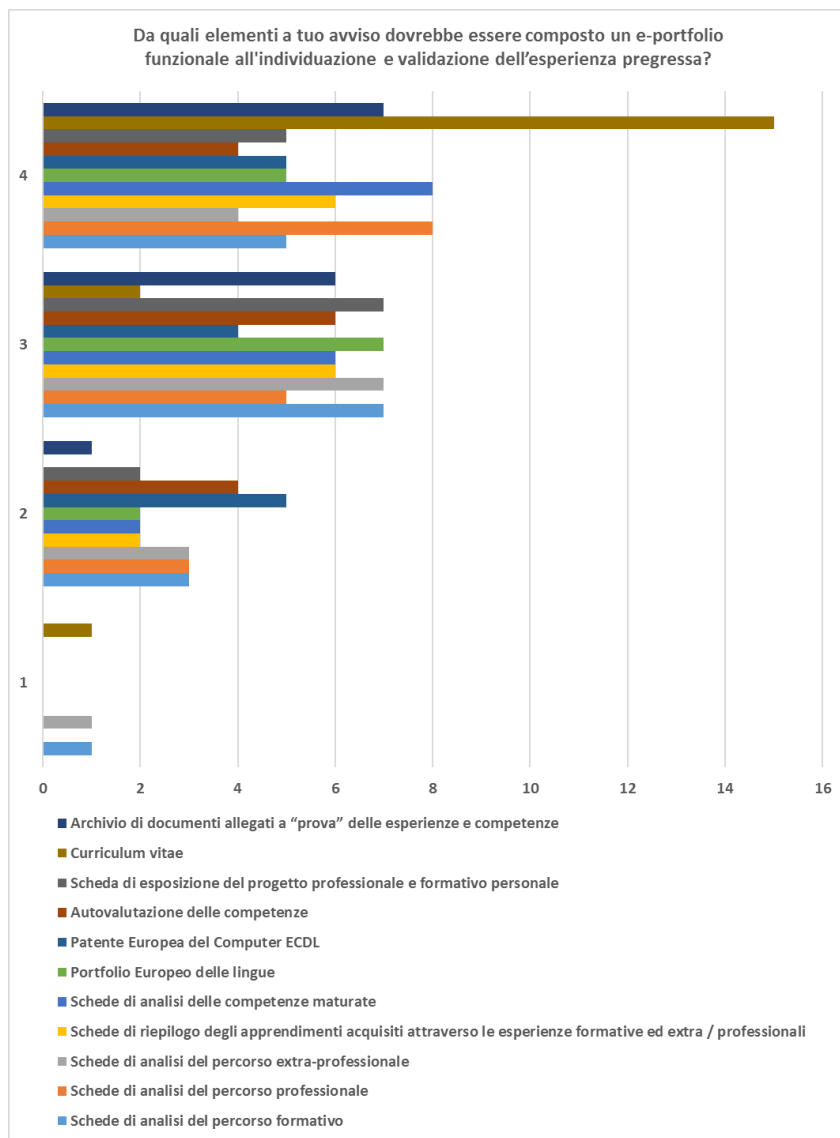
Figura 38: Che definizione di ePortfolio sceglieresti nel contesto di una procedura di individuazione e validazione degli apprendimenti?



Rispetto agli elementi che dovrebbero far parte di un ePortfolio, i partecipanti si esprimono nel seguente modo:

- 15 partecipanti assegnano al curriculum vitae la maggiore importanza;
- 8 assegnano un punteggio di 4 alla compilazione e alla presenza di schede di analisi delle competenze maturate e schede di analisi del percorso professionale;
- alla presenza di un archivio di documenti allegati a “prova” delle esperienze e competenze viene assegnato da 13 partecipanti un punteggio di 3 e 4.
- patente Europea del Computer ECDL e autovalutazione delle competenze appaiono essere gli elementi cui viene assegnata minore importanza.

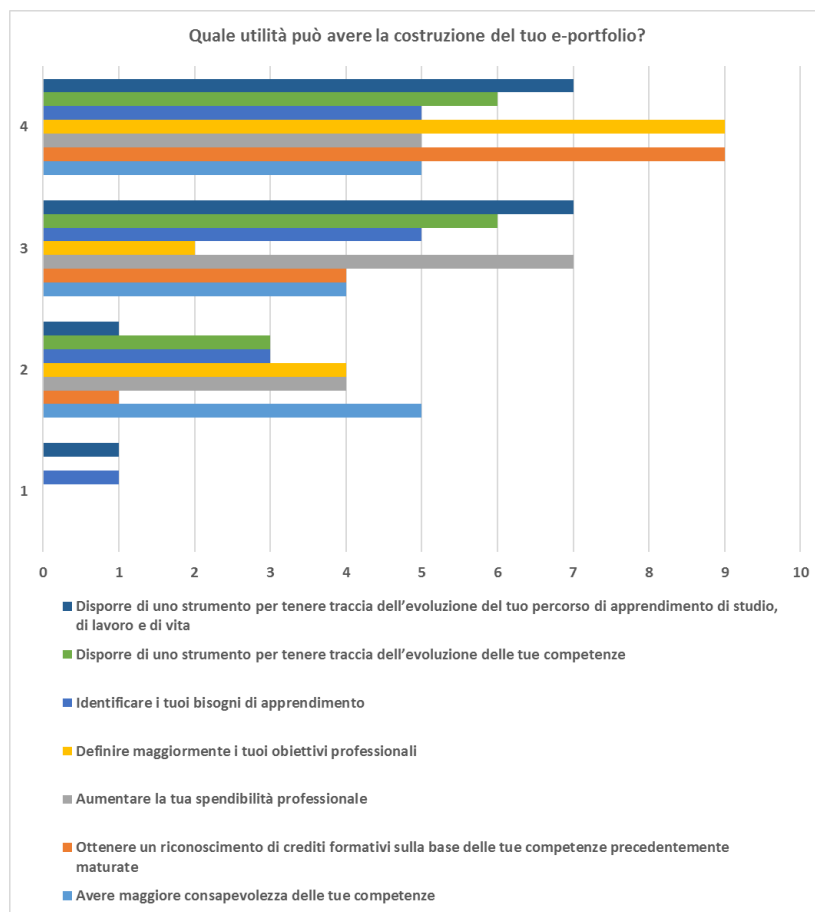
Figura 39: Da quali elementi a tuo avviso dovrebbe essere composto un ePortfolio funzionale all'individuazione e validazione dell'esperienza pregressa?



Ai partecipanti viene chiesto quale utilità assegnano alla costruzione di un loro personale ePortfolio delle competenze: il disporre di uno strumento per tenere traccia dell'evoluzione del proprio percorso di apprendimento di studio, di lavoro e di vita è la motivazione che ottiene il maggior punteggio (52); seguita dall'ottenere un riconoscimento di crediti formativi sulla base delle tue competenze precedentemente maturate e dal definire maggiormente i tuoi obiettivi professionali (50).

Emergono come maggiormente percepite le finalità legate: al monitoraggio del proprio percorso formativo e professionale; alla possibilità di utilizzare il dispositivo nell'ambito di procedure di certificazione delle competenze e, infine, ma con eguale rilevanza, al potenziale orientativo dello strumento.

Figura 40: Quale utilità può avere la costruzione del tuo ePortfolio?



Non emergono particolari riflessioni conclusive da parte dei partecipanti al termine della somministrazione. I tre commenti inseriti fanno riferimento al giudicare abbastanza esauriente il questionario; al dubbio di averlo compilato nel modo corretto e, infine, commento significativo ai fini della ricerca, alla consapevolezza che il percorso prospettato sia piuttosto complicato.

14.3 I risultati del questionario finale

Il questionario finale viene somministrato a distanza, tramite un Form di Google, a distanza di alcuni mesi dall'ultimo incontro in presenza. Mesi durante i quali si è cercato, con una azione di accompagnamento a distanza, di concludere la compilazione della tavola degli apprendimenti e di predisporre il proprio ePortfolio.

Risponde al questionario un totale di 8 partecipanti (di cui 1 solo straniero), sui 25 inizialmente coinvolti e sui 14 rispondenti al questionario in itinere. Del gruppo iniziale, 4 persone hanno lasciato gli studi durante l'anno di svolgimento delle attività.

Il questionario è organizzato in diverse sezioni, che hanno l'obiettivo di

- raccogliere dati su alcuni aspetti introduttivi, quali il CPIA di provenienza, sesso, età, situazione occupazionale attuale;

- indagare conoscenze, opinioni e aspettative sulle attività e gli strumenti utilizzati durante il Laboratorio di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, con particolare riferimento ai non formali e informali;
- raccogliere riflessioni e indagare aspettative rispetto all'interesse e all'utilità delle attività di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali.

Hanno risposto al questionario 8 partecipanti sui 25 che erano stati indicati inizialmente come partecipanti alle attività del Laboratorio, e sui 18 rispondenti al questionario in itinere: 5 sono appartenenti al CPIA di Roma, 1 al CPIA di Altamura e 2 quello di Bologna; sono 7 maschi e 1 femmina. 4 su 8 appartengono alla fascia di età tra i 31 e i 39 anni. 4 sono occupati e 4 sono disoccupati o inoccupati.

Figura 41: Sede del CPIA

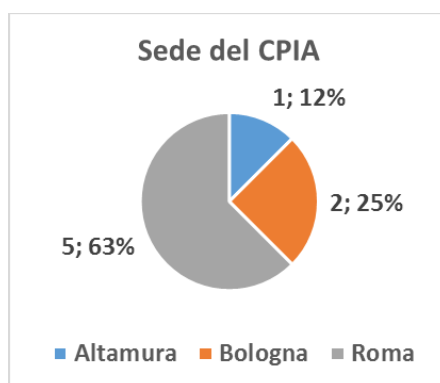


Figura 42: Partecipanti per sesso

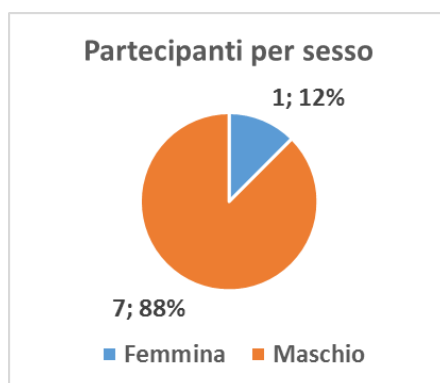


Figura 43: Fasce di età

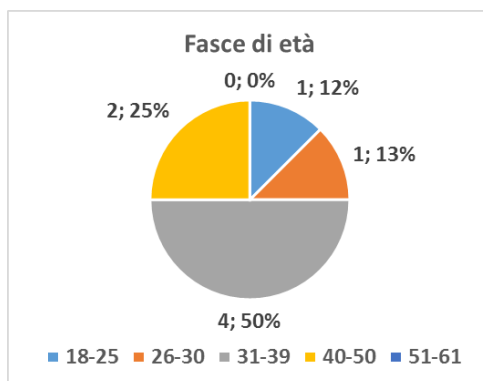
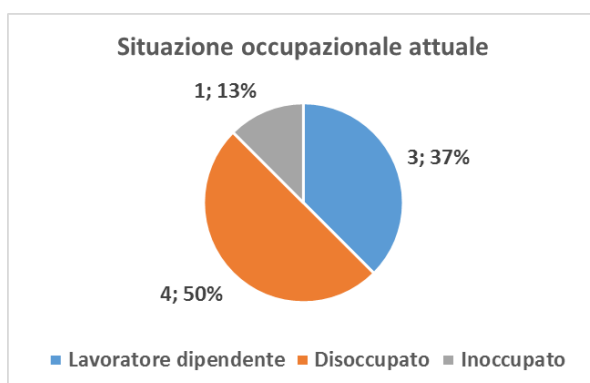


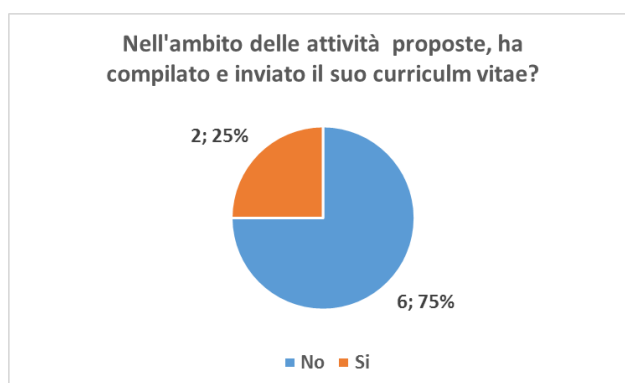
Figura 44: Situazione occupazionale attuale



Le occupazioni svolte sono:

- conduttore di generatori di vapore;
- magazziniere addetto bolle carico scarico;
- portiere in una azienda.

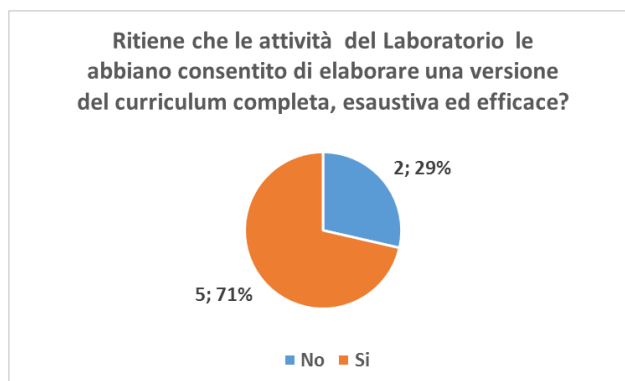
Figura 45: Nell'ambito delle attività proposte, ha compilato e inviato il suo curriculum vitae?



Dei rispondenti solo 2 partecipanti hanno predisposto o rivisto il loro curriculum e lo hanno inviato. Le ragioni per cui i curricula non sono stati predisposti fanno riferimento soprattutto a problemi di mancanza di tempo, dovuti ai pressanti impegni in famiglia, di studio e di lavoro – per chi lavora. 1 partecipante evidenzia che nell'anno di svolgimento del Laboratorio ha avuto difficoltà a lavorare con il computer, non avendo facilità di accesso a Internet.

Prima dello svolgimento del Laboratorio, 6 partecipanti avevano una versione aggiornata del curriculum vitae, di cui 3 già in formato Europass, ma soltanto 1 dichiara di non averlo inviato nell'ambito delle attività perché già lo aveva. Considerazione comunque che testimonia una mancanza di chiarezza degli obiettivi delle attività proposte.

Figura 46: Ritiene che le attività del Laboratorio le abbiano consentito di elaborare una versione del curriculum completa, esaustiva ed efficace?



I 2 partecipanti che hanno consegnato il curriculum, che è stato rivisto e riconsegnato dall'accompagnatore, evidenziano che:

- *“le attività di laboratorio mi hanno spinto a rielaborare il CV. Un CV Europass comunica in maniera più esaustiva le competenze personali, e al tempo stesso, nell'attuale mercato del lavoro è il mezzo ufficiale per presentarsi”;*
- *“le attività di laboratorio con la dottoressa mi hanno fatto capire che nel CV vanno inserite anche competenze personali che non ritenevo potessero essere inserite”.*

Ma anche 1 partecipante che non lo ha consegnato evidenzia che comunque l'attività specifica gli è stata utile perché ha potuto meglio focalizzare le esperienze lavorative passate e trarne *“una maggior presa di coscienza delle capacità informali da poter esprimere nel mondo del lavoro”.*

Le difficoltà incontrate invece riguardano il dover tradurre esperienze, attività, contesti, da situazioni assai diverse, è il caso della persona straniera.

3 partecipanti ritengono di aver inserito nel curriculum elementi di novità dopo le suddette attività. Alcuni esempi ne sono: l'aver inserito esperienze di volontariato e sindacali, che come un partecipante evidenzia credeva *“antecedentemente al laboratorio, non concorressero ad esprimere il mio personale livello di competenze”;* competenze personali e interessi nel tempo libero (*“Gli hobby sono diventati opportunità. Perché da semplici conoscenze ho capito di avere acquisito anche competenze.”*); altre modifiche riguardano la cura della forma, con riferimento anche a una revisione dei contenuti per renderli più snelli e chiari.

Degli 8 rispondenti, 3 hanno scritto e consegnato la storia di vita.

Figura 47: Nell'ambito delle attività proposte, ha scritto e inviato la sua storia di vita?



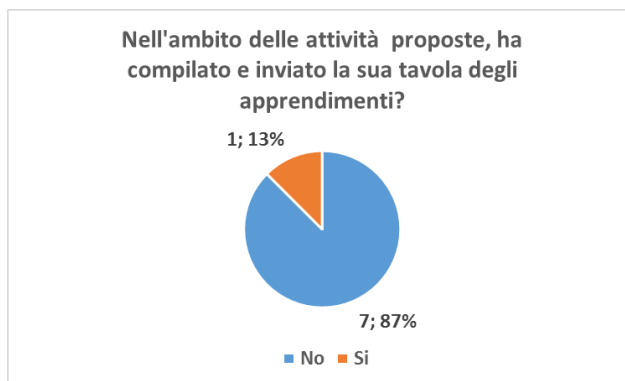
I motivi a spiegazione della mancata consegna dello strumento, tornano a essere gli impegni di lavoro e studio, familiari. 2 partecipanti dichiarano di averla iniziata, ma non terminata. Nonostante questo, uno dei due evidenzia che la trova un'ottima dinamica per la conoscenza di se stessi nel mondo del lavoro, però in quanto scritto, il limite tra il personale e il non personale è labile e quindi ha ritenuto di non poterla inviare. È un punto assai delicato, in quanto durante le presentazioni in presenza, così come durante tutta l'attività di accompagnamento a distanza, è stato diverse volte e in diversi modi sottolineato che l'attività di accompagnamento non riguardava aspetti della propria vita personale, ma solo quelli afferenti alle dimensioni legate alla propria formazione, al lavoro e ad attività altre che però si ritenevano significative nella propria formazione, in senso ampio. Ma la scrittura di sé, si rivela alla fine, sempre una esperienza di dialogo con se stessi, anche quando è esplicitamente rivolta a un lettore diverso da stessi; questo evidenzia quanto la scrittura sia uno strumento per riconnettersi con se stessi e con la propria storia.

I 3 partecipanti che hanno scritto e inviato la storia di vita valutano positivamente l'esperienza per la ricostruzione del proprio percorso personale, formativo e professionale. I motivi sono diversi: a volte l'utilità si è trovata nel ricordare (*"La redazione della storia di vita mi ha aiutato a prendere coscienza di alcuni momenti della mia vita, facendomi ricordare episodi lontani."*); altre nel fare ordine nel proprio percorso (*"È un'ottima occasione per mettere in ordine la propria vita, sia a livello personale che professionale."*). Un partecipante, infine evidenzia che si possono ricavare ottime informazioni, ma non di ambito lavorativo. È una considerazione interessante, perché sollecita una riflessione sull'obiettivo che la persona si era data nello scrivere la propria storia. L'obiettivo proposto era ricostruire il proprio percorso formativo e professionale alla ricerca di eventi importanti, di incontri significativi, alla ricerca dei suoi tratti salienti: le tappe, i passaggi, le svolte, i successi e gli insuccessi. Nella traccia (Allegato 1) si evidenziava come *"La narrazione ci aiuta a prendere consapevolezza delle nostre esperienze. Esternandole siamo portati a riflettere su di esse, per comprendere il significato che queste hanno avuto nella nostra vita. In questo contesto, vi chiedo di focalizzare i vostri racconti in particolare sul vostro percorso formativo, professionale e personale, puntando l'attenzione sull'acquisizione delle competenze, che ritenete essere oggi quelle che vi caratterizzano, quelle che esercitate con maggiore*

padronanza.” Questo era il focus: ritrovare nel proprio percorso i momenti in cui, in particolare, lo sviluppo di determinate competenze era stato sollecitato e quali erano.

Venendo alla compilazione della tavola degli apprendimenti, dei rispondenti soltanto 1 ha avviato – ma non concluso – la sua redazione.

Figura 48: Nell'ambito delle attività proposte, ha compilato e inviato la sua tavola degli apprendimenti?

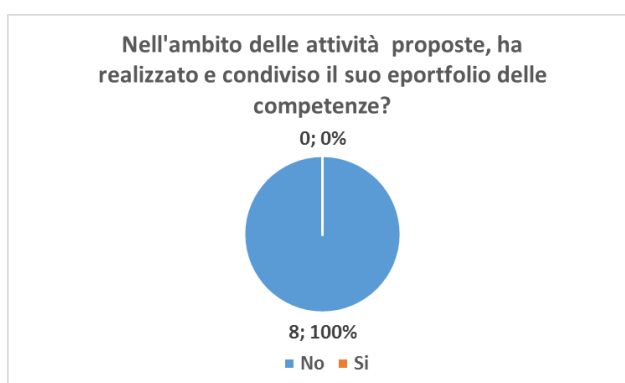


Le ragioni della mancata consegna tornano a essere: la mancanza di tempo, problemi di salute; l'interruzione della frequenza agli studi.

Il partecipante che ha elaborato una prima versione della tavola – durante un incontro individuale con l'accompagnatore – valuta positivamente l'esperienza. Lo ritiene un ottimo metodo per definire meglio le proprie qualifiche. Un altro partecipante, invece, sebbene non l'abbia compilato evidenzia di aver compreso che, attraverso uno strumento di questo tipo è possibile definire meglio le proprie conoscenze e/o competenze, utilizzando una terminologia più appropriata, tecnica, specifica, adatta al mondo del lavoro.

Nessuno dei rispondenti ha elaborato il proprio ePortfolio.

Figura 49: Nell'ambito delle attività proposte, ha realizzato e condiviso il suo ePortfolio delle competenze?



A questo punto tutti indicano la mancanza di tempo e il fatto di non essere riusciti a seguire fino in fondo le attività proposte dal Laboratorio.

Durante gli incontri in presenza, però lo strumento è stato presentato e anche a distanza vi sono stati degli scambi per evidenziarne gli elementi di interesse per i partecipanti, attraverso mail e telefonate: ciò ha dato modo a chi ha partecipato di farsi delle idee sullo strumento e sul suo

utilizzo. Quindi, i partecipanti evidenziano che vi riscontrano un grande potenziale, in quanto è *“il mezzo più efficace e comunicativo nell'era digitale per farsi conoscere”*; è un ottimo mezzo per gestire l'organizzazione dei propri contatti, mettendoli a conoscenza delle proprie esperienze; *“sicuramente in ambito lavorativo le aziende che cercano personale potranno sfruttare questa nuova forma di curriculum”*. Un altro partecipante sottolinea però che nel suo caso non è pratico, molta della sua utilità dipende dal lavoro che si svolge; spiega che *“questo particolare curriculum è adatto a chi vuole viaggiare all'estero o chi aspira a un posto d'ufficio, o a posti prestigiosi dove l'immagine di sé è tutto, ma non a un settore da operaio come il meccanico o simili.”* Si tratta di affermazioni in parte condivisibili: l'ePortfolio trova la sua massima utilità nell'essere utilizzato da persone che abitualmente frequentano il web per motivi di formazione o lavoro; si tratta di un tratto che devono condividere sia il soggetto che elabora e pubblica il proprio ePortfolio sia la rete di contatti che vuole sia coinvolta nella sua visualizzazione, che siano di organizzazione formative o professionali; a fini di studio o di ricerca del lavoro. Ma l'ePortfolio non è semplicemente un tipo di curriculum. È un luogo, un ambiente web che diviene anche uno spazio dedicato al monitoraggio costante del proprio percorso; uno spazio di riflessione continua sulle attività intraprese in tutti i contesti di apprendimento che può aiutare il soggetto, proprio attraverso lo sviluppo della dimensione riflessiva, alla auto-individuazione e valorizzazione costante delle competenze acquisite.

5 partecipanti su 8 dichiarano che grazie alle attività del Laboratorio ritengono di avere acquisito ulteriori conoscenze sui concetti di apprendimenti non formali e informali; 4 partecipanti su 8 dichiarano che grazie alle attività del Laboratorio ritengono di avere acquisito maggiore consapevolezza dei propri apprendimenti non formali e informali.

I partecipanti così commentano l'esperienza:

- *“successivamente alle attività di laboratorio ho compreso della importanza di evidenziare nel CV, non solo le mie esperienze lavorative certificate, ma anche quelle esperienze di vita che ho fatto sul campo e che comunque mi hanno formato e migliorato sotto l'aspetto civico e sociale”*;
- *“l'educazione non avviene soltanto nel contesto scolastico”*;
- *“la mia esperienza è stata positiva. Grazie ai vari colloqui ed il lavoro svolto in gruppo, adesso riesco a distinguere ciò che è non formale e informale”*;
- *“maggior valore ad attività fino a quel momento considerate secondarie. Maggior chiarezza del mio potenziale”*;
- *“maggior organizzazione e sistematicità delle mie attitudini in vista di impieghi futuri”*.

2 partecipanti dichiarano che nell'ambito delle attività del Laboratorio ritengono di avere acquisito ulteriori conoscenze sulla procedura di individuazione, validazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze. Un partecipante dichiara che prima del laboratorio non era minimamente a conoscenza di strumenti come la storia di vita, la tavola degli apprendimenti o l'ePortfolio delle competenze e ora li ritiene validi strumenti in un percorso di certificazione delle competenze.

Alla domanda se la redazione dell' ePortfolio delle competenze possa essere uno strumento utile nell'ambito di tali procedure però 5 persone su 8 dichiarano di sì (3 non rispondono). Anche chi ha seguito poco o ha abbandonato le attività del Laboratorio individua una validità in questo strumento. Evidenziano come sia un *“strumento utile e soprattutto completo, che fornisce all'offerente una visione a 360 gradi delle competenze di chi si candida”*; *“lo studio delle varie competenze aiuta ad individuare i punti cardine delle varie esperienze”*; *“un ottimo strumento per un uso corretto della terminologia, per dare un nome e valorizzare le proprie competenze”*.

Dalle risposte emerge che l' ePortfolio è considerato uno strumento utile ed efficace per due ragioni essenzialmente: come opportunità nuova e interessante per candidarsi nel mondo del lavoro, se interessati però a professioni il cui reperimento avviene anche sul web; come mezzo per organizzare la propria storia formativa e professionale, valorizzando in modo idoneo le proprie competenze.

4 partecipanti ritengono utile l'attività di accompagnamento per la predisposizione degli strumenti utilizzati nell'ambito delle procedure di individuazione, validazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze. 3 non rispondono e 1 sostiene di no. Le ragioni di tali risposte sono il ritenere che la figura dell'accompagnatore *“fa da sintesi”* e perché *“senza una guida non è semplice capire il meccanismo dell' ePortfolio”*.

Alla domanda se l'attività di accompagnamento per la predisposizione degli strumenti utilizzati nell'ambito delle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti sia stata di qualità, 5 su 8 rispondo di sì. 3 non rispondono perché dichiarano di aver lasciato le attività nel corso del loro svolgimento. Alcuni dei commenti proposti su tale punto sono: *“assolutamente sì, nonostante il tempo a disposizione sia stato davvero poco. Del terzo anno scolastico è una delle cose che ricordo con più piacere”*; *“anche se l'attività di laboratorio si è conclusa parecchio tempo fa, tutte le attività proposte mi sono servite per migliorare il mio CV e capire meglio il sistema di apprendimento in contesti non formali e informali, mettendo al centro delle attività l'individuo e le sue peculiarità”*; *“pedagogicamente corretta”*. L'ultimo commento ricorda l'importanza di poter essere accompagnati in procedure di questo tipo da personale qualificato: *“essendo un percorso sviluppato in più incontri ha bisogno di una buona preparazione da parte dei tutor”*.

14.4 I risultati delle interviste nei CPIA

14.4.1 Introduzione

Nell'ambito delle attività di ricerca, sono state effettuate sei interviste semi-strutturate a tre dirigenti scolastici e a tre docenti dei CPIA in cui si è svolta l'attività sul campo.

I dirigenti scolastici sono:

- Giuseppa Crapuzzi, per il CPIA 2 di Altamura;
- Ada Maurizio, per il CPIA 3 di Roma;

- Emilio Porcaro, per il CPIA Metropolitan di Bologna.

I docenti sono:

- Patrizia Quadraroli: docente dell'asse scientifico-tecnologico del CPIA 3 di Roma;
- Stefania Armati: docente presso le sedi carcerarie del CPIA Metropolitan di Bologna e per gli assi matematico e scientifico-tecnologico;
- Catia Quattromini: docente alfabetizzatrice del CPIA 2 di Altamura.

Il punto di vista dei Dirigenti scolastici era importante, e così si è rivelato, per la lettura dei cambiamenti intervenuti a livello organizzativo e didattico, a partire dal 2012, anno in cui, con il D.P.R. n. 263 del 2012 – Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 – il sistema di istruzione degli adulti in Italia è stato riordinato.

Il punto di vista dei Docenti impegnati nelle Commissioni per la stipula del Patto formativo individuale era importante, e anche in questo caso, così si è rivelato, per capire come questi cambiamenti si sono concretizzati nel lavoro quotidiano con gli utenti del CPIA e come i cambiamenti sono stati accolti e messi in atto da chi ancora quotidianamente è chiamato a erogare il servizio di istruzione agli adulti.

Per le interviste semi-strutturate sono state utilizzate due tracce (Allegati 6 e 7), articolate al fine di ottenere informazioni e riflessioni utili rispetto ai seguenti temi:

- le caratteristiche del riordino del sistema di istruzione degli adulti in Italia, con particolare riferimento ai principali passaggi, alle novità introdotte e ai prossimi obiettivi da raggiungere;
- il lavoro della Commissione per la stipula del Patto formativo individuale, con particolare riferimento alle modalità organizzative, alle modalità di selezione dei docenti che ne fanno parte e alle competenze eventualmente richieste;
- l'introduzione del Patto formativo individuale, con particolare riferimento ai metodi e agli strumenti utilizzati dalla Commissione per la valorizzazione delle competenze comunque acquisite dalla persona, attraverso l'individuazione e la validazione degli apprendimenti progressi nei contesti formali, ma e soprattutto non formali e informali e il riconoscimento dei crediti formativi;
- il ruolo del CPIA nell'ambito delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente, istituite a partire dalla Legge n. 92/2012;
- la rilevazione di un fabbisogno formativo del personale del CPIA, rispetto ai cambiamenti introdotti e alle sfide che attendono questa istituzione.

In fase preliminare, occorre evidenziare che il linguaggio utilizzato dalla normativa riferita ai CPIA è in parte diversa da quella utilizzata nella Legge n. 92/2012. Si parla di "procedura di riconoscimento dei crediti", che è articolata in tre fasi: identificazione, valutazione e

attestazione delle competenze comunque acquisite nell'apprendimento formale, non formale e informale.

14.4.2 Il riordino del sistema di istruzione degli adulti in Italia. Passaggi centrali, novità introdotte e prossimi obiettivi

Come si è illustrato nel dettaglio nel capitolo nove, il D.P.R. n. 263 del 2012 ha riordinato il sistema di istruzione degli adulti in Italia, tramite la graduale ridefinizione, a partire dall'anno scolastico 2013-2014, dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, compresi i corsi serali.

Tutti gli intervistati evidenziano inizialmente che il Decreto ha avviato un importante riordino dell'intero sistema di istruzione degli adulti, non si è trattato di una semplice trasformazione o di un passaggio dalla precedente esperienza dei CTP – Centri Territoriali Permanenti a quella attuale dei CPIA. Si tratta, tra l'altro, di un riassetto che giunge alla conclusione di un processo, di un lungo iter politico, normativo e sindacale che ha avuto avvio nel 2006, con la Legge finanziaria del 2007, *“che prefigurava un sistema di istruzione formale degli adulti in Italia, in cui essa venisse valorizzata e diventasse un segmento unitario importante del sistema stesso”* (Emilio Porcaro).

Dal 2007 al 2013, data di pubblicazione del Decreto, sono trascorsi diversi anni e quando esso è giunto, in realtà per alcuni aspetti era già datato, tant'è che già nel 2015 il Ministero dell'Istruzione ha pubblicato delle Linee guida di attuazione per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri per l'istruzione degli adulti.

Le Linee guida del 2015, documento sostanzioso e articolato, hanno definito con più precisione l'assetto organizzativo, l'assetto didattico e gli strumenti di flessibilità, relativi a: Accoglienza e orientamento; Riconoscimento dei crediti e personalizzazione del percorso; Fruizione a distanza; i quadri orari dei percorsi di primo livello e secondo livello e l'articolazione oraria dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana dei percorsi.

Il D.P.R. n. 263/2012, noto anche come Regolamento, ha indicato come anno scolastico di avvio dei CPIA il 2015/2016. Nei due anni precedenti si sono svolti i cosiddetti “progetti assistiti”, che avevano l'obiettivo di avviare il riassetto tramite una sperimentazione che ha coinvolto circa la metà degli allora CPT e che aveva visto l'adesione di chi volontariamente si è proposto perché riteneva di avere i requisiti per iniziare a funzionare come CPIA. I CTP dovevano, in sostanza, simulare la riforma, come ad esempio l'avviamento delle Commissioni per il patto formativo, e con la supervisione del MIUR tutti i prodotti dei progetti assistiti dovevano poi essere oggetto di analisi e studio per consentire, una volta andata a regime la riforma, di avere già una esperienza alle spalle. Il processo è stato sostenuto da un grande investimento economico per la formazione: tutti i CTP sono stati coinvolti in percorsi formativi che hanno interessato docenti e dirigenti, ma non il personale amministrativo, viene evidenziato.

I risultati vengono giudicati dagli intervistati parzialmente ottenuti: si evidenzia una applicazione a macchia di leopardo dei diversi elementi della riforma e una scarsa efficacia del raccordo generale, che sebbene ci sia stato, Ada Maurizio sottolinea come *“non ha prodotto risultati tali che, per esempio, nel nostro lavoro quotidiano possiamo apprezzare”*. Ci sono state delle eccellenze, delle esperienze molto significative, che però sono rimaste parzialmente isolate.

Nell’ascoltare le voci di chi quotidianamente lavora in questo ambito, si ha chiara la percezione che vi sia tuttora una certa resistenza al passaggio al nuovo ordinamento, dovuta a una serie di fattori culturali, ma anche organizzativi, che pesantemente condizionano l’attuazione di quanto prospettato nel riassetto.

Come suggerisce Emilio Porcaro, dunque, e come emerge dalle riflessioni anche degli altri intervistati, parliamo di *“un riordino, frutto di un lungo processo concluso, ma che lascia ancora molti margini di azione”*.

Le caratteristiche di sistema e le novità introdotte, evidenziate dagli intervistati, sono state diverse.

Il primo punto riguarda la visione d’insieme del nuovo assetto, sia su un piano educativo-formativo che organizzativo. Rispetto a un livello di riflessione più teorica, che però ha avuto ripercussioni sulla pratica, rispetto all’offerta dei servizi, in alcune interviste, emerge quanto la scelta dell’utilizzo dei termini sia stata fondamentale. Viene evidenziato come dal sistema di educazione degli adulti si è passati a quello di istruzione degli adulti. Sul piano organizzativo, l’idea dell’unitarietà del sistema di istruzione degli adulti è venuta meno, è passata in secondo piano, si è andati verso la definizione di un modello di sistema di rete¹²⁸. Più che tra istituzioni scolastiche autonome dedicate all’istruzione degli adulti, sia per il primo che per il secondo livello, si è progettato un modello di rete, in cui le istituzioni scolastiche di II grado non venissero accorpate alla nuova istituzione dei CPIA, ma i cui corsi di secondo livello rimanessero incardinati negli istituti stessi e si collegassero a questi tramite accordi di rete.

Le riflessioni degli intervistati partono con la sottolineatura di come il riassetto abbia in qualche modo ridotto l’offerta di educazione degli adulti, intesa come la possibilità di usufruire di una tipologia molto ampia di percorsi formativi, anche al di fuori di quelli che conducono all’ottenimento di un titolo di studio. *“Effettivamente il CPIA si configura come un segmento del sistema dell’istruzione nel nostro Paese, e su questa ora la sua attività si focalizza. È prioritariamente chiamato a rilasciare titoli di studio, che siano di conoscenza della lingua italiana, del diploma di scuola media inferiore o superiore – nel caso dei percorsi di studio del II*

¹²⁸ Rispetto all’organizzato del modello a rete, lo stesso DPR n. 263/2012, nella parte introduttiva, sottolinea: *“Considerato, in particolare, che la VII Commissione della Camera dei Deputati ha ritenuto necessario «ottimizzare le risorse umane strumentali disponibili attraverso la previsione di modelli organizzativi "a rete" sul territorio, idonei a sviluppare rapporti stabili e organici tra i centri provinciali per l’istruzione degli adulti, dotati di una propria autonomia a norma dell’articolo 1, comma 632, della citata legge n. 296 del 2006, e le altre sedi nelle quali si attuano i percorsi del secondo ciclo, in modo da assicurare all’utenza la più ampia e diversificata offerta di istruzione e formazione nel rispetto dei principi di efficacia, efficienza, economicità e contenimento della spesa pubblica”*.

livello, promossi dagli Istituti superiori di secondo grado, gli Ex-serali, come spesso vengono indicati” (Ada Maurizio). Il passaggio ha però fatto perdere ai Centri una parte di utenza, costituita proprio da quegli adulti, che eventualmente già in possesso di un titolo di studio, si rivolgevano ai CTP – Centri Territoriali Permanenti per accedere a percorsi brevi e relativi allo sviluppo di altre competenze, ad esempio linguistiche, relative alla conoscenza di una seconda lingua (come l’inglese, il francese), informatiche (come i più comuni software di scrittura, elaborazione dati o di navigazione in Internet), ma anche legate allo sviluppo di abilità e alla pratica di attività differenti, come la fotografia, l’arte, il cinema. Competenze, dunque anche diverse da quelle che poi sono definite come competenze chiave di cittadinanza, ma che con queste hanno a che vedere. I CTP avevano la possibilità di erogare, oltre ai percorsi di studio formali, finalizzati all’acquisizione di titoli di studio, corsi brevi di alfabetizzazione funzionale. Questa parte dell’ordinamento, nel passaggio ai CPIA, non c’è più, perché al loro interno i percorsi sono diventati tutti ordinamentali. Oggi non è possibile con le risorse statali realizzare i vecchi moduli di alfabetizzazione funzionale.

Questa esperienza però non è scomparsa, alcuni sottolineano come queste opportunità di apprendimento sono state recuperate: tramite la possibilità che il CPIA ha di organizzare attività di ampliamento dell’offerta formativa, ma anche all’interno dei un altro segmento: il secondo periodo del primo livello. Un segmento formativo nuovo, finalizzato a far acquisire le competenze di base, tra cui proprio quelle legate al diritto alla cittadinanza attiva. Tutti evidenziano come tale ampliamento può avvenire tramite accordi con soggetti presenti sul territorio: associazioni, biblioteche comunali, centri anziani, enti, università della terza età. Si tratta spesso di percorsi che non conducono a certificazioni; offerti in forme e tempi diversi: a volte durante il periodo e in orario scolastico, a volte fuori; a questo tipo di organizzazione è legato anche l’eventuale costo dei servizi promossi, sulla base altresì del coinvolgimento dei docenti in orario curricolare o meno. Si evidenzia anche una difficoltà legata al tipo di iscrizione al CPIA degli adulti se aderiscono a questa tipologia di servizi, in quanto al di fuori di quelli previsti dall’ordinamento; che genera la necessità di prevedere, in forme che sono all’esame, la sola iscrizione ai corsi di ampliamento e non al CPIA per i corsi ordinamentali, non prevedendo quindi la stipula del Patto formativo. Infine, vi è una difficoltà sostanziale che fa riferimento all’organico in dotazione al CPIA: le risorse umane non sono sufficienti per attivare nuovi progetti educativi e formativi. Un altro aspetto positivo è che i vecchi corsi di italiano per stranieri sono diventati ordinamentali: sono stati messi a regime e finalizzati all’acquisizione di una certificazione di conoscenza della lingua italiana di livello A1.

Ada Maurizio, anticipando il tema del ruolo del CPIA nelle Reti territoriali, evidenzia come sia nella Legge n. 92/2012, nei vari commi che si occupano dell’apprendimento permanente, sia nel Decreto legislativo n. 13/2013, è molto chiaro che il CPIA deve avere un ruolo strategico nel coordinare l’offerta territoriale di apprendimento permanente; aspetto che emerge anche nei vari accordi che sono stati siglati in ambito di Conferenza Stato-Regioni. *“Il CPIA è l’istituzione che deve raccordare su un territorio l’offerta formativa e non erogare corsi che non hanno a che fare con l’ordinamento. Quindi, con la riforma il CPIA, potenzia il proprio ruolo e ne acquisisce uno che prima non aveva” (Ada Maurizio). La lettura che si offre, dunque, è che tutti i corsi che*

prima si promuovevano erano corsi legati a uno specifico territorio, a un CTP. Il CPIA dovrebbe diventare oggi il nodo o l'anello che collega tutta l'offerta formativa su base provinciale o comunque su territori molto più ampi rispetto al passato. Nell'ottica della rete, quindi, il Centro è chiamato a erogare percorsi di apprendimento formale, in quanto istituzione scolastica; si possono anche erogare percorsi diversi, tramite accordi con i soggetti presenti sul territorio, come detto. Il ruolo centrale assunto è proprio quello del raccordo, che preveda l'attivazione di una rete di servizi, anche di apprendimento non formale.

Tanto è vero che nella prima annualità della riforma, 2015/2016, il Piano di Attività per l'innovazione dell'Istruzione degli Adulti (P.A.I.DE.I.A.), ha previsto tra i prodotti, relativi alla attivazione della Rete Territoriale di servizio, modelli di accordo di rete per:

- il raccordo del CPIA con le istituzioni scolastiche dove sono incardinati i percorsi di secondo livello;
- l'ampliamento dell'offerta formativa;
- l'apprendimento permanente, di cui all'art. 4 della L.92/12.

In questo momento, nel secondo anno dell'entrata a regime della riforma, si sta entrando in una terza fase: il CPIA come anello che raccorda in modo strategico l'offerta formativa del territorio.

Il modello di sistema di rete, di cui si diceva, presenta degli elementi critici.

Tutti gli intervistati mettono molto in evidenza la necessità di recuperare la continuità dei percorsi nel sistema dell'istruzione degli adulti. Si sottolinea fortemente come i percorsi di primo livello e di secondo livello debbano sempre più essere ridefiniti e concepiti come un unicum, secondo uno sviluppo in verticale, come una sorta di filiera, che deve riportare l'adulto nel sistema della formazione, ampiamente inteso, perché l'obiettivo è sì quello di innalzare il possesso del titolo di studio dei cittadini italiani, ma anche al fine di innalzare l'esercizio della cittadinanza attiva.

Sul piano organizzativo, il passaggio rilevante che si è realizzato è la configurazione del CPIA come istituzione scolastica autonoma: oggi, questi centri hanno un dirigente, una segreteria, un organico - personale docente e amministrativo -, che i CTP non avevano, perché erano come una sorta di sezione all'interno dell'istituzione scolastica. L'acquisizione dell'autonomia e la messa a regime dell'ordinamento rappresentano senz'altro un elemento innovativo e di qualità; hanno offerto l'opportunità di valorizzare quello che i CTP facevano in modo estemporaneo e in tal modo, si evidenzia, nel nostro Paese, si è creato veramente un sistema di istruzione degli adulti. Il CPIA, ripensato come centro su scala provinciale, si va anche a svincolare da eventuali particolarità territoriali, quale era la ex situazione dei CTP, centri comunque legati alle scuole medie, e che, in realtà, erano spesso una appendice del sistema di istruzione, che non ha nulla a che fare con quello degli adulti.

Molti degli intervistati però sottolineano anche problemi organizzativi e logistici, in alcuni contesti, di una certa consistenza: i CPIA sono spesso "ospitati" negli Istituti scolastici, avendo a disposizione pochi spazi, la cui disponibilità deve essere costantemente organizzata, pianificata, co-gestita con la scuola ospitante; uffici e arredi ridotti per la gestione di tutti gli aspetti

amministrativi; come anche un organico ridotto al minimo, sia quello amministrativo che docente.

Tutti gli intervistati concordano nell'affermare che le novità introdotte dal nuovo ordinamento sono state diverse e vi è anche un sostanziale accordo sulla rilevanza di alcune di queste, che riguardano, in alcuni casi, maggiormente la didattica, in altri, gli aspetti organizzativi.

Sul piano didattico, importanti novità sono state:

- la scomparsa dell'organizzazione della didattica per anni scolastici, ripensata per periodi;
- la progettazione formativa per Unità di apprendimento, che mettono al centro del processo di apprendimento le competenze;
- l'introduzione del Patto formativo individuale, che consente la personalizzazione del percorso di studio relativo al livello richiesto;
- la conseguente scomparsa della "bocciatura" come possibile conclusione di un periodo didattico, sostituita dalla revisione del Patto formativo;
- la valorizzazione del patrimonio di saperi dell'utente in ingresso, tramite lo sviluppo di procedure per il riconoscimento dei crediti comunque acquisiti dallo studente per l'ammissione ai percorsi del tipo e del livello richiesto;
- l'introduzione di un periodo di tempo espressamente dedicato alla realizzazione di attività di accoglienza e di orientamento, finalizzate alla definizione del Patto formativo individuale.

Molto significativo viene ritenuto il concepire questi percorsi, non più in termini di anni scolastici, ma in termini di periodi e di ore, andando il più possibile nella direzione della personalizzazione, *"per consentire a chi hai intenzione poi, per una serie di ragioni, di riqualificarsi o di dotarsi di alfabeti e di quei linguaggi che sono legati al nuovo impatto sociale, di poter fare tutto ciò"* (Giuseppa Crapuzzi); differenziando questi percorsi personalizzati attraverso le Uda, le unità di apprendimento, che vanno a costituirsi come unità autonome, svincolate da un programma necessariamente lineare, si inizia a parlare sempre di più di un apprendimento che viene definito circolare.

L'altro grande punto di discussione è quello del riconoscimento dei crediti. Fondamentale è ritenuta oggi è la possibilità che viene data all'utente di poter vedere riconosciuta la sua esperienza, di formazione, di lavoro e di vita, maturata dunque anche in contesti non formali e informali, *"proprio perché qualsiasi adulto che decide di tornare in un percorso di istruzione porta con sé un bagaglio che non può essere trascurato"* (Giuseppa Crapuzzi). Si rileva come ciò che risulta difficile, su cui ci si sta ancora confrontando, è raggiungere una chiarezza e una uniformità su cosa si intenda per riconoscimento dei crediti e sul come lo si fa, attraverso quali procedure, metodi e strumenti. Un tema centrale è dunque anche la struttura stessa del patto formativo individuale.

Un rischio viene individuato da tutti con molta chiarezza: quello che la scrittura e la stipula del patto formativo, con particolare riferimento al riconoscimento dei crediti venga ridotto ad adempimento, vissuto come obbligo formale, perdendo il suo valore, il suo grande potenziale formativo; perché in realtà è uno strumento fondamentale nel lavoro del docente nel CPIA e del

Il livello; da lì si dovrebbe partire e da lì poi si dovrebbe continuare a camminare e concludere il percorso.

I prossimi obiettivi sui cui è importante lavorare, individuati dagli intervistati, sono:

- creare le condizioni per cui il I e il II livello lavorino meglio insieme, collaborino di più e in forme più efficaci, anche al di là di quanto avviene nella Commissione per il patto formativo, l'unico spazio di lavoro condiviso a oggi. Dovrebbero arrivare a costituire una rete effettivamente organica e funzionale, una vera e propria filiera dell'istruzione e dell'apprendimento permanente per gli adulti; Se l'obiettivo è innalzare il numero dei diplomati nel nostro Paese, questa distanza non aiuta, non c'è unitarietà fra il CPIA e le scuole di II grado. È necessario lavorare di più e meglio per creare delle forme di collaborazione più organiche fra queste istituzioni;
- potenziare l'offerta di alfabetizzazione funzionale;
- individuare dei temi per l'esercizio della cittadinanza attiva e su questi lavorare progettando l'ampliamento dell'offerta formativa. Temi riferiti allo sviluppo delle competenze spendibili dalla popolazione adulta nella vita di tutti i giorni: alfabetizzazione digitale, apprendimento delle lingue straniere, l'inglese in particolare, ma anche il rinnovamento delle competenze di *literacy* e *numeracy*;
- trovare nuove strade, elaborando strategie politiche e definendo progetti di sviluppo, per contribuire effettivamente all'innalzamento del livello di istruzione degli adulti nel nostro Paese;
- favorire il più possibile la conoscenza del CPIA come istituzione pubblica. Emerge dalle interviste una necessità per il CPIA di essere conosciuto e riconosciuto sia dai cittadini che dagli altri attori istituzionali e non operanti sui territori. Si riscontra una *"diffusa ignoranza, in senso letterale, sull'esistenza e sul funzionamento dei CPIA tra i non addetti ai lavori, ma anche da parte di potenziali stakeholders"* (Ada Maurizio).

14.4.3 L'istituzione e il lavoro della Commissione per la definizione del Patto formativo individuale

Tutti gli intervistati concordano nell'affermare che la costituzione della Commissione per la definizione del Patto formativo costituisce probabilmente l'elemento più innovativo e importante del nuovo sistema. Tra l'altro, è l'unico organismo che mettendo insieme docenti del primo e del secondo livello, crea il raccordo fra i due ordini di scuola.

Le prime informazioni raccolte durante le interviste, rispetto a questo tema, hanno riguardato la composizione della Commissione.

Generalmente le Commissioni vengono formate coinvolgendo rappresentanti dai percorsi di alfabetizzazione, da quelli presso le sedi carcerarie, dal I livello e da ogni scuola superiore di secondo grado che, nella Rete, offre percorsi di II livello; si parla di almeno un rappresentante proveniente dai percorsi del CPIA e da tutte le istituzioni scolastiche che fanno parte della rete territoriale. Si tratta spesso di un numero piuttosto elevato di partecipanti (mediamente intorno

alle 20 persone, molto dipende dall'ampiezza della Rete), essendo la rete diffusa a livello provinciale, o a un livello inferiore, ma comunque molto esteso, nelle grandi città; numero elevato che non facilita il compito assegnato: prendere in esame tutti i documenti, quali sono i patti formativi individuali con annessi dossier personali.

Tutti gli intervistati dichiarano che da Regolamento chiunque potrebbe far parte della Commissione.

Il criterio maggiormente utilizzato per l'individuazione dei partecipanti è l'autocandidatura. La disponibilità e la motivazione a farne parte sono fondamentali; non sono richieste competenze specifiche.

Alcuni evidenziano che dei parametri di riferimento sono comunque dati, ma sono generici e non determinanti:

- l'aver frequentato percorsi formativi sulle tematiche relative alle attività svolte dalla Commissione;
- una comprovata conoscenza del sistema dell'istruzione degli adulti, anche di tipo normativo;
- l'esperienza professionale maturata nel campo.

L'autocandidatura di solito avviene tramite la raccolta dei curricula dei docenti, che vengono confermati dal Dirigente scolastico.

L'orientamento generale poi è quello di cercare di stabilizzare il gruppo di lavoro della Commissione il più a lungo possibile, per mettere a frutto le esperienze; obiettivo però che non sempre si raggiunge, perché ogni anno molti docenti cambiano, c'è un grande *turn over*. Questo vuol dire che ogni volta, a settembre, con la ripresa dell'anno scolastico, si rischia di ricominciare il lavoro dall'inizio, con la formazione, in particolare, *"cercando di fare entrare i nuovi docenti in questo mondo che per la maggior parte di loro è completamente sconosciuto"* (Emilio Porcaro).

Si ritiene spesso che il possedere una motivazione, possa anche compensare una formazione non adeguata, una formazione specifica assente, che in realtà pochi hanno. I risultati ottenuti nei primi due anni circa di lavoro, provano che i docenti effettivamente interessati a misurarsi con questi nuovi temi hanno nel tempo confermato la loro disponibilità a impegnarsi nella Commissione.

Si tratta di una esperienza sostanzialmente nuova per il settore dell'istruzione: docenti che dialogano appartenendo a istituzioni diverse, così come nuovo è il ruolo del CPIA di coordinamento dell'offerta formativa del II livello, affidata ai ex-serali.

Rispetto alla domanda sulle competenze che si rivelano utili e adatte per lo svolgimento dei compiti previsti, con particolare riferimento all'esame dei patti formativi individuali emerge quanto segue.

Tutti gli intervistati evidenziano come le competenze che occorrono per svolgere il lavoro cui è chiamata la Commissione, esulano dal profilo di competenza standard richiesto ai docenti.

Le competenze che appaiono necessarie sono di alto profilo, soprattutto se riferite al lavoro di identificazione, valutazione e attestazione delle competenze formali, non formali e informali cui sono chiamati i suoi membri.

Gli intervistati non indicano nel particolare le competenze che appaiono necessarie, sono concordi nel ritenere che si tratta di conoscenze e abilità di solito riferite a figure professionali che lavorano di norma nell'ambito dell'orientamento. Ma effettivamente, nel nuovo ordinamento si parla proprio di una prima fase del percorso di istruzione dedicata all'accompagnamento e all'orientamento.

Un aspetto che è sembrato interessante approfondire è stato se i docenti che svolgono tali attività sono gli stessi che fanno parte della Commissione. Nella maggior parte dei casi, la risposta è stata affermativa; solo nel caso del CPIA di Altamura i docenti sono diversi. Qui, all'interno di ogni scuola, sono stati identificati dei docenti tutor-accompagnatori, che lavorano in un percorso di accompagnamento all'utente, in quella fase iniziale di individuazione degli apprendimenti in ingresso e scrittura del dossier; quanto elaborato passa poi alla sotto-commissione che, a sua volta, passa tutti i documenti alla Commissione che si riunisce in plenaria.

Le Commissioni sono chiamate a stabilire i criteri per l'elaborazione del Patto formativo, dandosi un Regolamento di funzionamento. Essi riguardano la certificazione delle competenze e dunque il riconoscimento dei crediti di tutti gli iscritti.

Nel lavoro delle Commissioni emergono alcune difficoltà. La Commissione, come progettata, è molto ampia, sia come numero di docenti coinvolti che come bacino territoriale da cui essi provengono. Questo rende difficili gli incontri, che nell'arco dell'anno scolastico sono sporadici e rischiano di ridursi a incontri formali, durante i quali si appongono timbri sulle carte, non rappresentando spazi e momenti di autentica riflessione, progettazione e condivisione di metodi e strumenti di lavoro. Per ovviare a tutto questo si procede per sotto-commissioni, che lavorano per singoli istituti scolastici; ma in questo modo si finisce con il perdere l'opportunità di creare quel raccordo fondamentale fra il I e il II livello.

Rispetto al fabbisogno di competenze specifiche che già in questa fase delle interviste è emerso, c'è da evidenziare che le Linee guida del 2015 evidenziano come esperti e/o mediatori linguistici possano opportunamente far parte della Commissione, ma questo deve avvenire senza oneri aggiunti per la finanza pubblica. È difficile immaginare dunque come esperti provenienti magari proprio dal mondo dell'orientamento e della formazione, che potrebbero offrire un utilissimo supporto, possano essere inseriti.

14.4.4 Il patto formativo individuale. L'individuazione, la valutazione e l'attestazione degli apprendimenti non formali e informali in ingresso

Le Linee guida del 2015 indicano la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale come cifra innovativa del nuovo

sistema di istruzione degli adulti, in coerenza con le politiche nazionali dell'apprendimento permanente così come delineate nella Legge n. 92/2012, all'art. 4.

Questa valorizzazione avviene durante la scrittura e la stipula del patto formativo individuale, che diventa al tempo stesso, il mezzo di valutazione dell'idoneità degli utenti ad essere inseriti nei diversi livelli e periodi didattici.

Si tratta dello strumento utile ad accertare le competenze degli adulti in relazione ai risultati di apprendimento attesi in esito a ciascun periodo didattico, con l'obiettivo di valorizzare le competenze comunque acquisite dalla persona, nei contesti formali, ma anche e soprattutto non formali e informali.

La prima domanda, su questo tema, posta agli intervistati è stata quali metodi e strumenti di lavoro utilizza la Commissione per l'elaborazione del Patto formativo individuale, in particolare per la valorizzazione delle competenze comunque acquisite dalla persona, l'individuazione e la valutazione degli apprendimenti pregressi acquisiti nei contesti formali, ma soprattutto non formali e informali.

La metodologia adottata è dichiarativa: si cerca di ricostruire la storia dell'utente, facendo emergere gli apprendimenti e dichiarare alla persona stessi se li possiede o meno, dove e quando ritiene di averli acquisiti.

Tutti gli intervistati evidenziano che lo strumento principale che viene utilizzato è l'intervista.

In alcuni casi, l'intervista è preceduta dalla compilazione di una scheda anagrafica.

Tutti sono concordi nell'evidenziare che l'intervista si utilizza in una fase iniziale di contatto con l'utente e la sua somministrazione ha diversi obiettivi: raccogliere quanti più dati possibili, prima di tutto anagrafici; cercare di individuare tutte le esperienze fatte, legate sia al percorso di studio e formativo, che professionale; particolare attenzione si riserva alla presenza di esperienze di istruzione o formazione professionale pregresse interrotte, ma anche, ad esempio, alcuni aspetti relazionali. Si tratta di una intervista a tutto campo, volta ad accertare se l'utente ha competenze coerenti con il percorso che vuole intraprendere; se così è gli si possono riconoscere.

Sulla base dell'intervista si compila il dossier, in cui si cerca di esplicitare le competenze riconosciute all'utente.

La fase immediatamente successiva è quella della valutazione, che si realizza attraverso lo svolgimento di prove, quali test o compiti di idoneità, prove pratiche. Le Linee guida parlano di "accertamento del possesso delle competenze degli adulti comunque acquisite nell'apprendimento formale, non formale ed informale, riconducibili ad una o più competenze attese in esito al periodo didattico del percorso richiesto dall'adulto all'atto dell'iscrizione." (pag. 29)

Gli intervistati evidenziano come l'intervista che viene usata sia uno strumento in realtà sotto-utilizzato: non vi è una vera e propria traccia da seguire, quanto una sorta di canovaccio. Tutti si rendono conto che somministrandola all'inizio del percorso di accoglienza, vengono vanificate le sue potenzialità, perché gli utenti non sono ancora pronti a raccontare di sé, sono disposti a

fornire qualche informazione iniziale, nulla di più. Il racconto più approfondito del proprio percorso formativo e di lavoro richiede anche una conoscenza e un clima di fiducia reciproca, che matura nel corso della frequenza al CPIA. Nella somministrazione dell'intervista si deve aver ben presente anche la specificità dell'approccio con l'adulto, che richiede i suoi tempi, di dare spazio alle sue motivazioni, di essere accolto. Gli adulti che arrivano al CPIA sono anche molto diversi tra di loro: donne adulte, uomini adulti disoccupati, giovani adulti – maschi e femmine – che hanno precocemente lasciato il percorso di studio e oggi, molti stranieri (in condizioni diverse: immigrati, migranti, richiedenti asilo, minori non accompagnati).

Come detto, quindi questo strumento non viene adottato dalla Commissione in modo unitario, perché gli intervistati dichiarano che in fase di avvio di queste procedure è stato molto difficile farlo. Infatti, spiegano, come inizialmente, si trattava spesso di un'intervista fatta molto velocemente, durante la quale ci si accontentava di porre alcune domande elementari: "chi sei, da dove vieni, cosa fai e cosa vuoi fare?". Con il passare del tempo, ci si è resi conto che occorre imparare a raccogliere dati più mirati per predisporre prima il patto formativo e poi per costruire il percorso formativo con l'utente.

Ma, da tutte le interviste emerge con chiarezza, come l'attività di individuazione degli apprendimenti non formali e soprattutto informali sia molto difficile.

Durante l'intervista, il peso maggiore viene dato alle esperienze scolastiche e della formazione professionale, alle quelle di apprendimento formale, svolte in Italia o nel Paese di provenienza dell'utente; si esaminano anche le esperienze di apprendimento non formale e informale, in particolare l'esperienza lavorativa, ma da queste è molto difficile risalire alle competenze acquisite e soprattutto incrociare queste competenze con quelle in esito dai percorsi e dai livelli attesi offerti dal sistema di istruzione. Tutti evidenziano come da punto di vista culturale, i docenti siano poco propensi ad assegnare valore in termini di attestazioni alle esperienze di apprendimento non formale e informale; i percorsi formali sono quelli che maggiormente danno garanzie in termini di apprendimento. Anche se, è importante evidenziarlo, gli intervistati sottolineano che a volte si è in presenza di un analfabetismo di ritorno, ma sebbene molti abbiano conseguito titoli in un passato molto remoto o presentino importanti lacune, la presenza di un titolo, anche parziale, la formalità del documento attesta che quelle determinate competenze, in un certo momento, sono state acquisite.

Emerge allora, che in alcuni casi, si stabilisce a priori, in una percentuale stabile, quanto riconoscere all'utente adulto che chiede l'iscrizione. Il riconoscimento dei crediti avviene anche in assenza di evidenze, certificazioni, che in molti casi non sono materialmente ottenibili. La scelta di procedere comunque alla certificazione delle competenze in ingresso è apprezzabile, ma potrebbe condurre, in assenza di validate e articolate procedure a un mancato riconoscimento di quegli adulti che sono portatori di importanti patrimoni di sapere acquisiti in decenni di esperienza di lavoro. La scelta è dovuta alla consapevolezza da parte di questi docenti che ridurre il carico di lavoro per gli adulti che riprendono gli studi è doveroso, oltre che opportuno per facilitare il più possibile la loro frequenza, trovando anche forme integrative di apprendimento, come la didattica online. Perché, evidenziano, il modello progettato per il

sistema di istruzione degli adulti, sebbene presenti caratteri innovativi importanti risente ancora troppo del modello di istruzione della scuola del mattino, in particolare ci si riferisce proprio al carico di lavoro orario previsto in presenza.

La difficoltà più grande che emerge in maniera più evidente è come “convertire” le competenze che si possono riconoscere in crediti formativi: si avverte l’esigenza di avere dei parametri di riferimento, una scala di valori, per poter dichiarare che una determinata competenza è acquisita totalmente oppure parzialmente, che dà diritto a certi crediti per un determinato ammontare. Il rischio che si intuisce è che in assenza di questo, la procedura potrebbe basarsi molto sulla interpretazione soggettiva.

È in questo momento, che il ruolo giocato dalla Commissione potrebbe essere veramente determinante: se anche si lavora per sotto-commissioni, nel momento in cui tutti i patti formativi, con annessi dossier, arrivano all’organo centrale, questo potrebbe fare da garante della uniformità di adozione della medesima procedura e dei medesimi criteri di riconoscimento.

Il CPIA di Bologna ha, a tal fine, elaborato una tabella cercando di mettere in trasparenza delle corrispondenze fra le esperienze/competenze e i crediti. Si tratta di uno strumento che nasce dalla pratica, elaborato attraverso il lavoro sul campo, sulla base delle esperienze fatte. Il meccanismo prevede che, se si è compreso che una certa esperienza professionale è coerente con alcune competenze, si concorda che in presenza di almeno tre anni di esperienza, allora si possono riconoscere i crediti. Se da meno, allora si riconoscono in parte. Si tratta di una sorta di tabella di corrispondenza tra la competenza individuata e il credito che si va a riconoscere.

È anche per questo motivo che il ricorso alle prove di valutazione appare come la via principale per poter riconoscere crediti. Quando si è in presenza di una competenza acquisita nel contesto formale, a volte, una prova di tipo documentale esiste: si può trattare anche di una sola pagina scolastica. Altre competenze dichiarate, quelle maturate ad esempio nel contesto professionale, vengono necessariamente verificate attraverso una messa alla prova, una simulazione, un test disciplinare, attraverso un colloquio con il docente della disciplina. L’impressione che si ha è che in presenza di documenti, si è più “tranquilli” nell’attività di riconoscimento, che viene effettuata in modo quasi automatico; in assenza di prove, non solo diventa molto più difficile il processo di individuazione e validazione, che si rende a quel punto necessario, indispensabile, ma rimane l’incertezza del lavoro fatto perché si è in assenza di prove, di documenti validi formalmente.

Una remora che condividono tutti gli intervistati è che gli utenti del CPIA, alla fine dei percorsi di I e II livello sono chiamati a svolgere, in ultima istanza, l’esame finale nelle stesse modalità e contenuti della scuola del mattino. Su questo punto, la riflessione è certamente ampia. Nel riordino del sistema, si è comunque adottato lo stesso ordinamento della scuola del mattino, altrimenti si sarebbe dovuto prevedere un nuovo ordinamento. Si è trattato di una scelta prima di tutto politica. *“Quindi ciò che si è fatto, a oggi, è cercare di adattare il più possibile il sistema alla specificità dell’educazione della persona adulta, con un unico punto fermo, che è l’esame di stato. Il quale richiama naturalmente il valore legale del titolo di studio, che deve quindi essere ministeriale, codificato, centralizzato. Rispetto però alle modalità didattiche scelte, esiste un*

marginale di libertà; naturalmente introducendo degli elementi di flessibilità nell'esame di stato sarebbe più semplice poterlo fare" (Emilio Porcaro). Per esemplificare, il problema è che non si possono ad esempio riconoscere crediti formativi per la fisica, perché poi la persona non sarà in grado di risolvere i problemi che verranno dati in sede di esame. "L'ideale sarebbe avere, in futuro, un ordinamento parallelo ai percorsi di istruzione canonici, ma ciò richiede un ragionamento molto approfondito sulla predisposizione dell'esame di stato, che sebbene in un ordinamento diverso, dovrebbe avere lo stesso valore giuridico. Si continua però a lavorare con la massima efficienza per condurre queste persone all'ottenimento del titolo" (Emilio Porcaro).

Emerge un'altra riflessione. Molto spesso nelle scuole superiori, ad esempio a Bologna, non vi sono soltanto adulti che tornano con bassa scolarità, vi sono anche adulti già diplomati, in possesso di titoli di studio, che tornano per ottenerne un altro. Questo elemento in parte contrasta con i motivi per cui il sistema era stato riordinato, che era quello di intercettare tutta la massa di adulti senza titoli di studio. Si verifica un rischio che è quello che i docenti evidenzino con eccessiva enfasi le difficoltà di lavorare con persone senza preparazione pregressa, che presentano importanti difficoltà, piuttosto che con persone più preparate. Si verifica a volte anche un'altra situazione emblematica, rispetto ai ragionamenti fatti sin qui: a volte, a questo persone già titolate non vengono neanche riconosciuti i crediti formativi.

C'è un'altra preoccupazione che si aggiunge nel quadro sin qui delineato: una preoccupazione di natura sindacale. I Dirigenti riscontrano la preoccupazione in molti docenti che riconoscendo troppi crediti, le ore di formazione si riducano eccessivamente, comportando di conseguenza una riduzione dell'organico.

È importante evidenziare come, a detta degli intervistati, stia aumentando la sensibilità dei docenti verso questi temi. Tutti sono bene consapevoli che si deve assolutamente evitare il rischio di ridurre queste procedure a degli automatismi; che esse devono essere molto centrate sulla persona; che l'attenzione va focalizzata sull'individuo; che la regola è la personalizzazione. Ma tutto ciò non è semplice, si sta imparando a farlo, anche attraverso la tanta formazione fatta negli ultimi due anni.

Una caratteristica del Patto formativo, che emerge molto chiaramente dalle interviste, è che si tratta di un documento in continua evoluzione, soggetto a ripetute revisioni, accompagna l'utente per il tutto il suo percorso all'interno del CPIA o del II livello. Periodicamente viene discusso, sia nell'ambito delle sotto-commissioni che della Commissione, che con l'utente, per capire se il percorso può continuare così come era stato progettato o deve essere rivisto: riducendo le ore previste o aumentandole, cambiando eventualmente gruppo di livello.

Ne deriva una rifondazione del modello formativo nel sistema di istruzione degli adulti nel come è stato concepito. La situazione nel CPIA è perennemente fluida: rispetto agli utenti frequentanti - alcuni lasciano i percorsi, alcuni tornano, si aggiungono continuamente persone nuove; gli utenti, a seconda delle loro capacità, impegno, disponibilità, possono cambiare nel corso anche di pochi mesi gruppi di livello. È una situazione in perenne trasformazione, che viene, è importante sottolinearlo, continuamente monitorata dai docenti di riferimento. Questo rende,

a detta degli intervistati, anche difficile collocare nel percorso di studio una procedura di individuazione, valutazione e attestazione delle competenze in ingresso: perché, se la procedura richiede molto tempo per essere affrontata in modo corretto, questo può impedire allo studente di trovare prontamente una collocazione nei gruppi e avviare il proprio percorso di studio.

Rispetto ai metodi e agli strumenti utilizzati nelle procedure di attestazione, alcune esperienze sono più mature: partite prima, hanno negli anni accumulato un patrimonio di esperienze e competenze e affinato pratiche. Ne è un esempio il CPIA Metropolitan di Bologna, che ha iniziato a lavorare su questi temi nel 2004, in un contesto regionale molto sensibile e attento alle politiche di sviluppo in tema di istruzione e formazione. Emilio Porcaro evidenzia come, non solo con le annualità del Progetto PAIDEIA, si sia sviluppato un buon piano di formazione per i docenti, ma come anche in passato si era tentato di avviare il percorso, fa riferimento al Progetto RICREARE dell'INVALSI; esprime l'auspicio che nelle pratiche di individuazione, valutazione e attestazione *“si arriverà a una uniformità, a Linee guida per riconoscere i crediti”*.

Giuseppa Crapuzzi sottolinea che trattandosi di linee guida, non devono costituire un documento vincolante; definendo chiarmanete metodologie, metodi e strumenti, sarebbero uno strumento di lavoro molto utile

La Regione Emilia Romagna ha elaborato un documento su questo, delle Linee guida; tutti i CPIA della Regione hanno collaborato alla sua stesura e tutti vi si attengono – o dovrebbero farlo –. L'aspetto ritenuto da tutti molto utile è proprio la presenza di casi esemplificativi, utili per far sì che non vi sia discrepanza nella sua adozione.

Tutti gli intervistati evidenziano che vi è la necessità di migliorare la conoscenza e la pratica degli strumenti che si utilizzano, ma anche di progettarne di nuovi. Devono essere strumenti e dispositivi che permettono di riconoscere i crediti, sulla base dell'esperienza che il corsista ha avuto (uno degli obiettivi formativi del percorso PAIDEIA era proprio questo).

In conclusione, riassume efficacemente le questioni emerse Emilio Porcaro: *“c'è un pregiudizio da parte di tutti i docenti, indistintamente, rispetto al riconoscimento delle competenze acquisite al di fuori del contesto scolastico. Atteggiamento che certamente in un'ottica di apprendimento permanente non dovrebbe appartenerci. Una competenza è posseduta o meno, a prescindere dal contesto in cui la si è acquisita. Il secondo pregiudizio è che tutti i percorsi sono finalizzati, in ultima istanza, all'esame di stato. Una preoccupazione dei docenti è che se non c'è un percorso scolastico tradizionale per preparare gli utenti all'esame di stato, rischiano di essere bocciati. Anche questo però è un pregiudizio. L'obiezione che spesso viene sollevata è che l'esame di stato per gli adulti è il medesimo previsto per gli altri percorsi di istruzione, anche se poi i dati indicano che sono pochi gli adulti bocciati all'esame di stato. Bisognerebbe avere dati precisi, di cui purtroppo non disponiamo. La nostra esperienza dice che chi viene ammesso all'esame di stato in genere lo supera. Si tratta di un atteggiamento culturale da modificare.”*

14.4.5 Il ruolo dei CPIA nelle Reti territoriali per l'apprendimento permanente

Nel prossimo futuro, i CPIA entreranno a far parte delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente, istituite a partire dalla Legge n. 92/2012. Il modello organizzativo delle Reti territoriali verrà adottato da ciascuna Regione e Provincia autonoma secondo proprie scelte e peculiarità, nel rispetto dei principi generali. Tale modello dovrà includere e valorizzare servizi di orientamento permanente e di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, come servizi trasversali ai sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro ed educazione relativi sia all'ambito dell'apprendimento formale, sia a quello del non formale e informale. Agli intervistati è stato chiesto quali, a loro parere, saranno i tratti salienti del ruolo assunto dai Centri nell'ambito delle Reti.

Le riflessioni condivise dagli intervistati evidenziano quanto il CPIA potrà avere un ruolo centrale e determinante nell'attivazione e nella gestione delle Reti. Ma a una condizione: che in questi anni di avvio, il suo funzionamento vada a regime e si consolidi il suo riconoscimento da parte delle altre istituzioni, degli stakeholder locali, e non ultimi per importanza, dei cittadini. *“A oggi purtroppo i CPIA risentono di una scarsa eco circa la loro validità. A questo livello, e quindi anche sul territorio, non siamo riconosciuti con quelle potenzialità che invece abbiamo. ... Abbiamo bisogno di far sedimentare molto bene l'importanza e il ruolo dei CPIA all'interno del sistema dell'istruzione e dell'apprendimento, anche svincolandolo da quelle che sono le ricorrenti stigmatizzazioni dell'istituto scolastico. Se la potenzialità dei CPIA non è vissuta appieno non potrà dare i frutti sperati. È importante che i centri provinciali vengano considerati per quello che devono essere, per utilizzarli per quello per cui effettivamente sono nati”*, così sottolinea la questione Giuseppa Crapuzzi.

Le fa eco Ada Maurizio: *“anche questo è un anello debolissimo della riforma. Il CPIA non è sempre conosciuto né riconosciuto come istituzione scolastica autonoma: a noi capita spesso, e ci ridiamo sopra, ma va detto, di essere confusi con altro, onlus ad esempio, oppure ci si meraviglia quando ci proponiamo come istituzione; siamo una amministrazione pubblica a tutti gli effetti. Questa è la sfida del futuro. È fondamentale che il CPIA sia riconosciuto nei territori e dalle altre istituzioni come istituzione deputata all'innalzamento dei livelli di istruzione della popolazione adulta, ma che si faccia carico e parte attiva nel coordinare l'offerta. Per poterlo fare, ripeto, deve conoscere molto bene il territorio, avere un'identità consolidata e quindi potersi proporre, deve dotarsi di strumenti che permettano sia di governare il territorio, sia di recepire le richieste del territorio stesso.”*

Un altro punto interessante che emerge è che *“la parola chiave che possa far convergere sia il futuro del CPIA sia quello che la legge chiede, il Regolamento, è orientamento”* (Ada Maurizio). In futuro, il CPIA potrebbe avere un ruolo fondamentale nell'essere sede dove il cittadino adulto e il giovane adulto, ma anche l'utenza carceraria (che richiede però una importante riflessione a parte), possa rivolgersi anche per l'orientamento. *“Potrebbe assumere un ruolo fondamentale e colmare un vuoto che c'è nel nostro paese, di un servizio che orienta il cittadino a iniziare un percorso che possa essere finalizzato all'acquisizione del titolo di studio, a rinforzare le proprie competenze, o ad acquisirne ex novo... Per poterlo fare, deve conoscere bene il territorio, deve*

conoscere l'offerta formativa del territorio, evidentemente anche la non formale, deve essere riconosciuto però come tale" (Ada Maurizio).

In sostanza, un domani, il cittadino adulto, anche straniero, che vuole rientrare in formazione, a qualsiasi livello, deve sapere che esiste un centro deputato a questo; il centro è connotato e anche riconosciuto e identificato, vi si trova all'interno un servizio di questo tipo, con persone, docenti, che siano formate in questo senso, che sappiano accogliere la richiesta, decodificarla e poi dirigerla verso i vari settori, che possono essere di qualsiasi natura, non necessariamente di tipo strutturato, scolastico, anche se la missione del CPIA è essenzialmente questa.

Su queste considerazioni, si innesta una sollecitazione da parte del ricercatore. Si chiede agli intervistati, se in un prossimo futuro i CPIA potranno costituirsi come servizio fruibile dai cittadini per accedere alle procedure di individuazione e riconoscimento degli apprendimenti pregressi acquisiti nei contesti non formali e informali e di certificazione delle competenze, proprio a fronte delle esperienze maturate dalle Commissioni per il patto formativo.

Emilio Porcaro sottolinea in via preliminare che su questo non vi sono al momento i presupposti normativi, ma, evidenziano gli altri intervistati, sicuramente questa potenzialità esiste.

Anche su questo, c'è bisogno che il territorio, le istituzioni, gli enti locali diano maggiore importanza al ruolo che il CPIA deve e può svolgere: deve tessere effettivamente una rete sul territorio, deve stringere una serie di legami, deve entrare nelle prospettive del mondo del lavoro, per creare degli agganci, per offrire una motivazione in più all'utente adulto che deve tornare in formazione.

"È una prospettiva interessante: l'adulto torna a studiare principalmente per motivi legati al lavoro. Il CPIA potrebbe diventare un organismo che si occupa della presa in carico dell'adulto che torna nei percorsi di istruzione" (Emilio Porcaro).

14.4.6 Il fabbisogno formativo del personale dei CPIA

L'ultima questione affrontata con gli intervistati ha riguardato l'analisi del fabbisogno formativo del personale dei CPIA.

Tutti rilevano la necessità di continuare a formare il personale.

Già i primi interventi predisposti avrebbero dovuto contribuire in modo determinante ad adeguare le competenze del personale alle nuove sfide del sistema: i progetti assistiti, con i risultati prodotti e le prime due annualità del Progetto PAIDEIA.

La formazione deve andare nella direzione della predisposizione di modelli, in particolare per l'individuazione, la valutazione e l'attestazione degli apprendimenti non formali e informali e nell'aggiornamento delle competenze del personale nell'utilizzo di tali modelli.

Il tema delle procedure di validazione è fortemente sentito, perché rappresenta una chiave di volta del sistema. Tali procedure rappresentano uno strumento straordinario, potremmo dire lo strumento, per favorire il ritorno allo studio degli adulti; contribuiscono fortemente a conciliare

maggiormente la vita privata con il desiderio di tornare a studiare, con le esigenze proprie dell'organizzazione scolastica. Ma questo è possibile solo se si riesce a fare un lavoro serio di riconoscimento e di personalizzazione del percorso: questa è l'opinione di tutti gli intervistati.

Ada Maurizio evidenzia che si può lavorare sulla formazione, su due piani diversi, ma complementari.

Il primo fa riferimento alla necessità di rinforzare delle competenze relazionali, relative al saper gestire la relazione con l'adulto. *“Accogliere il bisogno formativo dell'adulto non è semplicemente stare a sentire quello che ti racconta, bisogna imparare a stabilire una relazione con l'adulto, che sia finalizzata ad accogliere la sua richiesta e soprattutto a comprenderla.”* A questo punto, evidenzia che si avverte l'esigenza di una formazione teorica di un certo spessore. I docenti sono interessati spesso alla necessità di imparare a fare cose, ma occorre prima di tutto comprendere il perché, è necessario capire perché si deve fare e da dove si parte. Così conclude il passaggio: *“penso che una buona formazione teorica relativa agli studi e alle ricerche sull'apprendimento degli adulti, sia oggi necessaria e debba sostenere la piena applicazione della riforma.”*

Il secondo fa riferimento all'aggiornamento rispetto agli approcci, ai metodi e agli strumenti utilizzati nella formazione, che devono tenere maggiormente in conto la specificità dell'apprendimento negli adulti. L'introduzione delle Unità di apprendimento ha rappresentato un elemento di novità, ma ancora oggi molti docenti non sanno progettare e gestire la didattica per Uda. Anche rispetto all'uso delle nuove tecnologie esiste un fabbisogno formativo molto importante. La didattica dovrebbe essere erogata fino 20% del percorso formativo in modalità “a distanza”. Anche questo passaggio è stato pensato per facilitare l'accesso e la frequenza alla formazione, che non può ridursi alla pubblicazione di dispense o altro materiale didattico online. Occorrono sicuramente delle competenze digitali avanzate.

I dirigenti evidenziano che oggi il CPIA è anche centro ricerca, sperimentazione e sviluppo, questa è la terza finalità istituzionale. In questo senso, il CPIA dovrà mettersi alla prova svolgendo anche un'attività di ricerca su questi temi importanti, in collaborazione con le agenzie formative del non formale, ma anche del formale, con gli Atenei, in particolare.

Si evidenzia, come probabilmente esiste oggi un forte bisogno di ridefinire un profilo professionale: il docente dell'istruzione degli adulti.

I bisogni formativi sono diversi, alcuni anche inespressi. Un po' tutti sottolineano un gap esistente tra docenti molto motivati e altri troppo demotivati in questo ambito. *“C'è una terra di mezzo su cui si deve lavorare molto, perché in realtà a volte i più demotivati sono docenti vicini all'età pensionabile. È necessario investire su tutti, naturalmente, ma il rischio è che ci sia questo blocco centrale che possa sfuggire”* (Ada Maurizio).

Giuseppa Crapuzzi indica in modo deciso però la necessità di pensare in modo organico: tutto il personale va coinvolto in un importante percorso di aggiornamento, anche e soprattutto i Dirigenti scolastici. Il dirigente del CPIA è un dirigente con delle competenze molto specifiche,

che lo distinguono da tutti gli altri e troppo spesso è schiacciato sotto il peso della gestione amministrativa e logistica del Centro, che rischia di impegnare molte delle sue energie.

Anche nel caso della formazione, c'è chi ha iniziato molto tempo fa: il CPIA di Bologna, già nel 2004 era partito con un progetto di Commissione di rete, così come poi prevista, in un progetto sperimentale a livello provinciale, coinvolgendo tutti i CTP e i corsi serali per gli adulti. I docenti, nel corso degli anni, quindi sono stati reputatamente coinvolti in attività formative, anche con azioni specifiche rispetto al tema del riconoscimento di crediti, ai metodi e agli strumenti da adottare.

Il problema generale riscontrato è che manca una pianificazione di ampio livello su tale aspetto: molto è lasciato all'iniziativa del CPIA e alla sua possibilità di gestire risorse per riuscire a finanziare corsi di formazione, altrimenti non esiste altra offerta.

Sicuramente, abbattere alcuni pregiudizi presenti diventa un obiettivo prioritario, e in questo la formazione è uno strumento eccezionale, se bene progettata; se non si è convinti del valore assunto dagli apprendimenti non-formali e informali si fa certamente fatica ad adottare procedure per individuarli e validarli, e questa mancanza di convinzione deve essere ridotta, e presto. La formazione deve essere permanente per i docenti, i dirigenti, gli amministrativi su questi temi; prevista in tutte le forme possibili.

Tutti concordano nel ritenere che formarsi vuol dire essere più professionali, che si debba continuare ad agire anche sulla valenza culturale della formazione.

Conclude efficacemente la riflessione su questo aspetto, Patrizia Quadraroli, sottolineando la necessaria dimensione riflessiva della professione docente: *“Si, c'è molto bisogno di formazione. Ma avverto l'esigenza di una formazione di tipo pratico: noi ci dovremmo metterci a lavorare intorno a un tavolo e fare le cose che poi dovrebbero fare i nostri studenti, la teoria è necessaria, ma non sufficiente. Questa attività potrebbe anche servire per renderci conto maggiormente di noi stessi, di come siamo, come docenti. Abbiamo bisogno di capire anche i nostri limiti, perché non è una vergogna dire se si ha un limite.”*

14.4.7 Conclusioni

Al termine di ciascuna intervista è stato chiesto di evidenziare ulteriori elementi di riflessione, non emersi in precedenza.

Diversi intervistati hanno dato spazio alla problematica legata alla attivazione dei percorsi di istruzione in carcere e alla necessità di prevedere forme idonee di individuazione, valutazione e attestazione degli apprendimenti non formali e informali anche in questo contesto.

La situazione dell'offerta di istruzione per le carceri è un tema molto importante e un ulteriore sfida da affrontare nel quadro dei ragionamenti fatti, non solo per i CPIA, ma l'intero Paese.

“Il detenuto ha diritto a un percorso di istruzione all'interno del carcere che gli offra la possibilità di acquisire un titolo di studio che gli permetterà, una volta scontata la pena, di avere delle carte

in più per re-immettersi nel mondo del lavoro, per rientrare positivamente nella società” (Ada Maurizio).

Rispetto al tema del riconoscimento dei crediti, si sottolinea che molta parte di questa utenza non prende in considerazione la possibilità di studiare; valorizzare le loro esperienze e i loro apprendimenti, tenendo naturalmente conto di tutte le difficoltà del caso, diviene molto importante, non soltanto per sollecitarli nel valutare questa opzione, ma per provare a portare il tema dell'apprendimento permanente anche in carcere. Si tratta di un settore da gestire con molta cautela, molto molto importante a cui occorre riservare grande attenzione (Ada Maurizio).

Un altro tema affrontato ha riguardato la diffusione delle informazioni a livello locale e nazionale sulle opportunità offerte dal sistema di istruzione degli adulti. Poco si fa per divulgare tale opportunità. Certo, non tutto deve sempre essere proposto e realizzato dall'alto, come evidenzia, Emilio Porcaro, ma se una programmazione in tal senso sul piano ministeriale sarebbe certamente utile. Completamente diverso dagli altri percorsi di istruzione, questo si caratterizza per la totale assenza di obbligo a frequentare, l'unico elemento che conta è la volontà dell'adulto, proprio per questo bisogna sollecitarlo.

Questa riflessione sulla promozione dell'offerta di istruzione per gli adulti si ricollega a un ulteriore importante elemento: il CPIA deve essere sempre di più e meglio integrato nel territorio, inteso prima di tutto a livello istituzionale (centri per l'impiego, agenzie del lavoro, altri enti di formazione, una rete ampia di soggetti). Proprio come previsto in sede di Conferenza Unificata nel 2014: il CPIA dovrebbe diventare il centro, perché ne ha tutte le caratteristiche, di coordinamento dell'offerta di apprendimento permanente sul territorio. Si assiste oggi ancora a una situazione di immobilismo, le risorse non ci sono e a fronte di questo dato di fatto, nessun soggetto prende l'iniziativa. Però si devono riprendere quelle indicazioni. Se ci fosse la volontà politica di finanziare queste azioni potrebbe essere un buon inizio. Nei territori ci sono buone esperienze da cui partire: in modo più o meno strutturato, alcuni soggetti si stanno muovendo.

Emerge, in conclusione, un quadro complesso in cui istruzione, formazione e lavoro, sono ancora contesti che dialogano troppo poco. Le Regioni hanno i loro sistemi di certificazione delle competenze, che non dialogano con gli altri, in particolare, con i sistemi di istruzione nei CPIA o con le Università. *“Si sta creando una sorta di sistema tricefalo: il sistema del Ministero del lavoro per la validazione delle competenze: il sistema regionale per l'inserimento nei percorsi di istruzione e formazione professionale e la competenza dei CPIA per i percorsi di istruzione degli adulti. Bisogna snellire questi meccanismi e far dialogare i sistemi. Ad esempio, se nel CPIA a una persona vengono riconosciuti dei crediti, questi non hanno valore nel sistema regionale della formazione professionale” (Emilio Porcaro).*

Questo rappresenta, senza dubbio, un elemento centrale dell'analisi e delle riflessioni che ne scaturiscono: i sistemi – istruzione, formazione e lavoro – devono dialogare per creare le condizioni in cui effettivamente il cittadino possa esigere il diritto all'apprendimento permanente e veder valorizzato e riconosciuto il suo patrimonio di saperi comunque acquisiti. Il terreno della certificazione delle competenze è il terreno fertile su cui tale dialogo può crescere.

La competenza diviene il seme presente in ogni sistema, i cui frutti possono essere utilizzati in ciascuno di essi, e si tratta proprio di quei *learning outcomes* di cui si è detto in precedenza.

Fuor di metafora, la competenza diviene veramente la moneta di scambio fra i sistemi.

Giuseppa Crapuzzi efficacemente conclude il suo intervento, rappresentando il pensiero di tutti gli intervistati, evidenziando che *“il riordino del sistema di istruzione degli adulti è stato concepito proprio per far sì che questo segmento dell’istruzione potesse essere valorizzato il più possibile. L’istruzione degli adulti non è un fatto da poco, non è un fatto secondario, credo nella sua importante, nella sua centralità, ma non basta soltanto credere. È necessario mettere in atto tutta una serie di azioni affinché i centri per l’istruzione degli adulti possano essere riconosciuti come sistemi di istruzione davvero validi e innovativi. Ancora molto va fatto, la stessa Commissione per il patto formativo, la sua costituzione, in suo funzionamento vanno forse rivisti, secondo quelle che sono le esigenze dei territori; va rivalutata la sua composizione, perché è un nodo centrale. Essa deve essere messa nella condizione di lavorare nella maggiore tranquillità, senza le tante difficoltà che si creano a causa di elementi che abbiamo illustrato, per ragioni logistiche o tecniche.”*

Infine, tutto quello che si fa, non può non essere visto in prospettiva europea e internazionale. Tra gli obiettivi di apprendimento che i CPIA devono raggiungere, ricordiamo, ci sono le otto competenze chiave di cittadinanza.

I CPIA esistono da due anni, siamo all’inizio di questa esperienza, dobbiamo farla crescere.

14.5 Una proposta di possibili Linee guida per i CPIA per le procedure di individuazione, valutazione e attestazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti formali, non formali e informali

Secondo quanto stabilito dall’art. 4, comma 9, del D.P.R. 263/12, “ai fini di cui al presente articolo, con le linee guida di cui all’articolo 11, comma 10, approvate con decreto del Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell’economia e delle finanze avente natura non regolamentare sono definiti i criteri generali e le modalità per rendere sostenibili, per lo studente, i carichi orari di cui ai commi 4 e 5, attraverso: a) il riconoscimento dei crediti comunque acquisiti dallo studente per l’ammissione ai percorsi del tipo e del livello richiesto; b) la personalizzazione del percorso di studio relativo al livello richiesto, che lo studente può completare anche nell’anno scolastico successivo, secondo quanto previsto dal patto formativo individuale di cui all’articolo 5, comma 1, lettera e) ; c) la fruizione a distanza di una parte del percorso previsto, di regola, per non più del 20 per cento del corrispondente monte ore complessivo; d) la realizzazione di attività di accoglienza e di orientamento, finalizzate alla definizione del Patto formativo individuale, per non più del 10 per cento del corrispondente monte ore complessivo del percorso.”

Secondo quanto stabilito dall’art. 5, comma 1, del medesimo D.P.R., “i percorsi di istruzione ... sono organizzati in modo da consentire la personalizzazione del percorso, sulla base di un Patto

formativo individuale definito previo riconoscimento dei saperi e delle competenze formali, informali e non formali posseduti dall'adulto secondo i criteri generali e le modalità stabilite nelle linee guida di cui all'articolo 11, comma 10".

Come evidenziato nel Documento del 2013, pubblicato dal MIUR - Dipartimento per l'istruzione, "Strumenti di flessibilità - [art. 4, comma 9, lett. a); b); c); d)] Documento contenente contributi per la definizione delle Linee guida relative ai "Criteri e modalità per la definizione degli strumenti di flessibilità di cui all'art. 4, comma 9, D.P.R. 263/2012" , "la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale della persona a partire dalla ricostruzione della sua storia individuale è la cifra innovativa del nuovo sistema di istruzione degli adulti, in coerenza con le politiche nazionali dell'apprendimento permanente così come determinate nel comma 51 dell'art. 4 della L.92/2012." (pag. 2-3)

Tenuto conto che le suddette Linee guida hanno definito i criteri generali e le modalità per la definizione del Patto Formativo Individuale, evidenziando che tale compito appartiene alla Commissione di cui all'art. 5, co. 2 del D.P.R. 263/12; che, in coerenza con le indicazioni europee contenute nella Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale, tenuto conto di quanto previsto dal D.lgs 16 gennaio 2013, n. 13, la Commissione attiva – su richiesta dell'adulto - un percorso finalizzato alla definizione del Patto Formativo Individuale, articolato in tre fasi: identificazione, valutazione, attestazione.

I CPIA possono dotarsi di comuni Linee guida per l'individuazione, la valutazione e l'attestazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti formali, non formali e informali¹²⁹ e le prassi seguite in materia potrebbero essere uniformi rispetto al tipo di servizio offerto, seguendo tali Linee guida e di seguito ipotizzate. Esse partono dalle indicazioni fornite nei due documenti citati:

- Documento del 2013, pubblicato dal MIUR - Dipartimento per l'istruzione, "Strumenti di flessibilità - [art. 4, comma 9, lett. a); b); c); d)] Documento contenente contributi per la definizione delle Linee guida relative ai "Criteri e modalità per la definizione degli strumenti di flessibilità di cui all'art. 4, comma 9, D.P.R. 263/2012";
- Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento del 2015.

Linee guida per l'individuazione, la valutazione e l'attestazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti formali, non formali e informali per la definizione del Patto formativo individuale per la personalizzazione del percorso

¹²⁹ In coerenza con la necessità di favorire il dialogo e lo scambio di esperienze fra i sistemi di istruzione, formazione e lavoro e, all'interno di ciascuno di essi fra le diverse istituzioni, le presenti Linee guida nascono e si sviluppano sulla base di quelle proposte dalla Ruiap – Rete Universitaria Italiana per l'apprendimento permanente in collaborazione con l'Università di Padova, agli Atenei italiani nel 2013 "Linee guida per le Università sul tema del riconoscimento e della convalida degli apprendimenti pregressi", disponibili da: www.ruiap.it.

L'attività di accoglienza e di orientamento nel CPIA è finalizzata alla definizione del Patto formativo individuale.

Ai fini della stipula del Patto formativo si prevede l'attività di riconoscimento e valorizzazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti formali, non formali e informali, che si sviluppa in tre fasi: l'individuazione, la valutazione e l'attestazione.

La procedura si sviluppa attraverso le seguenti azioni:

1. Informazione e orientamento

2. Procedura di ammissibilità

3. Accompagnamento alla elaborazione del portfolio / ePortfolio

4. Valutazione del portfolio delle competenze e convalida dei crediti

5. Certificazione delle competenze

1. Informazione e orientamento

Il CPIA, nel proprio sito web, offre un desk on-line comune di accoglienza e informazione, attraverso il quale l'utente, accede a uno spazio dedicato alle informazioni relative:

- alla possibilità di usufruire di un servizio volto alla individuazione, valutazione e attestazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti formali, non formali e informali (percorsi di studio interrotti, corsi di formazione professionale, corsi di aggiornamento, esperienze di lavoro), con l'obiettivo di rendere sostenibili, per l'adulto che torna in formazione, i carichi orari previsti per il conseguimento del titolo di studio;
- alla preparazione e presentazione della domanda di ammissibilità.

Tali informazioni sono disponibili tutto l'anno nel sito del CPIA.

2. Procedura di ammissibilità

Il candidato deve possedere i requisiti richiesti per l'iscrizione al CPIA o ai percorsi di II livello, di cui al D.P.R. n. 263 del 2012 e indicati sul sito web.

Dopo la prima richiesta e offerta di informazioni, il candidato è invitato a compilare in autonomia un pr ePortfolio necessario per l'ammissione alla procedura di validazione, sulla base di un format pubblicato sul sito o fornito presso le diverse sedi didattiche.

Il pr ePortfolio contiene:

- a) dati anagrafici;
- b) eventuali percorsi di istruzione scolastica, formazione professionale, aggiornamento o altro;
- c) eventuale descrizione sintetica delle esperienze professionali e di eventuali rilevanti esperienze extra-professionali.

Ricevuto il pr ePortfolio, un docente-accompagnatore del CPIA prende in carico l'utente.

Sulla base di questo primo documento si svolge un primo colloquio conoscitivo e si condivide con l'utente l'opportunità di iscriversi al CPIA o al percorso di II livello e di procedere dunque nella stipula del Patto formativo individuale.

Se l'utente non è in grado di compilare in autonomia il pr ePortfolio viene accompagnato a farlo, durante il primo colloquio.

Al termine dell'incontro, l'utente si iscrive ed è invitato a firmare la "domanda per il riconoscimento dei crediti" (così come indicato nelle Linee guida 2015).

La procedura di ammissibilità si può svolgere da settembre a gennaio.

3. Accompagnamento alla elaborazione del portfolio / ePortfolio delle competenze

La prima fase della procedura è finalizzata all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze degli adulti, comunque acquisite nell'apprendimento formale, non formale e informale, riconducibili ad una o più competenze attese in esito al periodo didattico del percorso richiesto dall'adulto all'atto dell'iscrizione. La Commissione, acquisita la domanda di iscrizione, supporta l'adulto nell'analisi e documentazione dell'esperienza di apprendimento anche mediante l'utilizzo di dispositivi di documentazione della storia personale e professionale.

L'utente, 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, viene invitato a partecipare a un primo incontro di gruppo (*atelier metodologico*) in cui vengono fornite le indicazioni per il lavoro individuale da svolgere.

Durante il primo incontro di gruppo vengono svolte delle attività, relative alla presentazione:

- del percorso di accompagnamento e orientamento: finalità, obiettivi, attività, contenuti;
- di un vocabolario minimo della procedura: spiegazione agli utenti di alcuni termini chiave, quali, ad esempio contesto di apprendimento formale, non formale, informale, competenza;
- del curriculum vitae in formato Europass (compresi eventuali allegati quali il passaporto delle lingue) e offerta di indicazioni utili per la sua stesura;
- della storia di vita, come strumento autobiografico di ricostruzione del proprio percorso di studio, formazione e lavoro.

L'utente presenta e discute individualmente, in un secondo incontro con il docente-accompagnatore, la stesura del CV EUROPASS e della storia di vita, in cui ha svolto una prima analisi del suo percorso di studio e formativo, analizzato la propria pratica professionale, esplicitandone conoscenze, abilità e competenze maturate.

Durante questo secondo colloquio si può adottare un ulteriore strumento, utile alla ricostruzione del patrimonio di saperi e delle competenze formali, non formali e informali, della persona: l'intervista biografica.

Durante un secondo incontro di gruppo vengono svolte delle attività, relative alla presentazione:

- dei percorsi di studio e dei risultati di apprendimento attesi;

- di uno strumento, come la Tavola degli apprendimenti, utile alla ricostruzione delle esperienze di studio, formazione e lavoro in funzione dell'esplicitazione dei risultati di apprendimento conseguiti, in termini di conoscenze, abilità e competenze;
- del modello di libretto o dossier dell'Ida (nella terminologia usata dal Documento del 2013), del portfolio o ePortfolio delle competenze;
- di indicazioni per la raccolta delle evidenze da allegare al portfolio;
- dello spazio web per la predisposizione della versione elettronica del portfolio delle competenze, laddove possibile e se disponibile.

Con il supporto a distanza del docente-accompagnatore, anche mediante un'apposita piattaforma online, l'utente lavora alla compilazione della Tavola degli apprendimenti, cercando di esplicitare i propri apprendimenti, con particolare riferimento a quelli comparabili con quelli descritti nei risultati di apprendimento attesi previsti nel corso di studi.

L'utente, dopo la redazione individuale, con il supporto a distanza del docente-accompagnatore, anche mediante un'apposita piattaforma online, presenta, in un terzo incontro individuale la Tavola degli apprendimenti e il portfolio/ ePortfolio delle competenze, con i relativi allegati (titoli di studio, attestati, certificazioni, dichiarazioni e ogni altra evidenza utile).

Fermo restando i criteri generali di cui alle presenti Linee guida ciascuna Commissione individua modalità organizzative e di funzionamento che tengano anche conto del contesto territoriale di riferimento.

La fase di accompagnamento può essere organizzata di due gruppi di lavoro: il primo parte a fine ottobre, il secondo a fine gennaio.

4. Valutazione del portfolio delle competenze e convalida dei crediti

La fase di valutazione è finalizzata all'accertamento del possesso delle competenze degli adulti comunque acquisite nell'apprendimento formale, non formale e informale, riconducibili ad una o più competenze attese in esito al periodo didattico del percorso richiesto dall'adulto all'atto dell'iscrizione.

Nel caso di competenze acquisite nell'apprendimento formale, costituiscono evidenze utili quelle rilasciate nei sistemi indicati nel comma 52, dell'art. 4, della L.92/2012.

Nel caso di competenze acquisite nell'apprendimento non formale e informale, questa fase implica l'adozione di specifiche metodologie valutative e di riscontri e prove idonei a comprovare le competenze effettivamente possedute.

Il docente-accompagnatore valuta, in prima istanza, la coerenza tra degli apprendimenti presentati, in particolare quelli professionali, e quelli previsti dalle Unità di apprendimento, facendo una prima ipotesi di riduzione del carico di lavoro e di esonero dalla frequenza di alcune Unità.

Laddove lo ritiene necessario, può organizzare prove di valutazione con i docenti di riferimento.

In ogni caso, questa fase deve essere svolta in modo da assicurare equità, trasparenza, collegialità e oggettività.

In questa fase, la Commissione procede - insieme con l'adulto - all'accertamento del possesso delle competenze già acquisite dall'adulto ai fini della successiva attestazione.

A seguito dell'esito delle prove di valutazione, si conclude la stesura del portfolio/ ePortfolio delle competenze e del Patto formativo individuale.

Utente e docente-accompagnatore predispongono insieme la versione definitiva del dossier dell'Ida/portfolio delle competenze, completato con la proposta delle Uda accreditabili, per la presentazione alla Commissione per la stipula del Patto formativo individuale.

5. Certificazione delle competenze

La fase dell'attestazione è finalizzata al rilascio del certificato di riconoscimento dei crediti per la personalizzazione del percorso.

In questa fase, la Commissione, preso in esame il Patto formativo individuale e tutti i suoi allegati (CV EUROPASS, storia di vita, tavola degli apprendimenti, portfolio delle competenze) si esprime sin merito alla sua approvazione; certifica il possesso delle competenze, individuate e valutate nelle fasi precedenti, e le riconosce – secondo le modalità e nei limiti precedentemente da essa stabiliti - come crediti riconducibili ad una o più competenze attese in esito al periodo didattico del percorso richiesto dall'adulto all'atto dell'iscrizione

In coerenza con quanto previsto dal D.lgs n. 13/2013, il certificato di riconoscimento dei crediti per la personalizzazione del percorso - che ha carattere pubblico – contiene i seguenti elementi minimi:

- a) i dati dell'ente pubblico titolare (MIUR) e dell'ente titolato (CPIA);
- b) i dati anagrafici dell'adulto;
- c) le competenze attese in esito al periodo didattico del percorso richiesto dall'adulto all'atto dell'iscrizione, riconosciute come crediti;
- d) le modalità di accertamento per ciascuna delle competenze riconosciute come crediti;
- e) la firma della Commissione e del dirigente scolastico del CPIA, la data ed il numero di registrazione.

Al candidato viene inviata comunicazione scritta dell'esito della valutazione ai fini della carriera scolastica, affinché possa procedere all'iscrizione al corso di studi scelto o proseguire il percorso già avviato.

Riflessioni conclusive

Il lavoro di ricerca svolto ha avuto l'obiettivo di approfondire le implicazioni dell'affermarsi del paradigma del *lifelong* e *lifewide* learning per la vita delle persone, con riferimento ai percorsi di istruzione, formazione, professionali e di vita quotidiana; di indagare e verificare l'utilizzo del metodo narrativo-autobiografico e di strumenti – quali l'e-portfolio delle competenze –, per favorire i processi di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze. Quanto svolto e presentato consente di illustrare alcune riflessioni conclusive e delle prospettive future di ricerca rispetto ai risultati ottenuti con l'attività di ricerca su tre possibili piani: individuale, organizzativo e di sistema.

La prima attività prevista dal disegno della ricerca ha contemplato la definizione di un quadro teorico di riferimento. Esso è apparso sin da subito come fondamentale per la definizione del contesto in cui tutti gli attori coinvolti agiscono sui tre piani individuati e ne determinano le relazioni.

Si tratta di un contesto di riferimento caratterizzato dalla complessità (Morin, 1995): i cambiamenti e le trasformazioni sul piano sociale, politico, economico, della vita, per la loro intensità, velocità e capacità pervasiva hanno trasformato sempre più il mondo contemporaneo a configurarsi come società-mondo (Alberici, 2002). Parole come globalità, globalizzazione, *knowledge society*, *learning society*, *net society*, *new economy* (Alberici, 2002; 2008; Alessandrini 2003), ma anche cambiamento, apprendimento, conoscenza, tecnologia, hanno perso il loro carattere teorico e hanno prodotto sempre più effetti tangibili sulla vita quotidiana delle persone. I teorici della società "a rischio" (*risk society*) hanno evidenziato tale nuova dimensione della società, amplificando proprio i fenomeni della globalizzazione e del cambiamento e ponendo in rilievo gli interessi mediatici, politici e scientifici gravitanti attorno alla produzione sociale del rischio (Beck, 2000; 2007; Giddens, 1996). I cambiamenti, la globalizzazione, le stesse sfide della conoscenza costringono gli individui e le società a misurarsi, per sopravvivere, con un contesto continuamente instabile e mutevole; la società del rischio diviene paradossalmente una società del non-sapere: poiché nello stadio raggiunto dallo sviluppo tecnologico i limiti di controllabilità dei rischi non sembrano superabili per mezzo di un aumento delle nostre capacità di trasformazione e manipolazione dell'ambiente, al contrario ogni aumento di sapere tende a coincidere con la messa in scena di nuovi rischi (Beck, 2007; trad. it. 2009). Giddens (1996) parla di "modernità riflessiva" o "modernità radicale" degli individui contemporanei: il peso dell'ambiente sociale, delle tradizioni, così come degli usi e delle abitudini gioca un ruolo minore rispetto al passato. La nostra identità è non più "data" una volta per tutte: si cambia, la personalità di ognuno diventa più riflessiva, costruita. Oggi ci viene chiesto di decidere chi siamo e cosa vogliamo essere, a costo di dover cambiare di conseguenza. La globalizzazione rappresenta il cambiamento delle condizioni stesse della nostra esistenza: macro e micro, assetto economico e politico e vita intima dei singoli entrano in relazione (Giddens; 2000). La globalizzazione come rete di relazioni mondiali, attivata fondamentalmente dalla diffusione

dell'economia di mercato e dalla tecnologia, ridisegna la nostra vita in ogni suo aspetto, come una sorta di combustibile che alimenta la trasformazione ad ogni livello (Giddens; 2000).

In questo contesto, gestire un proprio progetto di vita e rispondere dinamicamente alle continue sfide del vivere sociale, del lavoro, comporta la necessità non solo di acquisire, ma anche e soprattutto di mantenere e sviluppare costantemente durante tutto il corso della vita saperi e competenze, che, proprio in virtù di quel costante cambiamento, rischiano di divenire sempre più spesso, facilmente e velocemente obsoleti.

In questa prospettiva, dunque, il *lifelong learning*, diviene un metodo necessario allo sviluppo umano, individuale e collettivo, che considera lo sviluppo della potenzialità apprenditiva e delle competenze di secondo livello, strategiche e riflessive, in particolare quella dell'apprendere ad apprendere, come motore, energia umana, necessaria alle trasformazioni sociali, economiche, culturali, nelle moderne società complesse (Alberici, 2008).

La riflessione sulla valorizzazione e sull'accertamento delle competenze si iscrive quindi all'interno della metafora della *learning society*, una società caratterizzata dalla permanenza dell'apprendimento, dalla costruzione delle conoscenze da parte del soggetto e dall'acquisizione di quelle capacità che gli consentono di gestire autonomamente strumenti adeguati di conoscenza. La prospettiva della dimensione conoscitiva della società assume, pertanto, come elemento cardine, la questione relativa al come rendere produttive le risorse umane, valorizzando le competenze acquisite dai soggetti e consentendo loro di costruirne di nuove (Alberici, 2008).

Tutto ciò ha comportato una labilità, sempre più marcata, di confini certi tra le varie fasi della vita: se da una parte ciò può causare incertezza delle prospettive di sviluppo individuale, dall'altro chiama però le persone a un continuo processo di rimessa in gioco, comporta una continua attivazione nella direzione della crescita, della ricerca di una evoluzione. "Crisi e/o transizione rappresentano sempre più un dato "strutturale" del corso della vita" (Alberici, 2008, pag. 35).

Al centro di questo vortice vi è l'adulto di oggi: sempre più diviso fra ricerca di stabilità e cambiamento, tra bisogno di un equilibrio e transizione, tra la necessità di guardare all'immediatezza e il desiderio di considerarsi in prospettiva.

Se dunque questa analisi definisce l'emergere di dati strutturali, si rende necessario allora mettere le persone sempre più in grado di affrontare i rischi evidenziati, offrire degli strumenti per metterle in grado di poter gestire le difficoltà su tale piano.

In tal senso, orientamento permanente e apprendimento permanente divengono due bisogni fondamentali e si configurano sempre di più come diritti del cittadino. Orientamento permanente / *lifelong guidance* come possibilità di essere sempre più supportati e accompagnati nelle transizioni, alla ricerca di nuove opportunità di sviluppo individuale, di percorsi di crescita utili a fare scelte consapevoli per gestire transizioni e cambiamenti. Apprendimento permanente / *lifelong learning* come necessità di capire di cosa il soggetto ha bisogno per ottenere i risultati di crescita e sviluppo che si è posto, in termini di scelte consapevoli di percorsi di apprendimento

e in termini di valorizzazione di tutte le sue esperienze, personali, di lavoro, di vita, riconoscendone il patrimonio di saperi maturati. Entrambi i processi, per l'adulto, divengono di auto promozione, comportano un aumento della consapevolezza dei rischi cui va incontro e mettono in gioco la sua capacità di andare – autonomamente e consapevolmente – alla ricerca di opportunità per evitarli.

Lo sguardo allora si sposta: “in questo processo la costruzione della posizione professionale e/o di prospettiva di vita, per gli individui nelle diverse età, si intreccia con la costruzione della propria identità” (Alberici, 2008, pag. 35).

Protagonista, punto di partenza del processo di costruzione o ri-costruzione della propria identità è dunque l'individuo.

La formazione assume in tale prospettiva un ruolo fondamentale e nuovo rispetto all'età adulta: riprogettando la sua stessa funzione, non tanto e non solo di completamento, di miglioramento, di compensazione, rispetto all'età precedente, quanto di “rimiscolamento”, di ridefinizione, di ri-orientamento, di ri-progettazione professionale, familiare e personale rispetto a processi trasformativi continui nell'intero corso della vita. La consapevolezza del bisogno formativo e la capacità di saper esprimere una esplicita domanda formativa in tal senso possono rappresentare l'inizio di un processo di trasformazione personale non necessariamente limitato alla dimensione professionale, bensì esteso a tutte le dimensioni della propria vita, personali, sociali, private e pubbliche (Loiodice, 2009).

Le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali si inseriscono in prima battuta (solo ai fini delle presenti riflessioni) in questo processo, con efficacia, nel momento in cui l'adulto che desidera tornare in formazione, incontra le istituzioni del sistema dell'istruzione (CPIA e Università, ad esempio) e attraverso di esse viene coinvolto in un processo di revisione del proprio percorso formativo, professionale e di vita, nel tentativo di individuare e validare, di assegnare dunque un valore, il patrimonio di saperi di cui è portatore, certificandoli in termini di crediti. Tali procedure che hanno l'obiettivo di favorire il rientro mediante una personalizzazione e individualizzazione del percorso di studio (che comporta opportunamente una diminuzione del carico di lavoro), si rivelano altresì efficaci proprio sul piano dello sviluppo dell'autoconsapevolezza del soggetto rispetto alla propria storia e ai propri saperi, e dunque della valorizzazione proprio di quel patrimonio, fatto di tutte quelle competenze che il soggetto possiede, soprattutto di quelle che ha acquisito nell'esperienza professionale e di vita, di cui spesso non è consapevole.

Sul piano individuale, si può affermare che i risultati della ricerca consentono di confermare che la scelta del metodo narrativo-autobiografico e dell'adozione di diversi strumenti si rivela efficace ai fini della ricostruzione della propria storia e della valorizzazione delle proprie competenze.

L'analisi dei risultati dei questionari in ingresso, in itinere e finale somministrati ai partecipanti al Laboratorio di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali consente di rilevare che: l'attività di accompagnamento svolta in gruppo si

rivela interessante, apprezzata, ai fini dello scambio di esperienze e confronto su di esse, utili a esaminarle in modo più approfondito, rispetto a quanto si farebbe in modo autonomo, per esplorare le competenze acquisite; l'adozione di strumenti quali la tavola degli apprendimenti si rivela utile per individuare tali competenze in modo più analitico, imparare a raccontarle prima e a descriverle poi in maniera più appropriata, potremmo quasi dire competente. Perché emerge che nella fatica – di questo si tratta – di descrivere le proprie competenze i partecipanti sottolineano l'utilità di farlo per conoscerle e dunque per poterle esplicitare anche a qualcun altro, in particolare tramite il curriculum vitae. La storia di vita rappresenta il momento del ricongiungimento delle esperienze ed incontri significativi nella ricostruzione del proprio patrimonio di saperi; il momento in cui si trovano le spiegazioni ad alcune scelte fatte; ci si autovaluta rispetto a comportamenti assunti e ci si proietta verso il futuro, avendo però uno sguardo fermo anche sul proprio presente, che per i partecipanti rappresenta un momento cruciale della propria storia: il momento in cui si sono messi profondamente in discussione tornando a studiare. Le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali dunque non solo conducono alla messa in trasparenza delle competenze possedute dal soggetto, ma ne sollecitano diverse, quale, in particolare, quella dell'apprendere ad apprendere. Svolgendo il percorso, la persona apprende a riflettere sulla propria capacità di apprendimento, a individuare i diversi contesti in cui esso può avvenire e viene sollecitata la sua capacità di individuare conoscenze, abilità e competenze che ne derivano.

Nello svolgimento del Laboratorio e nell'utilizzo degli strumenti proposti sono emerse delle criticità.

Le difficoltà maggiori sono dovute principalmente a un importante investimento in termini di energie e competenze che viene richiesto al partecipante. Il lavoro di ricostruzione del proprio percorso formativo, professionale e di vita non può essere demandato interamente a una figura di accompagnamento; esso deve prevedere una fondamentale assunzione di responsabilità da parte del soggetto interessato e motivato ad affrontare il percorso. Sono diverse le competenze che il soggetto è chiamato a mettere in campo: essere in grado di analizzare la propria storia, di illustrarla, di proporre almeno una prima definizione degli apprendimenti che ne sono derivati. Uno strumento di difficile compilazione risulta essere la tavola degli apprendimenti (elaborata non in modo definitivo solo da due partecipanti): essa richiede al soggetto una notevole capacità di analisi dei risultati di apprendimento conseguiti nei contesti formale, non formale e informale. Occorre evidenziare che nell'ambito del Laboratorio veniva richiesto di elaborare soltanto una prima versione da consegnare alla ricercatrice, sulla cui base sarebbe stato avviato un lavoro di esame e scrittura condivisi. Nessun partecipante ha compilato il proprio ePortfolio delle competenze. Le motivazioni addotte per la mancata consegna della tavola e la non predisposizione dell'ePortfolio fanno principalmente riferimento a mancanza di tempo, problemi di salute, impegni di lavoro, di studio, familiari.

I partecipanti dichiarano a più riprese di aver trovato comunque utile lo svolgimento del Laboratorio ai fini di una maggiore consapevolezza dei propri apprendimenti non formali e informali, nonché alla comprensione di come tutte le esperienze sono da valorizzare perché

danno luogo alla acquisizione di competenze che possono essere utilizzate anche in contesti diversi. Emerge che si è chiarita la necessità di far interagire sempre di più e sempre meglio, i momenti formali e non formali, fare in modo che non vi sia separazione, discontinuità, tra le diverse occasioni e modalità di apprendimento, che questi momenti costituiscano sempre di più un reale percorso, con una sua logica di sviluppo (Lichtner, 2010).

Alcuni partecipanti evidenziano che gli strumenti proposti non sono di facile compilazione e la figura di un tutor / accompagnatore è molto importante e utile.

La figura dell'esperto nell'accompagnamento al riconoscimento delle competenze e alla validazione degli apprendimenti pregressi è la figura chiave delle procedure. Questo emerge anche dai documenti e dispositivi legislativi esaminati a livello europeo e nazionale. Il suo ruolo è fondamentale: anima il lavoro di gruppo nell'ambito del Laboratorio, supporta e indirizza i partecipanti nella compilazione degli strumenti, sostiene il processo di costruzione dell'ePortfolio nelle sue diverse fasi; egli diviene, in tale prospettiva, un facilitatore dell'apprendimento permanente.

La sua attività rappresenta il momento di passaggio dal piano individuale al piano organizzativo. Nel momento in cui accoglie, orienta e accompagna il candidato svolge quell'azione di "riconoscimento" che rappresenta l'incontro tra gli schemi mentali del soggetto e le categorie strutturali dell'istituzione cui si rivolge.

La Raccomandazione Europea del 2012 in tema di convalida degli apprendimenti non formali e informali sottolinea come la fiducia nella convalida dipenda in larga misura dall'operato del personale coinvolto in "prima linea", a diretto contatto con i candidati alla convalida, nelle diverse fasi del processo.

I risultati della ricerca confermano quanto il successo delle procedure di individuazione e validazione dipendano dal personale coinvolto. Dalle interviste rivolte ad alcuni dirigenti e docenti dei CPIA emerge quanto sia importante continuare a investire nella formazione del personale coinvolto in tali procedure, nell'ambito della Commissione per la stipula del patto formativo, di come la formazione debba andare nella direzione della predisposizione di modelli, in particolare per l'individuazione, la valutazione e l'attestazione degli apprendimenti non formali e informali e nell'aggiornamento delle competenze del personale nell'utilizzo di tali modelli.

Entra in gioco, il ruolo delle organizzazioni dei sistemi istruzione, formazione, orientamento e lavoro, all'interno delle quali le procedure devono essere sempre più istituzionalizzate. Esse sono chiamate a dotarsi di apparati specificamente rivolti ad avviare e gestire tali procedure, costituiti da uffici preposti, personale qualificato a erogare i servizi connessi, linee guida da adottare rispetto a metodi e strumenti da utilizzare.

Il contesto specifico di analisi del presente progetto di ricerca è stato quello dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli adulti, che il D.P.R. n. 263 del 2012 ha riordinato, tramite la graduale ridefinizione, a partire dall'anno scolastico 2013-2014, dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti, compresi i corsi serali.

I risultati della ricerca, tramite le interviste, raccontano di una certa resistenza al passaggio al nuovo ordinamento, dovuta a una serie di fattori culturali, ma anche organizzativi, che pesantemente condizionano l'attuazione di quanto prospettato nel riassetto, e le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti sono una delle attività che richiede maggiormente un cambiamento di mentalità e attitudine da parte dei docenti, privi generalmente di una preparazione appropriata in tale ambito. I docenti, almeno fino a un recente passato, si formavano e venivano selezionati sulla base di criteri che afferiscono quasi esclusivamente alla sfera disciplinare interessata. Il rischio che emerge con molta chiarezza è quello che la scrittura e la stipula del patto formativo, con particolare riferimento al riconoscimento dei crediti venga ridotto a semplice adempimento, a puro automatismo, vissuto come obbligo formale, perdendo in tal modo il suo valore, il suo grande potenziale formativo; perché si evidenzia come in realtà sia uno strumento fondamentale nel lavoro del docente nel CPIA e del II livello; da lì si dovrebbe partire e da lì poi si dovrebbe continuare a camminare e concludere il percorso. Ai docenti che entrano a far parte della Commissione per il patto formativo non vengono richieste di norma particolari competenze, la nomina avviene generalmente sulla base della disponibilità data. Nel momento in cui competenze più marcate emergono nel corso docente la scelta può essere modificata e si può puntare sul personale preparato ad hoc, garantendo in questo modo non solo la qualità della procedura, ma anche le possibilità di ulteriore sviluppo di tali procedure attraverso lo studio e la ricerca.

Un aspetto indagato durante le interviste ha riguardato il ruolo dei CPIA, nell'ambito delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente, istituite a partire dalla Legge n. 92/2012. Il modello organizzativo delle Reti territoriali verrà adottato da ciascuna Regione e Provincia autonoma secondo proprie scelte e peculiarità, nel rispetto dei principi generali, ma tale modello dovrà includere e valorizzare servizi di orientamento permanente e di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, come servizi trasversali ai sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro ed educazione relativi sia all'ambito dell'apprendimento formale, sia a quello del non formale e informale. Agli intervistati è stato chiesto quali, a loro parere, saranno i tratti salienti del ruolo assunto dai Centri nell'ambito delle Reti.

Le riflessioni, in conclusione, non possono che muoversi sul piano dei sistemi. Lo sviluppo dei recenti dispositivi normativi italiani, che arriva a coronamento di una lunga stagione di rilancio del tema, la Legge 92/2012 di riforma del mercato del Lavoro del 28 giugno 2012 "avvia un concreto percorso di carattere sistemico e normativo prevedendo un insieme di disposizioni per l'apprendimento permanente tra cui la definizione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze e validazione degli apprendimenti non formali e informali." (ISFOL, 2013, pag. 91)

I risultati della ricerca confermano che il ruolo e il contributo dei CPIA potrà essere fondamentale alla costruzione di tale sistema, da realizzarsi mediante l'avvio delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente.

Le riflessioni condivise dagli intervistati evidenziano quanto il CPIA potrà avere un ruolo centrale e determinante nell'attivazione e nella gestione delle Reti. Ma a una condizione: che in questi anni di avvio, il suo funzionamento vada a regime e si consolidi il suo riconoscimento da parte

delle altre istituzioni, degli stakeholder locali, e non ultimi per importanza, dei cittadini. Emerge nelle analisi degli intervistati la presenza di una scarsa eco circa la validità dell'operato di questa istituzione: non appare ancora riconosciuta per le potenzialità che invece possiede. I risultati indicano che l'adulto torna a studiare principalmente per motivi legati al lavoro, ma ve ne sono anche altri che chiamano in causa la complessità della costruzione o ri-costruzione di una propria identità: il CPIA potrebbe diventare l'organismo che si occupa della presa in carico dell'adulto che torna nei percorsi di istruzione.

Oggi, che a livello europeo il quadro normativo di riferimento è molto ampio, che a livello nazionale i dispositivi legislativi introdotti hanno posto le condizioni per lo sviluppo di un sistema di apprendimento permanente, che vi è un sostanziale accordo tra tutte le istituzioni e gli attori sociali, sull'importanza, in linea di principio, di poter validare gli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali, appare necessario continuare a lavorare su alcune barriere storiche che si sono frapposte al raggiungimento di questo obiettivo:

- il valore legale dei titoli ottenuti attraverso l'educazione formale e i percorsi formativi;
- la tradizionale debolezza della formazione continua e dell'educazione e formazione per gli adulti, che in Italia non è diffusa e consolidata come in altri paesi europei;
- l'assenza prolungata di un sistema nazionale unitario esplicito delle qualificazioni e delle competenze, anche se ci sono sistemi di questo tipo a livello regionale;
- la pluralità delle istituzioni coinvolte in questa materia a livello nazionale, regionale e locale (ISFOL, 2013).

Come evidenziato, il contesto di riferimento della presente ricerca è stato quello dei CPIA, dell'istruzione degli adulti. Ma i risultati evidenziano come non sia più possibile programmare azioni nella direzione dello sviluppo di un sistema nazionale di apprendimento permanente senza ragionare in ottica persistente di rete. Appare necessario arginare la persistente timidezza con cui si interpreta e si realizza quanto in vari modi è contenuto e ripetuto in ordinanze e circolari sul tema, che insistono sulla necessità di coordinare le offerte di istruzione e formazione organizzandole verticalmente nel sistema scolastico e orizzontalmente con le altre agenzie. "Non si tratta di una lacuna riguardante l'organizzazione, ma di una cultura della formazione incapace di integrare competenze generali e situazioni d'impegno socio-lavorativo, che nella "cultura" devono trovare un serio riferimento e non un ostacolo insormontabile" (Gallina, 2016)

Quindi il terzo piano è quello relativo al sistema politico-istituzionale in cui tali procedure nascono e trovano le loro traiettorie di sviluppo.

Oggi, in Italia, abbiamo quattro diversi sistemi che faticosamente cercano di dialogare su questi temi ma che in ottica di lifelong e lifewide learning sono chiamati a farlo: istruzione, formazione, orientamento e mondo del lavoro.

Nel sistema dell'istruzione abbiamo oggi l'istruzione degli adulti e l'università, quali ambiti privilegiati di sviluppo di tali procedure. Rispetto a quanto avviene nei CPIA, i risultati della ricerca mostrano i numerosi tentativi in termini legislativi e di pratiche adottate di attuare concretamente tali procedure, ma al tempo stesso le difficoltà di farlo. I docenti

tradizionalmente non hanno nel loro portfolio delle competenze quelle relative alla offerta di servizi di questo tipo. Certamente molti investimenti sono stati fatti e sono in corso per sviluppare buone pratiche in tale ambito, ma molta strada è ancora da fare. Nell'Università, dove, probabilmente, vi sono figure professionali preparate in tal senso, le procedure faticano a decollare perché a causa del tetto dei 12 CFU riconoscibili ai sensi della Legge n.240/2010, non risulta vantaggioso il rapporto costi/benefici. Nel mondo del lavoro vi sono diverse esperienze di validazione che, seppur interessanti, si sviluppano a macchia di leopardo e restano spesso nell'ambito della sperimentazione.

Il passaggio che oggi dovrebbe avvenire è quello di mettere a regime le procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze nei diversi sistemi e fare in modo il più possibile che essi "si parlino". I risultati della ricerca evidenziano come tali procedure possono rappresentare un volano straordinario per lo sviluppo di politiche efficaci di apprendimento permanente nel nostro Paese, perché esse rappresentano una possibilità concreta di passaggio tra i diversi sistemi: istruzione, formazione e lavoro, da utilizzare anche più volte nel corso della vita adulta, perché sempre più frequenti sono le transizioni che riguardano l'adulto nella società contemporanea. Transizioni legate non solo a cause negative, come la perdita del lavoro, ma anche, alla espansione delle opportunità di realizzare i propri progetti. Possono rappresentare delle efficaci passerelle che sostengono il rientro in formazione degli adulti, valorizzando il loro patrimonio di saperi, acquisiti in tempi e forme diffusi, riconoscendo concretamente percorsi di riduzione dei percorsi; ma tale patrimonio e i risultati che si conseguono da questi adulti devono poi trovare spazio nel mondo del lavoro, essere qui capitalizzati.

Gli attori dei diversi sistemi sono allora chiamati a collaborare fattivamente per condividere indirizzi, metodi e possibilmente strumenti per attuare tali procedure. Questa è una esigenza che emerge chiaramente dai risultati, nel momento in cui dirigenti e docenti evidenziano la necessità di dialogare con gli altri attori del sistema per ampliare la panoramica delle opportunità di crescita possibili per i loro utenti.

Oggi, come evidenziamo, vi sono una serie di dispositivi legislativi sulla cui base è possibile farlo: a partire dalla Legge n.92/2012 per arrivare al Decreto del 30 giugno 2015 sul riconoscimento a livello nazionale delle qualifiche professionali.

Una ipotesi avanzata come prodotto della attività di ricerca svolta è la condivisione di Linee guida tra CPIA e Università, sulla base delle "Linee guida per le Università sul tema del riconoscimento e della convalida degli apprendimenti progressivi" elaborate nel 2011 dalla Ruiap – Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente. Si tratta di Linee guida per l'individuazione, la valutazione e l'attestazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti formali, non formali e informali per la definizione del Patto formativo individuale per la personalizzazione del percorso, che prevedono lo sviluppo di una procedura sviluppata attraverso cinque azioni: informazione e orientamento; procedura di ammissibilità; accompagnamento alla elaborazione del portfolio / ePortfolio; valutazione del portfolio delle competenze e convalida dei crediti; certificazione delle competenze.

Due dei messaggi chiave presentati nel “*Memorandum on lifelong learning*” del 2000, appaiono essere ancora molto attuali: ripensare l’orientamento garantendo a tutti un facile accesso alle informazioni e a un orientamento di qualità sulle opportunità d’istruzione e formazione in tutta l’Europa e durante tutta la vita; favorire un apprendimento sempre più vicino a casa, offrendo opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti, nell’ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC.

Quando finirà il tempo delle sperimentazioni? Esiste oggi una esigenza sempre più marcata di realizzare un sistema forte di apprendimento permanente, in cui le procedure di individuazione, validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze, trovino lo spazio che gli spetta: in una prospettiva di orientamento permanente, esse rappresentano uno strumento straordinario per favorire il suo sviluppo.

Il lifelong learning non può essere inteso come elemento aggiunto agli altri nell’ambito dei dati sistemi di educazione, formazione, orientamento e lavoro; esso va, bensì, inteso come prospettiva per il ripensamento complessivo dei sistemi stessi, i cui i singoli elementi, le singole tappe sono costantemente collegate da un filo rosso: la persona al centro del proprio processo di apprendimento. Si tratta di una logica complessa dunque, che ridisegna e ridefinisce in modo radicale le filosofie e i modelli di riferimento della formazione. Con il concetto di *lifelong learning*, si rende concreto il principio della formazione permanente, che si configura come un obiettivo politico, civile e culturale di impegno a individuare e predisporre le condizioni idonee a rendere altamente possibile il diritto/dovere ad apprendere e a formarsi per tutta la vita (Loiodice, 2009).

Bibliografia

- Addabbo, T., Corrado, F., & Picchio, A. (2011). Dalla misurazione del ben-essere alla valutazione di genere delle politiche pubbliche secondo l'approccio delle capacità. In *La Rivista delle Politiche Sociali, Il benessere oltre il PIL, definire e misurare la qualità sociale*, 1, 221-234.
- Agostini, D. (2013). *Punti di forza. Scopri, misura e costruisci il tuo talento*. Milano: Franco Angeli.
- Ajello, A.M., & Belardi C. (2007). *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Roma: Carocci.
- Alberici, A. (cur.). (2001). *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*. Milano: Guerini e Associati.
- Alberici, A. (2002a). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Alberici, A. (2002b). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (cur.). (2007). *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca Prin 2004*. Roma: Anicia.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A. (2014). *Lifelong learning e Learning 2 Learn*. In Lipari, D., e Pastore, S. (cur.). *Nuove parole della formazione* (pp.51-66). Roma: Palisesto.
- Alberici, A., & Demetrio, D. (2004). *Istituzioni di educazione degli adulti 2. Saperi, competenze e apprendimento permanente*. Milano: Guerini Scientifica.
- Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., & Loiodice, I. (2007). *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria continua*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A., & Di Rienzo P. (2010). *Recognition and validation of non-formal and informal learning for adults re-entering universities, in the lifelong learning perspective. The Italian context*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(1), 129-141.
- Alberici, A., & Di Rienzo, P. (cur.). (2011). *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università. Secondo Rapporto di ricerca PRIN*. Roma: Anicia.
- Alberici, A., & Di Rienzo P. (cur.). (2013). *Riconoscere le competenze informali. Il caso della formazione sindacale Slp Cisl*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Alberici, A. & Di Rienzo, P. (2014). Learning to learn for individual and society. In Deakin Crick, R., Stringher, C. & Ren, K. *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. New York: Routledge.
- Alberici, A., & Orefice P. (cur.). (2006). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A., & Serreri P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite Editrice.
- Ali, J., & Kaufman, C. (eds) (2006). *Handbook of Research on ePortfolios*. Hershey, UK: Idea Group Reference.

- Alessandrini, G. (cur.). (2002). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza. Atti del convegno nazionale 2001 della Società italiana di pedagogia: "Nuova formazione e nuove professioni nella società della conoscenza"*. Milano: Franco Angeli.
- Alessandrini, G. (2003). Dal Kronos al Kairos, ritorno al futuro? Net society e new economy. In Volpi, C. (cur.). *I rischi dell'educazione. Nuove prospettive pedagogiche*. Roma: Armando Editore.
- Alessandrini, G. (cur.). (2012). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè Editore.
- Alessandrini, G. (cur.). (2014). *La "pedagogia" di Marta Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini, G. (2014). Sviluppo umano (idea di). In Lipari, D., e Pastore, S. (cur.). *Nuove parole della formazione* (pp.157-162). Roma: Palisensto.
- Alessandrini G., & De Natale M. L. (cur.). (2015). *Il dibattito sulle competenze: quale prospettiva pedagogica?*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Alfonsi, C. R., & Dilorenzo P. (2012). *L'evoluzione nei rapporti tra università, territorio e mondo del lavoro in Italia: un riepilogo delle principali trasformazioni degli ultimi venti anni*. Roma: Fondazione Crui.
- Alheit, P., & Bergamini, S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini.
- Aluffi Pentini, A. (2001). *La ricerca azione. Motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Pitagora.
- Alulli, G. (2015). *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*. Roma: CNOS-FAP.
- Andò, M., L'Imperio, A. & Serreri P. (2011). Riconoscere saperi e competenze esperienziali nel contesto universitario: il contributo del Bilancio delle competenze. In Alberici, A., & Di Rienzo, P. (cur.). *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università. Secondo Rapporto di ricerca PRIN*. Roma: Anicia.
- Antonietti, A. (2005). *Progettare il portfolio delle competenze*. Roma: Carocci.
- Associazione TreeLLLe (2010). *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*. Quaderno n. 9 dicembre 2010. Genova: Associazione Trelle.
- Associazione TreeLLLe (2011). *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa/2. Dati, confronti e proposte*. Quaderno n. 9/2 aprile 2011. Genova: Associazione Trelle.
- Associazione TreeLLLe (2016). *Accendere i fari sull'Istruzione e Formazione professionale (IFP-VET)*. Quaderno n. 12 giugno 2016. Genova: Associazione Trelle.
- Balducci, M.G., & Marchi S. (cur.). (2014). *Certificazione delle competenze e apprendimento permanente. Una pluralità di discorsi*. Roma: Carocci Editore.
- Baltes, P.B., & Reese H.W. (1984). The life-span perspective in developmental psychology, in *Developmental psychology. An advanced book*, Bornstein, M.H. e Lamb, M.E. (cur.), N.J.: Hillsdale.
- Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione*, Roma: Armando Editore.
- Barrett, H.C. (2007), Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of adolescent & adult literacy*. Wiley Online Library.

- Bateson, G. (1993). *Mente e natura, un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Batini, F. (cur.). (2005). *Manuale per orientatori. Metodi e scenari per l'empowerment personale e professionale*. Trento: Erikson.
- Batini F. (cur.). (2007). *Orientamento ed educazione degli adulti*. Arezzo: Editrice Zona.
- Batini, F. (2009). L'orientamento narrativo. Le narrazioni per rispondere al bisogno orientativo odierno. In Loiodice, I. (cur.). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Batini, F. (2013). Insegnare per competenze. *I Quaderni della ricerca 02*. Torino: Loescher Editore.
- Becchi E., & Vertecchi B. (1998). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Beck, U. (2007). *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. Trad. it. (2009). *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*. Roma-Bari: Laterza.
- Belardi, C. (2012). *Valutare e certificare le competenze in prospettiva socioculturale: il modello "I care"*. AGR Editrice.
- Bertaux, D. (1999). *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*. Milano: Franco Angeli.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press.
- Billett, S. (2014). Workplace Learning. In Lipari, D., & Pastore, S. (cur.). *Nuove parole della formazione* (pp. 287-295). Roma: Palisensto.
- Boyatzis R. (1982). *The competent manager: a model for effective managers*. New York: John Wiley & Sons.
- Bresciani, P.G. (2012). *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bresciani, P.G. (2014). Competenza. Lipari, D., & Pastore, S. (cur.). *Nuove parole della formazione* (pp. 69-81). Roma: Palisensto.
- Bresciani, P.G., & Callini, D. (cur.) (2004). *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bresciani, P.G., & Franchi M. (cur.) (2006). *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bryman, A., & Burgess, R. G. (1994). *Analizing qualitative data*. London: Routledge.
- Bruner, J. (1984). *Autobiografia. Alla ricerca della mente*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1991). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

- Butera F. (1987). *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Butera F., Bagnara S., Cesaria R. & Di Guardo, S. (2008). *Knowledge Working. Lavoro, lavoratori, società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Butera F., Donati R., Cesaria R. (1997). *I lavoratori della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Cambridge, B. (2004). *Electronic Portfolios: Why Now?* Educause Live Teleconference, February 11, 2004.
- Campbell, D.M., Melenzyer B.J., Nettless D.H., & Wyman R.M. (2000). *Portfolio and performances assessment in teacher education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Caputo, A. (2011). *Metodi narrativi per la formazione degli insegnanti: il diario di bordo*. in FOR Rivista per la Formazione, Franco Angeli, 5, P. 95-99.
- CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2010). *Added value of national qualifications frameworks in implementing the EQF. European Qualifications Framework Series: Note 2*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2011). *Referencing national qualifications levels to the EQF. European Qualifications Framework Series: Note 3*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2011b). *Using learning outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2014). *Relazione sull'istruzione e la formazione professionale (IFP) in Italia*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (2016). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Chianese, G. (2011). *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Cipriani, R. (2008). *L'analisi qualitativa. Teorie, metodi, applicazioni*. Roma: Armando Editore.
- Cipriani, R. (2001). Il soggetto autobiografico (pp. 57-86). In Alberici, A. (cur.). *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*. Milano: Guerini editore.
- Colosio, O. (2015). *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*. Torino: Loescher.
- Commissione Europea (2014). *La Referenziazione dei livelli nazionali delle qualificazioni all'EQF. Aggiornamento 2013*. Serie del Quadro europeo delle qualificazioni: Nota 5. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea
- Contaldo, A. (2011). Le politiche educative dell'Unione europea nei più recenti piani di intervento della Commissione. In Liakopoulou I. (cur.), *Le politiche comunitarie dell'Europa allargata*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

- Corradi C., Evans N., & Valk A. (cur.). (2007). *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*. Estonia: Tartu University Press.
- Costa G., & Gianecchini M. (2005). *Risorse umane*. Milano: McGraw-Hill.
- Daniele, L. (2010). Il quadro europeo per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti informali e non formali. In Di Rienzo P. (cur.). *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università. Primo Rapporto di ricerca: politiche e modelli in Europa. PRIN 2007*. Roma: Anicia.
- Daniele, L. & Lichtner M. (2011). Il laboratorio biografico per il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti pregressi. In Alberici, A., & Di Rienzo, P. (cur). *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università. Secondo Rapporto di ricerca PRIN*. Roma: Anicia.
- Deakin Crick, R., Stringher, C. & Ren, K. (2014). *Learning to learn. International Perspectives from Theory and Practice*. London: Routledge.
- De Carlo, M.E. (2011). *Rileggere le competenze invisibili. Percorsi narrativi e prospettive narratologiche nella formazione continua*. Milano: Franco Angeli.
- De Carlo, E. (2010). *Autobiografie allo specchio. Strumenti metodologici del ri-leggersi tra educazione degli adulti e narratologia*. Milano: FrancoAngeli.
- De Landsheere, V. (1991). *Far riuscire far fallire. La competenza minima e la sua valutazione* (R. Mazzolini, trad.). Roma: Armando Editore.
- De Luca Picione, G.L. (2014). *Learnfare. Nuove politiche sociali e promozione delle capacità attraverso l'apprendimento permanente; attori ed utenti dei CPIA nei contesti locali*. Torino: G. Giappichelli Editore.
- De Natale, M.L. (2001). *Educazione degli adulti*. Brescia: Editrice La Scuola.
- De Natale, M.L. (2014). Educazione permanente e democrazia: il contributo di M. Nussbaum (pp.64-85). In Alessandrini, G. (cur.). *La "pedagogia" di Marta Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Gobbo, G. (2007). *Processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi. Un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*. Firenze: Firenze University Press.
- Demetrio, D. (1986). *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (1999). *Il gioco della vita. Kit autobiografico. Trenta proposte per il piacere di raccontarsi*. Milano: Guerini e Associati.
- Demetrio, D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Demetrio, D. (2013b). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D., & Alberici A. (2004). *Istituzioni di Educazione degli Adulti. Vol 2*. Milano: Guerini Scientifica.
- Denzin N. K., & Lincoln, Y. L. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks,CA: Sage.

- Dewey, J. (1993). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dillon, SC, & Brown AR (2006). The art of ePortfolios: insights from the creative arts experience (pp 420–433). In Ali, J., & Kaufman, C. (eds). *Handbook of Research on ePortfolios*. Hershey, UK: Idea Group Reference.
- Handbook of Research on ePortfolios. Idea Group Reference, Hershey, pp 420–433
- Di Giovanni, P. (2007). *Psicologia della comunicazione*. Bologna: Zanichelli.
- Di Rienzo, P. (2006). *Apprendere ad apprendere. Una lettura per l'educazione degli adulti. Note su una cibernetica dei sistemi viventi*. Roma: Anicia.
- Di Rienzo, P. (2009). *Formazione degli Adulti e Università. Metodologie e strumenti per la flessibilità del curriculum*. Roma: Anicia.
- Di Rienzo, P. (cur.). (2009). *Formazione degli Adulti e Università. Metodologie e strumenti per la flessibilità del curriculum*. Roma: Anicia.
- Di Rienzo, P. (2010). Educazione degli adulti e riconoscimento dell'apprendimento esperienziale. In Di Rienzo, P. (cur.). *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università. Primo Rapporto di ricerca: politiche e modelli in Europa. PRIN 2007*. Roma: Anicia.
- Di Rienzo, P. (cur.). (2010). *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università. Primo Rapporto di ricerca: politiche e modelli in Europa. PRIN 2007*. Roma: Anicia.
- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*. Roma: Anicia.
- Di Rienzo, P. (2012). Adulti e Università. Una nuova domanda di apprendimento permanente (pp. 43-58). In Dozza L., & Chianese G. (cur.). *Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teoria e pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Rienzo, P. (2012). Costruzione e riconoscimento delle competenze degli adulti che ritornano all'università in un'ottica trasformativa (pp. 109-129). In De Carlo M. E. (cur.). *Competenze e biografie in azione. Proposte operativo-didattiche di lifelong learning nelle organizzazioni complesse*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Rienzo, P. (2013). The Accreditation of Prior Experiential Learning in The Italian University. In *Proceedings. Identify, assess and validate: practices and outlooks of accreditation of prior learning*. Vilnius: BMK Leidykla.
- Di Rienzo, P. (2013). Formazione e saperi dell'esperienza (pp. 17-39). In Alberici A., & Di Rienzo P. (cur.), *Riconoscere le competenze informali*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Di Rienzo, P. (2015). Prassi educative e competenze tacite. Il ruolo dell'approccio biografico (pp. 153-178). In Alessandrini G., & De Natale M. L. (cur.), *Il dibattito sulle competenze: quale prospettiva pedagogica?*. Lecce, Pensa Multimedia.
- Di Rienzo, P. (2015). La sfida dell'apprendimento nelle transizioni formative. Una visione della cibernetica dei sistemi viventi (pp. 137-153). In Marescotti E. (cur.). *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano: Mimesis.
- Di Rienzo, P., & Proietti E. (2013). Recognition of informal competences. The SIpCisl trade-union education case (pp. 142-147). In Limone P., & Baldassare M. (cur.). *ICT in Higher Education and Lifelong Learning. SIREM 2013 Conference Proceedings*. Bari: Progedit.

- Di Rienzo, P., & Proietti E. (2013). Metodi e strumenti per l'orientamento e l'accompagnamento nelle procedure di riconoscimento dell'apprendimento esperienziale pregresso degli adulti che rientrano all'università. L' ePortfolio delle competenze (pp. 123-127). In Minerva T., Simone A. (cur.). *Politiche, Formazione, Tecnologie. Atti del IX Convegno Nazionale della Società Italiana di e-Learning*. Roma: Sle-L Editore.
- Edwards, R. (1997). *Changing Places: flexibility, lifelong learning and learning society*. London: Routledge.
- Elias, N. (1990). *La società degli individui*. Bologna: Il Mulino.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2002). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Editori Laterza
- Freire, P. (1972). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Feola, M., & Oliva C. (cur.) (2002). *Da oggi cerco lavoro. Dalla conoscenza di se stessi agli strumenti per conquistare un impiego*, Milano: Franco Angeli.
- Fierli, S. (2013). *Scopri i tuoi talenti. Giochi, esercizi e schede per mappare il tesoro che c'è in te*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Formenti, L. (cur.). (2006). *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopli.
- Formenti, L. (cur.). (2009). *Attraversare la cura: relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Gardolo (TN): Erickson.
- Formenti, L. (2012). Prefazione. In Merrill B., West L. (cur.). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Editore Apogeo.
- Frignani, P. (cur.). (2014). *Le Università per l'apprendimento permanente. Sviluppo, occupazione territorio*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fucali, S. (2003). Vecchi e nuovi paradigmi (pp. 57-68). In Volpi C. (cur.). *I rischi dell'educazione. Nuove prospettive pedagogiche*. Roma: Armando Editore.
- Galliani, L. (2010). Valutazione delle competenze e sviluppi professionali (pp. 79-88). In Felisatti E., e Mazzucco C. (cur.). *Le competenze verso il mondo del lavoro, Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria, Padova, 3-4 dicembre 2008*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. (2011). L'Università per l'apprendimento permanente: modelli e strumenti (pp. 9-26). In Galliani, L., Zaggia C., e Serbati A. (cur.). (2011a). *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. (2011b). Scuola, Università e Formazione Continua: distribuire competenze o formare competenti (pp. 131-143). In Pavan, A. (cur.). *La rivoluzione culturale della formazione continua*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Galliani, L., Zaggia C., & Serbati A. (cur.). (2011a). *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L., Zaggia, C., & Serbati, A. (cur.). (2011b). *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Gallina, V. (2006). *Letteratismo e abilità per la vita*. Roma: Armando Editore.
- Gelpi, E. (2000). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*, Milano: Guerini e Associati.
- Gianturco G. (2005). *L'intervista qualitativa*. Milano: Gerini editore.
- Giddens, A. (1996). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Grazzini, E. (2008). *L'economia della conoscenza oltre il capitalismo. Crisi dei ceti medi e rivoluzione lunga*. Torino: Codice Edizioni.
- Greenberg, G. (2004). *Extending the portfolio model*. Educause Learning Initiative.
- Guichard, J. (2007). L'orientamento nella società della conoscenza. In Isfol. *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*. Roma: Isfol.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation pour les adolescents ou de jeunes adultes. In *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, pp. 413-440.
- Guichard J., & Huteau M. (2003). Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni. Cortina Raffaello
- ISFOL (2013). *Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa. Edizione aggiornata 2013*. Roma: ISFOL.
- ISFOL (2014). *PIAAC – OCSE. Rapporto nazionale sulle competenze degli adulti*. Roma: ISFOL.
- ISTAT (2016). *Annuario statistico italiano*. Roma: Ministero del lavoro e delle politiche sociali.
- Jarvis, P. (2012), Learning from Everyday Life (pp.1–20). *HSSRP, vol. 1, no. 1*. Guildford, Surrey: University of Surrey.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1999). *The Practitioner Researcher*. San Francisco: Jossey Bass.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, Lifelong learning and the Learning Society: active citizenship in a late modern era*. London: Routledge
- Jarvis, P., & Parker, S. (cur.). (2005). *Human Learning: a holistic perspective*. London: Routledge.
- Kaneklin C., Piccardo C., & Scaratti G. (cur.) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Knasel, E., Meed J., & Rossetti A. (2002). *Apprendere sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Knowles, M.S. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf.
- Knowles, M.S. (1996a). *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*. Milano: Raffaello Cortina.
- Knowles, M.S. (1996b). *Quando l'adulto impara*. Milano: Franco Angeli.

- Knowles, M.S., Holthorn III E.F., & Swanson R.A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona (Nuova Edizione)*. Milano: FrancoAngeli.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs*. NJ: Prentice-Hall.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- L'Imperio, A. (2007), Tra crescita personale e professionale: gli adulti nell' "università che cambia. I motivi di una scelta (pp. 60-73). In Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., & Liodice, I. *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria continua*. Milano: Franco Angeli.
- Laslett, P. (1992). *Una nuova mappa della vita*. Bologna: Il Mulino.
- La Rocca, C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. In *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Editions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Editions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Napoli: Guida Editori.
- Le Boterf G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris: Editions d'organisation.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In Lewin G.W. (Ed.). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row.
- Lichtner, M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Lichtner, M. (2011). Convalida degli apprendimenti in una prospettiva di lifelong learning. I risultati del questionario (pp. 75-108). In Alberici, A., & Di Rienzo, P. (cur). *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università. Secondo Rapporto di ricerca PRIN*. Roma: Anicia.
- Lichtner, M., & Scalbi P. (2013). Dalla pratica alla teoria: transizioni e percorsi individualizzati (pp. 57-88). In Alberici, A., & Di Rienzo P. (cur). *Riconoscere le competenze informali. Il caso della formazione sindacale Slp Cisl*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lipari, D., & Pastore, S. (cur.). (2014). *Nuove parole della formazione*, Roma: Palisensto.
- Liodice, I. (1998). *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*. Bari: Adda.
- Liodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Franco Angeli: Milano.
- Liodice, I. (2007). Formazione e orientamento degli adulti: il ruolo dell'università (pp. 136-145). In Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., & Liodice, I. *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria continua*. Milano: Franco Angeli.
- Liodice, I. (cur.). (2007). *Adulti all'università. Ricerca e strategie didattiche*. Bari: Progedit.
- Liodice, I. (cur.). (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.

- 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*. Bilbao: Tuning.
- Lucisano, P., & Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lupoli, N. (2013). *La formazione come bene comune. I migranti adulti tra formazione professionale e ricostruzione identitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (cur.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Torino: Bruno Mondadori.
- Marescotti, E. (2012). *Educazione degli adulti. Identità e sfide*. Milano: Unicopli.
- Marescotti, E. (2015). *Ai confini dell'educazione degli adulti*. Milano: Mimesis.
- Mc Clelland, D.C. (1973). *Testing for Competence Rather than for Intelligence*. In *American psychologist*, 28, 1, pp. 1-14.
- Mc Clelland, D.C. (1995). Introduzione. In Spencer L.M. & Spencer S.M.. *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Mellillo, L. (2014). Le reti territoriali per l'apprendimento permanente. In Frignani, P. (cur.). *Le Università per l'apprendimento permanente. Sviluppo, occupazione territorio*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mellini, C. (2008). Nascita e sviluppo delle politiche per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, il ruolo dell'e-learning e i suoi programmi. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, Vol. 4, n. 1, febbraio 2008, 111 – 119.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Minardi E., & Bortoletto N. (2015). *Ricercazione, innovazione sociale, sviluppo locale*. Milano: FrancoAngeli.
- Moon, J. (1999). *Learning Journal: a handbook for academics. Students and Professional development*. London: Kogan Page.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (1995). Le vie della complessità. In Bocchi, G. & Ceruti, M. (cur.). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *The knowledge-creating company. Creare le dinamiche dell'innovazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Giustizia Sociale e Dignità Umana*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2003). *Capacità personale e democrazia sociale*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*. OECD.

- Orefice, P., & Del Gobbo G. (2006). Lo sviluppo della qualità dell'offerta formativa e dei professionisti della formazione (pp. 85-98). In Alberici, A., & Orefice P. (cur.). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Palumbo, M., (2014). La certificazione delle competenze come strumento di valorizzazione del capitale umano. In Frignani, P. (cur.). *Le Università per l'apprendimento permanente. Sviluppo, occupazione territorio*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Palumbo, M., & Gambarino E. (2006). *Ricerca sociale: metodo e tecniche*. Milano: FrancoAngeli.
- Palumbo, M., & Startari S. (2013). L'università e la sfida del riconoscimento delle competenze (pp. 57-70). In Reggio, P., & Righetti, E. (cur.). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Pavan, A. (2013). *Ripensare nella crisi la cultura della formazione*. Roma: Armando Editore.
- Pellerey, M. (2000). Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze. In *Professionalità*, n. 57, 5-20.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2011). Competenza. Lessico pedagogico, Competenza e professionalità. In *Education Science and society*, Vol 2, 1, 173-179.
- Perulli, E. (2007). *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze. Il concetto di competenza nella domanda clinica e sociale di benessere e sviluppo*. Milano: FrancoAngeli.
- Perulli, E. (2014). I sistemi e i servizi per la certificazione delle competenze e la validazione dell'apprendimento non formale e informale. In Balducci M.G., & Marchi S. (cur.). *Certificazione delle competenze e apprendimento permanente. Una pluralità di discorsi*. Roma: Carocci editore.
- Piazza, R. (2003). Risorse umane e competenze nella society. Prospettive pedagogiche. In *Prospettive pedagogiche, in Annali, Facoltà di Scienze della Formazione. Università degli Studi di Catania*, 157-169.
- Piccardo, C., & Benozzo, A., (2010). Verso una definizione complessa di ricerca-azione. In Kaneklin C., Piccardo C., & Scaratti G. (cur.). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti educativi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Pineau G., & Le Grand J.L. (2003). *Le storie di vita*, Milano: Guerini e Associati.
- Pouget, M. (2007). Pedagogical and Social Aspects of APEL. In Corradi C., Evans N., Valk A. (Eds). *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities*. Estonia: Tartu University Press.
- Quaglino, G.P. (2004). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Reggio, P., Righetti E. (2011). *Generare valore. La validazione delle competenze nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Reggio, P., & Righetti, E. (cur.) (2013). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Ricoeur, P. (2004a). Etique; de la morale à l'éthique et aux éthiques. In Canto-Sperber M. (cur.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (vol. 1), Paris: PUF.
- Ricoeur, P. (2004b). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.

- Ricolfi, L. (1997). *La ricerca qualitativa*. Roma: Carocci editore.
- Rodriguez, M.L. (2007). *Orientarsi e formarsi per tutta la vita. Adulti e Università*. Roma: Anicia.
- Rossi, P. G. (2005). *Progettare e realizzare il Portfolio*. Roma: Carocci.
- Rossi, P. G., & Giannandrea L. (2006). *Che cos'è l' ePortfolio*. Roma: Carocci.
- 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 ePortfolio model to ePortfolio practices: some guidelines. *Campus-Wide Information Systems, Vol. 25 Iss. 4*, pp. 219 – 232.
- Ruffini C., Porzio G. (2004). Portfolio, dossier professionale, libretto formativo (pp. 1-14). In Bresciani, P.G., Callini, D. (cur.). *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Schön, D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Scurati C., Giordan A., Elliot J. (1983). *La ricerca-azione*. Torino: Boringhieri.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- 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 (pp. 95-117). In Serbati A., & Surian A. (cur.). *Bilancio e portfolio delle competenze. Percorsi in ambito cooperativo*. Padova: Cleup.
- Serbati, A. (2011), La metodologia del Bilancio delle competenze: dal modello francese alle pratiche italiane (pp. 75-94). In Serbati A., & Surian A. (cur.) (2011). *Bilancio e portfolio delle competenze. Percorsi in ambito cooperativo*. Padova: Cleup.
- Serbati A., & Surian A. (cur.) (2011). *Bilancio e portfolio delle competenze. Percorsi in ambito cooperativo*. Padova: Cleup.
- Serbati A., Zaggia C., (2011). Progettazione e sperimentazione di una pratica di validazione dei saperi esperienziali (pp. 238-272). In Galliani, L., Zaggia C., & Serbati A. (cur.). (2011a). *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Serbati, A., e Zaggia C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio di istruzione superiore. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Anno V Dicembre 2012*, 11-26.
- 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
- Serreri, P. (2004). L'Orientamento degli adulti. Spunti teorici e aspetti operativi. In Demetrio, D., & Alberici A. (2004). *Istituzioni di Educazione degli Adulti. Vol 2*. Milano: Guerini Scientifica.
- Serreri, P. (2007). Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori studenti iscritti all'università. In Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., & Loidice, I. *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria continua*. Milano: Franco Angeli.

Serreri, P. (cur.). (2010). PERSeO. Personalizzare e Orientare. Il bilancio di competenze per l'occupabilità nel Lazio. Milano: Franco Angeli.

Serreri, P. (in coll. con L. Odriozzi M. e Del Cimmuto A.). (2010). *Desarrollo de Competencias: Teoría y práctica, Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes.

Serreri, P., & L'Imperio A. (2007). Il Bilancio delle competenze degli adulti dell'Ateneo Roma Tre. In Alberici, A. (cur.). *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca Prin 2004*. Roma: Anicia.

Singh, M. (2005). *Recognition, Validation and Certification of informal and non-formal learning*. Hamburg: UNESCO.

Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1995). *Competenza nel lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

Spini, A. (2010). SWOT. Note in margine alla long life learning. In Di Rienzo, P. (cur.). *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università. Primo Rapporto di ricerca: politiche e modelli in Europa. PRIN 2007*. Roma: Anicia.

Staccioli, G. (2006). *Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco*. Roma: Carocci Faber.

Stefani L., Mason R., Pegler C. (2007). *The Educational Potential of ePortfolios: supporting personal development and reflective learning*. New York: Routledge.

Tillema, H.H. (2001). Portfolio as Development Assessment Tools, in *"International Journal of Training and Development"*, 5/2, pp. 126-35.

Tognonato, C. (2006). I presupposti teorici dell'approccio qualitativo. In Cipriani R. (cur.). *L'approccio qualitativo. Dai dati alla teoria nell'analisi sociologica*. Milano: Guerini.

Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari: Laterza.

UNESCO (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (2005). *Towards knowledge societies: UNESCO world report*. Paris: UNESCO Publishing.

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

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

Wenger, E., Lave J. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erikson.

Vygotskij L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.

Yang, J. (2015). *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States*. Hamburg: UNESCO.

Zaggia, C. (2008). *L'università delle competenze*. Milano: Franco Angeli.

Articoli reperibili sul web:

Baggiani, S. (2006). L'istruzione e la formazione professionale. Le principali tappe della cooperazione a livello comunitario. *EurydiceItalia*. Disponibile da:

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuola_lavoro/sintesi_tappe_cooperazione_UE.pdf

Bagnara, S. (2010). Lavoro e sistemi formativi nella società della conoscenza, Fondazione Agnelli - Working paper 4/2010. Disponibile da:

http://www.fga.it/uploads/media/S_Bagnara_Lavoro_e_sistemi_formativi_nella_societa_della_a_conoscenza_-_FGA_WP31.pdf

Barrett, H. (2011). *E-Portfolios as Digital Stories of Deep Learning*. Presentazione UW Bothell, April 28, 2011. Disponibile da: <https://vimeo.com/23513397>

Barrett, H. (2003). *Presentation at First International Conference on the e-Portfolio*, Poitiers, France, October 9, 2003. Disponibile da: <http://electronicportfolios.org/portfolios/eifel.pdf>

Barrett, H. (2000). *Designing & Developing Standards-Based Electronic Portfolios*, National Educational Computing Conference, Atlanta, June 27, 2000. PDF version of presentation (B&W). Disponibile da: <http://electronicportfolios.org/portfolios/necc2k.pdf>

Barrett, H. C., & Wilkerson, J. (2004). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio. Approaches Choosing an Electronic Portfolio Strategy that Matches your Conceptual Framework*. Disponibile da: <http://electronicportfolios.org/systems/paradigms.html>

Butera F. & Di Guardo S. (2010). *Rappresentare e gestire il lavoro della conoscenza: un approccio per svelare e sviluppare broad profession. Working paper*. Fondazione IRSO. Disponibile da:

<http://www.irso.it/wp-content/uploads/Rappresentare-e-gestire-il-lavoro-della-conoscenza.pdf>

Campesi, G. (2009). Rischio e sicurezza nella società globale. A proposito dell'ultimo libro di Ulrich Beck, Studi sulla questione criminale, IV, n. 2. Disponibile da:

https://www.academia.edu/1052119/Rischio_e_sicurezza_nella_societ%C3%A0_globale._A_p_roposito_dell_ultimo_libro_di_Ulrich_Beck

Causarano, P. (2003). *Educazione degli adulti, lavoro, impresa: l'esperienza delle "150 ore" negli anni '70*. Cantieri di storia, SISSCO, Lecce 25-27 settembre 2003. Panel: L'educazione degli adulti nella storia contemporanea (25 settembre 2003). Disponibile a:

<http://www.sissco.it/articoli/cantieri-di-storia-ii-610/programma-scientifico-611/la-storia-delleducazione-degli-adulti-in-eta-contemporanea-617/>

Gallina, V. (2015). *Educazione degli adulti 2015-2016. Materiale didattici del corso*. Disponibile da: <https://elearning2.uniroma1.it/course/view.php?id=729>

Gallina, V. (2016). L'anello mancante nella costruzione dei CPIA, education 2.0. Disponibile da:

<http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/09-40252116892.shtml>

Gallina, V. (2016). Educazione in età adulta: una opportunità e una scommessa per il sistema educativo italiano, Articolo pubblicato in EPALÉ – Electronic Platform for Adult Learning in Europe. Disponibile da:

https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/educazione_in_eta_adulta_articolo_vgallina-epale.pdf

Guichard, J. (2012), Informare, consigliare, dialogare: tre modi di accompagnare le persone nell'orientamento dei loro percorsi professionali e di vita, Intervento a "Rapporto Orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro", Roma, 25 ottobre 2012. Isfol OA:

Disponibile da: <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/340>

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. Disponibile da:

<http://www.core-project.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf>

NLII (2003). Educause's National Learning Infrastructure initiative - Annual Review. Disponibile da: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/nli0364.pdf>

Sciclone, P. (2016). L'apprendimento permanente e le reti territoriali. edaForum. Disponibile da:

<http://www.edaforum.it/sites/default/files/L%27Apprendimento%20permanente%20e%20le%20Reti%20territoriali.pdf>

[Accessi verificati in data: 20/01/2017]

Allegati

Allegato 1 – Traccia per la scrittura della storia di vita

La storia di vita

Scrivere non è semplice.

Ma, superato il timore di scrivere bene, di dire qualcosa di interessante, di raggiungere un ottimo risultato, inizia il racconto. Il nostro racconto.

Ogni individuo è un universo singolare.
J.P. Sartre

Vi chiedo di raccontare la vostra storia. Ognuno di noi ha la sua, diversa da quella di chiunque altro. E proprio per questo importante e molto preziosa.

Se conosci bene l'argomento le parole verranno.
Catone

Non vi chiedo di raccontare tutta la vostra vita: non da quando siete nati a oggi, non di tutti gli eventi che vi sono accaduti, che hanno determinato le vostre relazioni e le vostre azioni. Vi chiedo di concentrarvi sulla storia del vostro percorso di studio e professionale.

Scrivere è un modo di parlare senza essere interrotti.
Jules Renard

Non esiste un buon modo di raccontare questi due percorsi e uno che non lo è. Abbandonatevi alla narrazione di ciò che li ha caratterizzati, lasciatevi prendere dalla vostra stessa storia, come se la stesse raccontando a qualcuno che vi ascolta e ha interesse a capire i suoi tratti salienti, le tappe, i passaggi, le svolte, i successi e gli insuccessi.

Scrivere è viaggiare senza la seccatura dei bagagli.
Emilio Salgari

Affrontate questa esperienza del racconto senza timore. Non ci sono regole da rispettare nella stesura, non avete indicazioni sulla sua lunghezza.

Iniziate seguendo l'evoluzione temporale del vostro percorso o da una situazione che rappresenta per voi uno spartiacque.

Scrivere non è niente più di un sogno che porta consiglio.
Jorge Luis Borges

La narrazione ci aiuta a prendere consapevolezza delle nostre esperienze.

Esternandole siamo portati a riflettere su di esse, per comprendere il significato che queste hanno avuto nella nostra vita.

In questo contesto, vi chiedo di focalizzare i vostri racconti in particolare sul vostro percorso formativo, professionale e personale, puntando l'attenzione sull'acquisizione delle competenze, che ritenete essere oggi quelle che vi caratterizzano, quelle che esercitate con maggiore padronanza.

E' il racconto delle esperienze importanti per la costruzione dei vostri saperi: eventi, incontri decisivi, momenti di passaggio, svolte, successi, ma anche insuccessi.

Altre categorie di riferimento per ri-costruire la propria storia di vita, che possono aiutare a individuare elementi importanti e a facilitare il racconto possono essere: gli aspetti emotivi, le relazioni con i contesti vissuti, le motivazioni e le modalità delle scelte operate.

Vi chiedo quindi di prendervi del tempo per scrivere la vostra storia di vita che (come vedremo in un secondo momento) sarà fondamentale per la costruzione dell' ePortfolio finale.

Potete prendere come spunto, sviluppato poi in modo autonomo, per il vostro racconto alcune di queste domande:

- Come si è sviluppato il tuo percorso di studio?
- Come si è sviluppato il tuo percorso lavorativo?
- Quali sono stati gli incontri significativi?
- Quali sono stati i momenti di passaggio importanti, le svolte, i momenti apicali?
- Quali gli abbandoni o le interruzioni?
- Quali scelte successive hanno determinato questi abbandoni o interruzioni?
- Quali apprendimenti sono stati necessari per arrivare a svolgere una certa attività professionale?
- Come ti sei formato/a sul posto di lavoro: attraverso la partecipazione a corsi di formazione, attraverso l'affiancamento ad altri colleghi più esperti, attraverso capacità intuitive?
- In che modo il lavoro che svolgi ('lavoro reale') è distante dal lavoro per cui sei formalmente responsabile ('lavoro prescritto')?
- Quali attività della tua vita personale – al di fuori dunque dello studio o del lavoro – ti permettono di maturare competenze utili anche in altri contesti?

Chiedere alle persone di dare forma, dalla loro viva voce o dalla scrittura, attraverso il racconto e in assoluta libertà di espressione, ai fatti, alle esperienze della propria vita, favorendone la riflessione consapevole, è un modo di renderle e riconoscerle quali soggetti attivi, determinati e determinanti nella costruzione del proprio destino.

In conclusione, ancora una raccomandazione: non preoccupatevi di scrivere una buona storia e nel modo corretto perché:

Scrivere bene una vita è difficile quanto viverla.
Lytton Strachey

Buona scrittura!

Allegato 2 - La tavola degli apprendimenti

Tavola degli apprendimenti

Nome e cognome:

Data della compilazione:

Introduzione

La Tavola degli apprendimenti è uno strumento utile per esplicitare e dunque riconoscere gli apprendimenti realizzati nel corso delle proprie esperienze di studio, di lavoro, di vita.

Parliamo degli apprendimenti realizzati nei contesti non solo formali, ma anche e soprattutto non formali e informali; sono questi ultimi, di norma, a essere di più difficile individuazione, in quanto spesso non esplicitati e non codificati.

La Tavola si compone di una serie di tabelle in cui viene chiesto di raccontare le proprie esperienze e di esplicitare per ciascuna di esse alcuni dati: tempi, contesto specifico di acquisizione, risultati raggiunti, evidenze che si possono allegare.

Per alcune di queste esperienze è possibile attingere a documenti, in cui sono esplicitati chiaramente tali dati, per molte altre è l'individuo chiamato a compiere uno sforzo di ricostruzione del percorso fatto, di formalizzazione degli apprendimenti acquisiti¹³⁰.

Glossario

Al fine di aiutarti a comprendere meglio le informazioni richieste per la compilazione della Tavola degli apprendimenti, ti proponiamo un breve Glossario, con la spiegazione di alcuni termini utilizzati.

Apprendimento permanente	Si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale.
Apprendimento formale	Si intende quello che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato a norma del testo unico di cui al decreto legislativo 14 settembre 2011, n. 167, o di una certificazione riconosciuta.

¹³⁰ La Tavola degli apprendimenti è uno strumento elaborato nell'ambito delle attività didattiche e di ricerca promosse dal Laboratorio di metodologie qualitative nella formazione degli adulti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre; è stata rivista e modificata in alcune parti nell'ambito del presente progetto di ricerca.

Apprendimento non formale	Si intende quello caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati nella definizione di Apprendimento formale, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese.
Apprendimento informale	Si intende quello che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero.
Risultati dell'apprendimento	Descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze.
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. Sono descritte come teoriche e/o pratiche.
Abilità	Indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. 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).
Competenza	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. Sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.
Qualifica	Risultato formale di un processo di valutazione e convalida, acquisito quando l'autorità competente stabilisce che i risultati dell'apprendimento di una persona corrispondono a standard definiti.
Settore	Raggruppamento di attività professionali in base a funzione economica, prodotto, servizio o tecnologia principali.
Evidenza	Si definiscono come idonei riscontri e prove presentati nell'ambito dell'individuazione e validazione dell'apprendimento non formale e informale.

Fonti: LEGGE 28 giugno 2012, n. 92. Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita; RACCOMANDAZIONE 2008/C 111/01/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente

1 – Apprendimento formale. Validazione degli studi e della formazione professionale

In questa sezione, facciamo riferimento agli apprendimenti acquisiti nell'ambito del contesto di apprendimento formale: istruzione e formazione.

1.A – Apprendimenti nel corso degli studi

Descrivi gli apprendimenti conseguiti nel corso degli studi, iniziando dalla scuola superiore di II grado.

Se hai interrotto gli studi, indica i periodi di frequenza, quali risultati pensi di aver raggiunto e le motivazioni che ti hanno spinto a lasciare gli studi.

Periodo (Da quando a quando)	Istituto frequentato (Nome e Indirizzo)	Risultati dell'apprendimento			Certificati/Evidenze	Voto / Giudizio conseguito	Percorso interrotto: SI/NO. Se si, indica le motivazioni.
		Conoscenze	Abilità	Competenze			

1.B – Apprendimenti nella formazione professionale

Descrivi gli apprendimenti conseguiti in seguito alla frequenza di corsi di formazione professionale o in apprendistato.

Ci riferiamo a corsi di formazione che ti hanno permesso di acquisire una qualifica o un diploma professionali.

Periodo (Da quando a quando)	Istituto frequentato (Nome e Indirizzo)	Risultati dell'apprendimento			Qualifiche conseguite	Voto / Giudizio conseguito	Percorso interrotto: SI/NO. Se si, indica le motivazioni.
		Conoscenze	Abilità	Competenze			

2 – Apprendimento non-formale. Validazione di altri percorsi di formazione e aggiornamento professionale

In questa sezione, facciamo riferimento agli apprendimenti acquisiti nell'ambito del contesto di apprendimento non-formale.

2.A – Apprendimenti nel corso dell'aggiornamento professionale

Descrivi gli apprendimenti conseguiti nell'ambito di corsi di formazione o di aggiornamento professionale, che ti hanno rilasciato soltanto attestati di frequenza o di partecipazione. Le organizzazioni possono essere educative, formative o le stesse imprese. Indicali anche se non ti hanno rilasciato attestati.

Periodo (Da quando a quando)	Organizzazioni presso cui si sono frequentati i corsi (Nome e Indirizzo)	Risultati dell'apprendimento			Attestati conseguiti	Percorso interrotto: SI/NO. Se si, indica le motivazioni.
		Conoscenze	Abilità	Competenze		

2.B – Apprendimenti in altri settori di interesse

Descrivi gli apprendimenti conseguiti nell'ambito di corsi di formazione o di aggiornamento non professionale, che ti hanno rilasciato un attestato di frequenza o di partecipazione. Indicali anche se non ti hanno rilasciato attestati.

Le organizzazioni possono essere: educative e formative, sportive, del volontariato, del servizio civile nazionale, del privato sociale, o di altra natura.

Periodo (Da quando a quando)	Organizzazioni presso cui si sono frequentati i corsi (Nome e Indirizzo)	Risultati dell'apprendimento			Attestati conseguiti	Percorso interrotto: SI/NO. Se si, indica le motivazioni.
		Conoscenze	Abilità	Competenze		

3 – Apprendimento informale. Validazione del percorso professionale, extra-professionale e di vita

In questa sezione, facciamo riferimento agli apprendimenti acquisiti nell'ambito del contesto di apprendimento informale.

3.A – Gli apprendimenti professionali

Descrivi in ordine cronologico le tue differenti esperienze professionali.

Racconta di tutte le esperienze professionali, anche quelle che non hanno previsto la regolare stipula di un contratto di lavoro.

Facciamo riferimento allo svolgimento di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, in particolare nell'ambito del contesto di lavoro.

Periodo (da quando a quando)	Azienda, Ente o organizzazione (Nome e Indirizzo)	Funzione ricoperta	Ruolo e responsabilità esercitati	Risultati dell'apprendimento			Certificati / Evidenze / Tipo di rapporto contrattuale
				Conoscenze	Abilità	Competenze	

3.B – Gli apprendimenti extra professionali e di vita

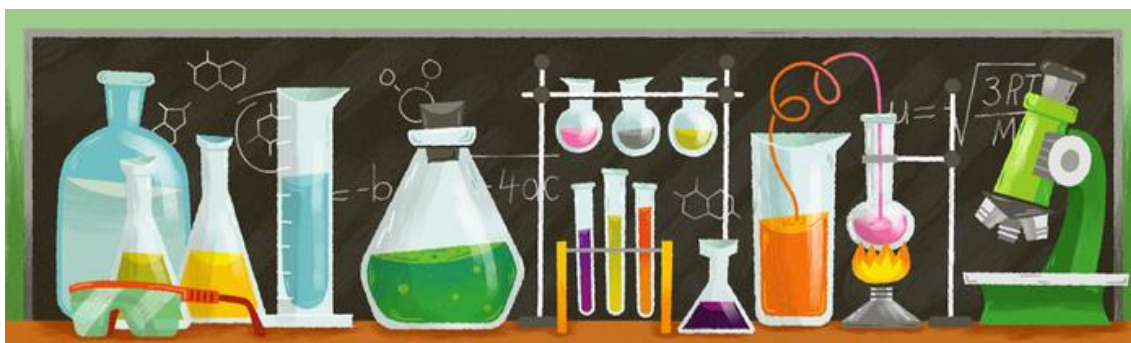
Descrivi in ordine cronologico e per area di competenza le differenti esperienze non professionali.

Facciamo riferimento allo svolgimento di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, in particolare nell'ambito del contesto familiare e del tempo libero.

Le aree possono essere per esempio: hobby, attività sportiva, volontariato, condizioni familiari.

Periodo (da quando a quando)	Tipo di organizzazione	Tipo di attività svolta	Ruoli e responsabilità esercitati	Risultati dell'apprendimento			Evidenze
				Conoscenze	Abilità	Competenze	

Allegato 3 - Questionario in ingresso



Università degli Studi Roma Tre - Dipartimento di Scienze della Formazione - Dottorato in TEORIA E RICERCA EDUCATIVA 2014/2016

L'e-portfolio delle competenze.

L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia

Emanuela Proietti

Questionario introduttivo

Sede del CPIA

- Altamura
- Bologna
- Roma

Cognome e Nome

Sesso:

- Maschio
- Femmina

Nato/a a

Il _____

Titolo di studio:

- Licenza elementare
- Licenza media
- Titolo di istruzione secondaria superiore (scolastica ed extra-scolastica) che non permette l'accesso all'università
- Diploma di istruzione secondaria superiore
- Diploma terziario extra-universitario
- Diploma universitario
- Laurea
- Other:

Situazione occupazionale:

- Inoccupato (è in cerca della sua prima occupazione)
- Disoccupato (ha già avuto un'occupazione, ma è momentaneamente senza lavoro)
- Lavoratore atipico (è titolare di contratti a termine)
- Lavoratore dipendente
- Lavoratore irregolare
- Other:

Se occupato (in qualsiasi forma), può illustrare la sua attività professionale (qualifica e mansioni ricoperte)?

Ha mai partecipato a una attività di orientamento individuale o di gruppo?

- Sì
- No

Se sì, ne può dare una breve descrizione?

Curriculum vitae

Ha redatto e ha a disposizione un suo curriculum vitae?

- Sì
- No

Se sì, in quale formato?

- In nessun formato particolare (ho elaborato io il formato)
- In formato Europeo
- In formato Europass
- Other:

La versione del curriculum vitae è aggiornata alla sua attuale occupazione e/o esperienza professionale?

- Si
- No

Ritiene di aver elaborato una versione del curriculum completa, esaustiva ed efficace?

- Si
- No
- Non saprei
- Other:

Se non ha a disposizione un curriculum vitae, perchè?

- Non mi serve
- Lo predisporrò quando mi servirà
- Ritengo sia uno strumento inutile
- Other:

E(electronic)-portfolio delle competenze

Conosce lo strumento del portfolio delle competenze?

- Si
- No
- Other:

Conosce invece lo strumento dell' ePortfolio delle competenze?

- Si
- No
- Other:

Conosce esempi di ePortfolio?

- Si
- No

Se si, può indicarli?

Ha mai redatto una sua versione di ePortfolio?

- Si
- No

Se sì, con quale strumento informatico o su quale sito o piattaforma?

Ha invece a disposizione una sorta di suo portfolio cartaceo?

(Una cartella in cui conserva tutti i suoi documenti, relativi ai percorsi di studio e ai lavori svolti)

- Sì
- Sì, ma è confuso e non aggiornato
- No

Ha mai sentito parlare di apprendimenti e competenze acquisiti nei contesti di apprendimento non formali e informali?

- Sì
- No
- Other:

Se sì, in quale occasione?

Se sì, ne dia una breve definizione.

Ha mai sentito parlare di procedure per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze?

- Sì
- No
- Other:

Se sì, in quale contesto?

Se sì, ne dia una breve descrizione.

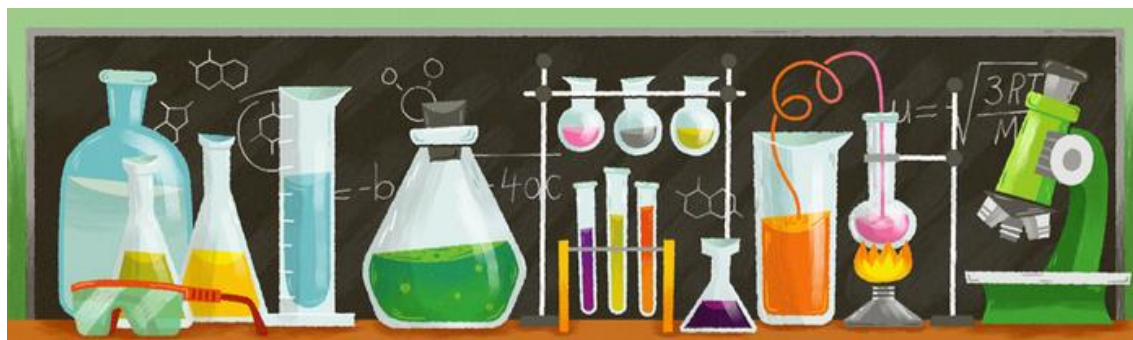
Ha mai partecipato a una procedura di individuazione, validazione degli apprendimenti non formali e informali e di certificazione delle competenze? (Realizzata in qualsiasi forma o contesto)

- Sì
- No

Se sì, può descriverla?

Ogni suo commento e riflessione sui contenuti del questionario è molto utile ai fini della ricerca e per avviare la costruzione del suo ePortfolio delle competenze.

Allegato 4 - Questionario in itinere



Università degli Studi Roma Tre - Dipartimento di Scienze della Formazione - Dottorato in TEORIA E RICERCA EDUCATIVA 2014/2016

L'e-portfolio delle competenze.

L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia

Emanuela Proietti

Questionario in itinere

Ti chiediamo di compilare il seguente questionario volto a indagare conoscenze, opinioni e aspettative sulle attività e gli strumenti utilizzati fino a oggi nell'ambito delle attività di ricerca in corso.

Ti chiediamo di rispondere alle domande apportando una crocetta su una delle quattro possibilità di risposta della scala da 1 (minimo) a 4 (massimo).

Sede del CPIA

- Altamura
- Bologna
- Roma

Cognome e Nome

Hai partecipato al primo incontro del Laboratorio?

- SI
- NO

Se sì, quali sono gli aspetti delle attività svolte che più ti hanno colpito? Cosa ti ha maggiormente interessato?

Ritieni che il primo incontro ti abbia chiarito a sufficienza le attività che si sarebbero svolte nell'ambito del Laboratorio?

- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Hai elaborato e consegnato il tuo Curriculum vitae in formato Europass?

- SI
 NO

Se sì, hai incontrato difficoltà nel predisporlo? Se sì, quali?

Se non lo hai fatto, quali sono i motivi?

- | | | | | |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Non ho avuto tempo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| È una attività difficile. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Non ho avuto l'interesse. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Altro (specificare):

Hai scritto e consegnato la Storia di vita?

- SI
 NO

Se sì, quali difficoltà hai incontrato nello scriverla? Quali invece sono stati gli aspetti piacevoli della scrittura?

Se non lo hai fatto, quali sono i motivi?

- | | | | | |
|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Non ho avuto tempo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| È una attività difficile. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Non ho avuto l'interesse. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Altro (specificare):

Attualmente, quanto ti senti capace di:

- Descrivere le tue esperienze precedenti
 Identificare le tue competenze
 Autovalutare le tue competenze
 Dare prova ed evidenza delle tue competenze

In che misura, ritieni sia importante essere supportato nell'attività di individuazione e validazione degli apprendimenti da un consulente?

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A tuo avviso quali metodi ritieni più adeguati per individuare e validare l'esperienza pregressa?

	1	2	3	4
Intervista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osservazione diretta della pratica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valutazione 360°	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Simulazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Questionario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stesura di un progetto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portfolio cartaceo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ePortfolio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altro (specificare):

Che definizione di ePortfolio sceglieresti nel contesto di una procedura di individuazione e validazione degli apprendimenti? Barrare una sola opzione.

- Cartella in cui vengono raccolti e presentati a scopo illustrativo materiali di documentazione che dimostrano la produzione più significativa di un professionista, pubblicata on line in un ambiente/piattaforma dedicata o su un network social o professionale.
- Repertorio organizzato di dati, informazioni, documenti, artefatti sotto forma di dossier personale, che riguardano la storia formativa, professionale ed extra-professionale di una persona e le competenze in esse acquisite, pubblicato online in un ambiente/piattaforma dedicata.
- Elenco pubblicato online di documenti a supporto del Curriculum Vitae che raccoglie attestati, diplomi, certificati, crediti acquisiti, partecipazione a corsi, convegni, seminari, pubblicazioni.

Da quali elementi a tuo avviso dovrebbe essere composto un ePortfolio funzionale all'individuazione e validazione dell'esperienza pregressa?

	1	2	3	4
Schede di analisi del percorso formativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

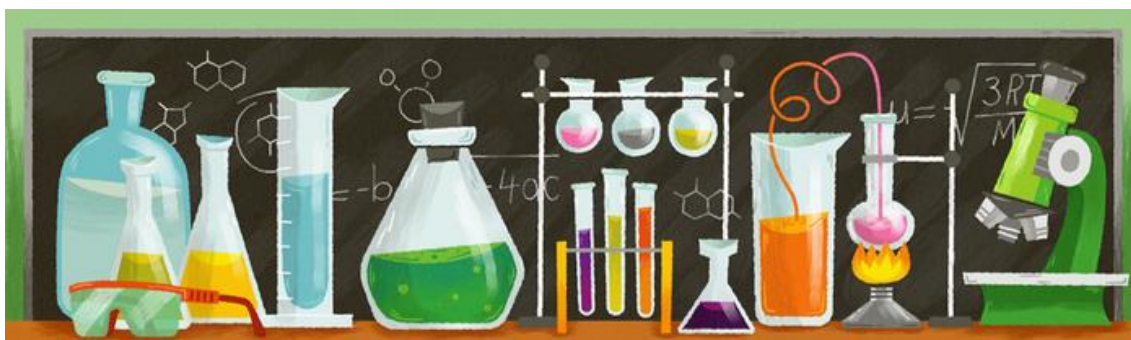
	1	2	3	4
Schede di analisi del percorso professionale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schede di analisi del percorso extra-professionale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schede di riepilogo degli apprendimenti acquisiti attraverso le esperienze formative ed extra / professionali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schede di analisi delle competenze maturate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portfolio Europeo delle lingue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Patente Europea del Computer ECDL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autovalutazione delle competenze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Scheda di esposizione del progetto professionale e formativo personale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curriculum vitae	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Archivio di documenti allegati a “prova” delle esperienze e competenze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altro (specificare):				

Quale utilità può avere la costruzione del tuo ePortfolio?

	1	2	3	4
Avere maggiore consapevolezza delle tue competenze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ottenere un riconoscimento di crediti formativi sulla base delle tue competenze precedentemente maturate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentare la tua spendibilità professionale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Definire maggiormente i tuoi obiettivi professionali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificare i tuoi bisogni di apprendimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disporre di uno strumento per tenere traccia dell’evoluzione delle tue competenze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disporre di uno strumento per tenere traccia dell’evoluzione del tuo percorso di apprendimento di studio, di lavoro e di vita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altro (specificare):				

Ogni tuo commento e riflessione sui contenuti del questionario è molto utile ai fini della ricerca e per avviare la costruzione del tuo ePortfolio delle competenze.

Allegato 5 - Questionario finale



Università degli Studi Roma Tre - Dipartimento di Scienze della Formazione - Dottorato in TEORIA E RICERCA EDUCATIVA 2014/2016

L'e-portfolio delle competenze.

L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia

Emanuela Proietti

Questionario finale

Sede del CPIA

- Altamura
- Bologna
- Roma

Cognome e Nome

Sesso:

- Maschio
- Femmina

Età:

- 18 - 25
- 26 - 30

- 31 - 39
- 40 - 50
- 51 - 61
- > 50

Situazione occupazionale attuale:

- Inoccupato
- Disoccupato
- Lavoratore atipico
- Lavoratore dipendente
- Libero professionista
- Imprenditore
- Other:

Se occupato, può illustrare la sua qualifica o attività professionale?

CURRICULUM VITAE

Nell'ambito delle attività proposte, ha compilato e inviato il suo curriculum vitae?

- Sì
- No

In caso negativo, può illustrarne le ragioni?

Prima dello svolgimento del Laboratorio, aveva una versione aggiornata del suo curriculum vitae?

- Sì
- No

Se sì, in formato Europass?

- Sì
- No

Ritiene che le attività del Laboratorio le abbiano consentito di elaborare una versione del curriculum completa, esaustiva ed efficace?

- Sì
- No

Sia in caso positivo che negativo illustri le ragioni della sua valutazione.

Ritieni di aver inserito nel curriculum elementi di novità dopo le suddette attività?

- Sì
- No

Se sì, quali e perchè?

Se no, perchè?

STORIA DI VITA

Nell'ambito delle attività proposte, ha scritto e inviato la sua storia di vita?

- Sì
- No

In caso negativo, può illustrarne le ragioni?

In caso positivo, valuta positivamente l'esperienza della scrittura della storia di vita per la ricostruzione del suo percorso personale, formativo e professionale?

- Sì
- No

In caso positivo, può illustrarne le ragioni?

TAVOLA DEGLI APPRENDIMENTI

Nell'ambito delle attività proposte, ha compilato e inviato la sua tavola degli apprendimenti?

- Sì
- No

In caso negativo, può illustrarne le ragioni?

In caso positivo, valuta positivamente l'esperienza della compilazione della tavola degli apprendimenti?

- Sì
- No

In caso positivo, può illustrarne le ragioni?

EPORTFOLIO DELLE COMPETENZE

Nell'ambito delle attività proposte, ha realizzato e condiviso il suo eportfolio delle competenze?

- Sì
- No

In caso negativo, può illustrarne le ragioni?

In caso positivo, valuta positivamente l'esperienza della redazione dell' ePortfolio per la ricostruzione del suo percorso personale, formativo e professionale e per la valorizzazione dei suoi saperi?

- Sì
- No

In caso positivo, può illustrarne le ragioni?

Alcune riflessioni conclusive

Quali possono essere a suo parere i possibili usi dell' ePortfolio delle competenze?

Grazie alle attività del Laboratorio ritiene di avere acquisito ulteriori conoscenze sui concetti di apprendimenti non formali e informali?

- Sì
- No

Se sì, ne dia una breve definizione.

Nell'ambito delle attività del Laboratorio ritiene di avere acquisito ulteriori conoscenze sulle procedure di individuazione, validazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze?

- Sì
- No

Se sì, ne dia una breve definizione.

Ritiene che la redazione dell' ePortfolio delle competenze possa essere uno strumento utile nell'ambito di tali procedure?

- Sì
- No

Sia in caso positivo che negativo illustri le ragioni della sua valutazione.

Ritiene utile l'attività di accompagnamento per la predisposizione degli strumenti utilizzati nell'ambito delle procedure di individuazione, validazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze?

- Sì
- No

Sia in caso positivo che negativo illustri le ragioni della sua valutazione.

Ritiene che l'attività di accompagnamento per la predisposizione degli strumenti utilizzati nell'ambito delle procedure di individuazione, validazione degli apprendimenti sia stata di qualità?

- Si
- No

Sia in caso positivo che negativo illustri le ragioni della sua valutazione.

Allegato 6 – Traccia di intervista semi-struttura ai Dirigenti dei CPIA

**Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
Dottorato di ricerca in TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE
Curricolo Teoria e ricerca educativa
XXIX CICLO - 2014/2016**

**L' ePortfolio delle competenze.
L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel
quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia**

Emanuela Proietti

Traccia di intervista ai Dirigenti dei CPIA

Nome e cognome dell'intervistato:

Ruolo ricoperto

Data della compilazione:

Introduzione

La presente intervista semi-strutturata, rivolta ai dirigenti dei CPIA, si svolge nell'ambito dell'attività di ricerca di Dottorato condotta da Emanuela Proietti sul tema: L' ePortfolio delle competenze. L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia.

L'intervista ha l'obiettivo di indagare alcuni temi relativi alle procedure sviluppate e utilizzate dalla Commissione per l'elaborazione del patto formativo individuale per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali degli utenti in ingresso; al riassetto del sistema di istruzione degli adulti in Italia, con particolare riferimento all'istituzione di tali Commissioni; alle competenze professionali coinvolte nell'elaborazione di tale Patto; ai metodi e agli strumenti utilizzati, per l'attività di individuazione e riconoscimento degli apprendimenti progressi acquisiti nei contesti non formali e informali e di certificazione delle competenze; alla descrizione del ruolo dei CPIA nello sviluppo delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente, istituite e definite a partire dalla Legge n. 92/2012.

Negli ultimi tre anni circa, i servizi di educazione per gli adulti nel nostro Paese sono stati coinvolti in un processo di importante riforma, a partire dal DPR n. 263 del 2012, che ha istituito i CPIA – Centri Provinciale per l’Istruzione degli Adulti.

Può indicarci quali sono stati finora i passaggi centrali di tale riforma e quali sono a oggi i prossimi obiettivi da raggiungere?

Una delle innovazioni introdotte riguarda l’istituzione della Commissione per la definizione del Patto formativo individuale, costituita per poter ammettere gli adulti che ne fanno richiesta al periodo didattico idoneo.

Quali docenti di norma vengono coinvolti nei lavori della Commissione?

Sono richieste particolari competenze per farne parte?

La valutazione dell’idoneità degli utenti è definita sulla base del Patto formativo Individuale.

Si tratta dello strumento utile ad accertare le competenze degli adulti in relazione ai risultati di apprendimento attesi in esito a ciascun periodo didattico, con l’obiettivo di valorizzare le competenze comunque acquisite dalla persona, nei contesti formali, ma anche e soprattutto non formali e informali.

Può illustrarci quali metodi e strumenti di lavoro utilizza la Commissione per l’elaborazione del Patto formativo individuale e in particolare per la valorizzazione delle competenze comunque acquisite dalla persona, l’individuazione e il riconoscimento degli apprendimenti pregressi nei contesti formali, ma e soprattutto non formali e informali?

Può illustrarci, se vi sono, le difficoltà incontrate dalla Commissione nello svolgimento di questa attività, con particolare riferimento all’individuazione e riconoscimento degli apprendimenti pregressi acquisiti nei contesti non formali e informali.

Nel prossimo futuro, i CPIA entreranno a far parte delle Reti territoriali per l’apprendimento permanente, istituite a partire dalla Legge n. 92/2012.

Quali ritiene saranno i tratti salienti del ruolo assunto dai Centri nell’ambito delle Reti?

Il modello organizzativo delle Reti territoriali verrà adottato da ciascuna Regione e Provincia autonoma secondo proprie scelte e peculiarità, nel rispetto dei principi generali. Tale modello dovrà includere e valorizzare servizi di orientamento permanente e di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, come servizi trasversali ai sistemi dell’istruzione, formazione e lavoro ed educazione relativi sia all’ambito dell’apprendimento formale, sia a quello del non formale e informale.

Ritiene che i CPIA potranno costituirsi come servizio fruibile dai cittadini per accedere a tali procedure di individuazione e riconoscimento degli apprendimenti pregressi acquisiti nei contesti non formali e informali e di certificazione delle competenze, proprio a fronte delle esperienze maturate dalle Commissioni per il patto formativo?

Rileva una necessità di formare il personale dei CPIA a svolgere tale compito, sia rivolto agli utenti canonici che in vista di una apertura al territorio? Può specificare gli ambiti, i contenuti e le competenze oggetto di detta formazione?

Allegato 7 – Traccia di intervista ai Docenti della Commissione per il patto formativo individuale

**Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
Dottorato di ricerca in TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE
Curricolo Teoria e ricerca educativa
XXIX CICLO - 2014/2016**

**L' ePortfolio delle competenze.
L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel
quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia**

Emanuela Proietti

Traccia di intervista ai Docenti dei CPIA

Nome e cognome dell'intervistato:

Ruolo ricoperto

Data della compilazione:

Introduzione

La presente intervista semi-strutturata, rivolta ai docenti dei CPIA, si svolge nell'ambito dell'attività di ricerca di Dottorato condotta da Emanuela Proietti sul tema: L' ePortfolio delle competenze. L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia.

L'intervista ha l'obiettivo di indagare alcuni temi relativi alle procedure sviluppate e utilizzate dalla Commissione per l'elaborazione del patto formativo individuale per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali degli utenti in ingresso; alcune delle implicazioni relative al riassetto del sistema di istruzione degli adulti in Italia, con particolare riferimento all'istituzione delle Commissioni per l'elaborazione del Patto formativo individuale; alle competenze professionali coinvolte nell'elaborazione di tale Patto; ai metodi e agli strumenti utilizzati; per giungere all'individuazione di eventuali difficoltà nell'attività di individuazione e riconoscimento degli apprendimenti pregressi acquisiti nei contesti non formali e informali e di certificazione delle competenze.

Negli ultimi tre anni circa, i servizi di educazione per gli adulti nel nostro Paese sono stati coinvolti in un processo di importante riforma, a partire dal DPR n. 263 del 2012, che ha istituito i CPIA – Centri Provinciale per l’Istruzione degli Adulti.

Può indicarci quali sono stati finora i passaggi centrali di tale riforma e quali sono a oggi i prossimi obiettivi da raggiungere?

Quali sono state le maggiori ripercussioni di tale riforma nella sua attività professionale?

Una delle innovazioni introdotte riguarda l’istituzione della commissione per la definizione del Patto formativo individuale, costituita per poter ammettere gli adulti che ne fanno richiesta al periodo didattico idoneo.

Quali docenti di norma vengono coinvolti nei lavori della commissione?

Sono richieste particolari competenze per farne parte?

La valutazione dell’idoneità degli utenti è definita sulla base del Patto formativo Individuale.

Si tratta dello strumento utile ad accertare le competenze degli adulti in relazione ai risultati di apprendimento attesi in esito a ciascun periodo didattico, con l’obiettivo di valorizzare le competenze comunque acquisite dalla persona, nei contesti formali, ma anche e soprattutto non formali e informali.

Può illustrarci quali metodi e strumenti di lavoro utilizza la Commissione per l’elaborazione del Patto formativo individuale?

Lei ha contribuito alla elaborazione degli strumenti utilizzati?

Può illustrarci, se vi sono, le difficoltà incontrate dalla Commissione nello svolgimento di questa attività, con particolare riferimento all’individuazione e riconoscimento degli apprendimenti pregressi acquisiti nei contesti non formali e informali.

E quali sono le difficoltà che lei maggiormente incontra?

Il modello organizzativo delle Reti territoriali verrà adottato da ciascuna Regione e Provincia autonoma secondo proprie scelte e peculiarità, nel rispetto dei principi generali. Tale modello dovrà includere e valorizzare servizi di orientamento permanente e di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, come servizi trasversali ai sistemi dell’istruzione, formazione e lavoro ed educazione relativi sia all’ambito dell’apprendimento formale, sia a quello del non formale e informale.

Ritiene che i CPIA possano costituirsi a breve come servizio fruibile dai cittadini per accedere a procedure di individuazione e riconoscimento degli apprendimenti pregressi acquisiti nei contesti non formali e informali e di certificazione delle competenze?

Rileva una necessità di formare il personale dei CPIA a svolgere tale compito, sia rivolto agli utenti canonici che in vista di una apertura al territorio?

Allegato 8 – Interviste ai Dirigenti dei CPIA

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
Dottorato di ricerca in TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE
Curricolo Teoria e ricerca educativa
XXIX CICLO

L' ePortfolio delle competenze.

L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia

Emanuela Proietti

Intervista ai Dirigenti dei CPIA

Nome e cognome dell'intervistato
Giuseppa Crapuzzi

Ruolo ricoperto
Dirigente scolastico del CPIA 2 DI ALTAMURA (BA)

Data della compilazione:
23 gennaio 2017

Profilo dell'intervistato

La Prof.ssa Giuseppa Crapuzzi Crapuzzi è dirigente scolastica del CPIA2 (BA) Altamura dal 2014 ad oggi. Nata ad Altamura(BA), ove vive attualmente, laureata in lettere, è stata dal 1998 al 2014, docente di scuola primaria. Ha ricoperto vari incarichi in qualità di referente INVALSI, durante il periodo di docenza, e di osservatore esterno INVALSI da dirigente. È stata nominata, dall'USR Puglia, membro esterno del Comitato di Valutazione di due scuole medie statali di Altamura per il triennio 2015-2018.

Con l'avvento della dirigenza del CPIA, ha partecipato alle tre edizioni del PAIDEIA e a tutti i corsi di formazione in ambito di Istruzione per gli Adulti.

Negli ultimi tre anni circa, i servizi di educazione per gli adulti nel nostro Paese sono stati coinvolti in un processo di importante riforma, a partire dal DPR n. 263 del 2012, che ha istituito i CPIA – Centri Provinciale per l'Istruzione degli Adulti.

Può indicarci quali sono stati finora i passaggi centrali di tale riforma e quali sono a oggi i prossimi obiettivi da raggiungere?

Un primo passaggio centrale è stato quello di riordinare il sistema di istruzione degli adulti.

La definizione dei percorsi di primo livello e di secondo livello concepiti come un unicum e dunque come uno sviluppo in verticale, come una sorta di filiera, deve riportare l'adulto nel sistema di formazione, perché l'obiettivo è quello di innalzare il possesso del titolo di studio dei cittadini italiani, anche al fine di innalzare l'esercizio della cittadinanza attiva.

Le novità che ha introdotto il nuovo ordinamento dell'istruzione degli adulti sono state diverse. Prima di tutto, il concepire questi percorsi, non più in termini di anni scolastici, ma in termini di ore, per corsi che vanno il più possibile nella direzione della personalizzazione, per consentire a chi ha intenzione poi, per una serie di ragioni, di riqualificarsi o di dotarsi di alfabeti e di quei

linguaggi ,che sono legati al nuovo impatto sociale, di poter fare tutto ciò, differenziando questi percorsi personalizzati attraverso le Uda, le unità di apprendimento, che vanno a costituirsi come unità autonome, svincolate da un programma necessariamente lineare; infatti parliamo ora di un apprendimento che viene definito circolare.

La possibilità che viene data all'utente di poter vedere riconosciuta la sua esperienza, maturata anche in contesti non formali e informali, è fondamentale, proprio perché qualsiasi adulto che decide di tornare in un percorso di istruzione porta con sé un bagaglio che non può essere trascurato.

Questi primi due aspetti riguardano l'apprendimento e dunque il punto di vista dell'utente.

Invece dal punto di vista dell'organizzazione, il CPIA è ripensato come centro su scala provinciale e si va dunque a svincolare da eventuali particolarità territoriali, quale era la ex situazione dei Centri Territoriali Permanenti, centri comunque legati alle scuole medie, e che, in realtà, erano spesso una appendice del sistema di istruzione, che non ha nulla a che fare con quello degli adulti.

Questi mi sembrano i tratti salienti che derivano dalla riforma.

I prossimi obiettivi da raggiungere sono, sicuramente, riuscire a ottenere e a lavorare come una vera filiera, dal primo livello al secondo livello, superando ostacoli legati all'organico e al non riconoscimento dell'educazione degli adulti, pensata non per periodi, ma ancora per anni scolastici e classi.

Questo è ciò che mi sembra condividiamo con gli altri colleghi del territorio, con cui abbiamo costituito una rete dei CPIA, sin dal primo anno di istituzione; è una rete che funziona, perché ci sentiamo in modo costante per condividere le problematiche e le possibili soluzioni.

Una delle innovazioni introdotte riguarda l'istituzione della Commissione per la definizione del Patto formativo individuale, costituita per poter ammettere gli adulti che ne fanno richiesta al periodo didattico idoneo.

Quali docenti di norma vengono coinvolti nei lavori della Commissione?

Sono richieste particolari competenze per farne parte?

Nell'ambito del mio CPIA i docenti che fanno parte della Commissione per il patto formativo individuale provengono da tutte le istituzioni scolastiche che fanno parte della rete territoriale. Un docente per ogni scuola secondaria di secondo grado; per il CPIA, una docente del primo livello e una docente alfabetizzatrice, per cui abbiamo una Commissione costituita da ben 20 persone. Si tratta di un numero piuttosto elevato per essere una Commissione che deve poi prendere in esame tutti i documenti, quali sono i patti formativi individuali con annessi dossier personali.

Ci vuole tanta competenza per far parte della Commissione per il patto formativo; ci vogliono oggi, in generale, molte competenze per avviare il discorso della certificazione delle competenze e del riconoscimento dei crediti formativi.

Si richiede dunque a questi docenti una esperienza almeno decennale nell'ambito del sistema dell'istruzione degli adulti: si tratta di docenti che sanno di cosa stiamo parlando, conoscono tutto l'iter che ha portato all'articolazione del nuovo sistema; di docenti non di passaggio nel CPIA o nell'ambito del sistema di istruzione degli adulti. Perché spesso, nelle scuole secondarie di secondo grado, succede questo: vengono assegnati ai percorsi di secondo livello docenti di passaggio, non titolari, che poi non hanno modo di completare il percorso con gli utenti e neanche di fare una esperienza significativa in questo settore.

Questa è la caratteristica che pensiamo ci voglia e che abbiamo presente nella nostra Commissione; abbiamo appurato che questo tipo di organizzazione ci permette di raggiungere migliori risultati.

L'unico dato negativo che mi sento di mettere in evidenza è che questa Commissione a volte diventa quasi un collegio ridotto, proprio perché è composta da tanti membri, è molto difficile

essere presenti tutti nello stesso momento e nello stesso luogo, per cui accade molto spesso che questa Commissione operi con una articolazione in sottocommissioni, almeno noi ci siamo dati questo modello organizzativo che ci sembra funzionare maggiormente.

Ci sono delle sedute in plenaria, mentre tutto il processo, che chiama in causa le diverse fasi del riconoscimento dei crediti, l'identificazione e la valutazione, avviene con una organizzazione in sottocommissioni, con gruppi di lavoro ristretti per ogni scuola. In questo modo si parla anche con maggiore cognizione e si lavora nel proprio contesto, altrimenti si finisce con il trasformare l'intera procedura in un mero atto formale, senza avere chiaro il quadro di tutte quelle che sono state le fasi che hanno condotto alla stipula di quel particolare patto formativo.

I docenti che accompagnano gli adulti nel percorso di individuazione e validazione degli apprendimenti in ingresso sono gli stessi che fanno parte della Commissione?

No. I docenti accompagnatori sono diversi da quelli che stanno nella Commissione per il patto formativo. All'interno di ogni scuola, sono stati identificati dei docenti tutor che lavorano in un percorso di accompagnamento al corsista, in quella fase iniziale di individuazione degli apprendimenti in ingresso e scrittura del dossier, tutto questo lavoro passa alla sottocommissione che, a sua volta, passa tutti i documenti alla Commissione che si riunisce in plenaria.

Credo sia utile evidenziare che questa organizzazione è dettata molto dall'articolazione territoriale del CPIA; ad esempio il CPIA che io rappresento è territorialmente molto esteso e questo è stato fin dall'inizio un punto di svantaggio. Come spiegavo, le distanze sono importanti, non è facile far essere presenti tutti i docenti; mentre, per altri CPIA, forse, la problematica non esiste. Altri CPIA, insistendo sulla provincia, hanno la gran parte delle scuole nello stesso luogo, nello stesso comune; se pensiamo per esempio alla provincia di Bari, il CPIA1 di Bari insiste sulla città di Bari, i docenti sono tutti generalmente di Bari e quindi diventa più facile incontrarsi.

A prescindere da questa difficoltà, abbiamo comunque appurato che questo tipo di organizzazione ci permette di raggiungere migliori risultati, come evidenzio.

La valutazione dell'idoneità degli utenti è definita sulla base del Patto formativo Individuale. Si tratta dello strumento utile ad accertare le competenze degli adulti in relazione ai risultati di apprendimento attesi in esito a ciascun periodo didattico, con l'obiettivo di valorizzare le competenze comunque acquisite dalla persona, nei contesti formali, ma anche e soprattutto non formali e informali.

Può illustrarci quali metodi e strumenti di lavoro utilizza la Commissione per l'elaborazione del Patto formativo individuale e in particolare per la valorizzazione delle competenze comunque acquisite dalla persona, l'individuazione e il riconoscimento degli apprendimenti progressi nei contesti formali, ma e soprattutto non formali e informali?

Partiamo quindi da quanto ho spiegato, che per l'elaborazione del patto formativo si lavora per sottocommissioni.

Ogni sottocommissione lavora prima di tutto con una traccia di intervista, rivolta al candidato, da cui si presumono dei primi dati, sulla base dei quali si procede a strutturare delle prove, al fine di accertare il possesso di determinate competenze. Per quanto riguarda l'acquisizione delle competenze nei contesti non formali e informali vengono predisposte delle prove relative a compiti di idoneità, prove pratiche e si valorizza tutto quello che emerge attraverso il colloquio. Ampio spazio viene dato alla fase della accoglienza, perché è la fase in cui emergono tutti i dati essenziali.

Può approfondire anche la pratica di somministrare delle prove di valutazione? La validazione non avviene solo attraverso la ricostruzione del percorso, del riconoscimento delle competenze e la collezione di evidenze, ma soprattutto attraverso la somministrazione di prove?

La somministrazione delle prove si affianca alla ricostruzione del percorso.

Può illustrarci, se vi sono, le difficoltà incontrate dalla Commissione nello svolgimento di questa attività, con particolare riferimento all'individuazione e riconoscimento degli apprendimenti progressi acquisiti nei contesti non formali e informali.

Una delle difficoltà che emerge in maniera più evidente, quando bisogna riconoscere i crediti per apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali, è il non avere dei parametri di riferimento, per poter dichiarare che una determinata competenza è acquisita totalmente oppure parzialmente, non c'è una scala di valori, per cui si rischia di basarsi sulla interpretazione soggettiva. Si tratta di una grande difficoltà, emersa a più livelli.

Per tutto quello che riguarda il riconoscimento delle competenze acquisite nel contesto formale i problemi sono inferiori; anche se, è importante evidenziarlo, a volte si è in presenza di un analfabetismo di ritorno, nel caso di qualcuno che ha conseguito titoli in un passato molto remoto, però, quantomeno, la formalità ci attesta che quelle determinate competenze sono state acquisite.

Diventa molto difficile attestare e dare validità alle competenze frutto non tanto del contesto non formale, quanto dell'informale: di tutto ciò che si apprende in maniera spontanea, che deriva dalla esperienza lavorativa dell'individuo; questa difficoltà c'è ed è sentita onestamente. Per cui spesso succede, soprattutto nei percorsi di secondo livello, dove stenta di più a decollare il cambiamento impresso dalla riforma, dove si continua spesso ancora a ragionare per classi, di sentir dire al corsista che deve frequentare l'intero percorso, perché quella è l'organizzazione. In questi percorsi non è facile riconoscere a chi ad esempio fa un determinato lavoro, anche da anni, le competenze e magari esonerare la persona da una parte del percorso, da determinate discipline.

Nel prossimo futuro, i CPIA entreranno a far parte delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente, istituite a partire dalla Legge n. 92/2012.

Quali ritiene saranno i tratti salienti del ruolo assunto dai Centri nell'ambito delle Reti?

Sicuramente il ruolo che potranno assumere i CPIA sarà determinante, ma al momento parliamo di una prospettiva molto lontana, perché, a oggi purtroppo i CPIA risentono di una scarsa eco circa la loro validità. A questo livello, e quindi anche sul territorio, non siamo riconosciuti con quelle potenzialità che invece abbiamo. Il discorso dei CPIA collocati all'interno delle reti territoriali per l'apprendimento permanente lo vedo ancora un discorso lontano nel tempo; abbiamo bisogno di far sedimentare molto bene l'importanza e il ruolo dei CPIA all'interno del sistema dell'istruzione e dell'apprendimento, anche svincolandolo da quelle che sono le ricorrenti stigmatizzazioni dell'istituto scolastico. Se la potenzialità dei CPIA non è vissuta appieno non potrà dare i frutti sperati. È importante che i centri provinciali vengano considerati per quello che devono essere, per utilizzarli per quello per cui effettivamente sono nati.

Il modello organizzativo delle Reti territoriali verrà adottato da ciascuna Regione e Provincia autonoma secondo proprie scelte e peculiarità, nel rispetto dei principi generali. Tale modello dovrà includere e valorizzare servizi di orientamento permanente e di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, come servizi trasversali ai sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro ed educazione relativi sia all'ambito dell'apprendimento formale, sia a quello del non formale e informale.

Ritiene che i CPIA potranno costituirsi come servizio fruibile dai cittadini per accedere a tali procedure di individuazione e riconoscimento degli apprendimenti progressi acquisiti nei contesti non formali e informali e di certificazione delle competenze, proprio a fronte delle esperienze maturate dalle Commissioni per il patto formativo?

Sicuramente questa potenzialità esiste, ma ora c'è bisogno che il territorio, le istituzioni, gli enti locali diano maggiore importanza al ruolo che il CPIA deve e può svolgere: non è semplicemente chiamato a fare su internet quello che fa la scuola, ma deve creare effettivamente una serie di legami, di reti sul territorio, deve entrare nelle prospettive del mondo del lavoro, per creare degli agganci, per offrire una motivazione in più all'utente adulto che deve tornare in formazione. Questo è quello che io vedo sul territorio sul quale insisto, ma anche da quello che emerge dal confronto con gli altri colleghi.

Abbiamo bisogno di una maggiore eco ed essere poi i principali attori nei percorsi di apprendimento permanente. Siamo ancora all'inizio, almeno qui al sud non mi sembra ci siano esperienze consolidate, può darsi che le cose e poi si potranno evolvere, anche speditamente, a breve termine, perché comunque si sta cercando di lavorare e di sperimentare. Ad esempio, con il progetto sperimentale Paideia 3 avremo un altro tipo di attestazione sul territorio, di lavoro. Ma, come detto, c'è ancora molto da fare.

Rileva una necessità di formare il personale dei CPIA a svolgere tale compito, sia rivolto agli utenti canonici che in vista di una apertura al territorio? Può specificare gli ambiti, i contenuti e le competenze oggetto di detta formazione?

Sì, certamente la rilevo. Anzi, a mio avviso, questa fase doveva già essere stata avviata.

È fondamentale che il personale venga aggiornato e che entri a pieno titolo in queste tematiche, perché se vogliamo, è proprio questa la grande novità.

È un tema molto molto importante, sul quale manca un ampio confronto. Ritengo che questo sia uno dei nodi fondamentali che andrà sciolto per poter realizzare tutto quello che si prevede di realizzare.

Ribadisco, non è facile, vanno creati dei modelli a cui rifarsi; abbiamo docenti che non hanno questo tipo di cultura e che vanno certamente formati; è una esigenza avvertita già in passato e che si continua ad avvertire e su questo aspetto bisogna assolutamente lavorare.

Questo potrebbe aiutare molto anche i nostri utenti: le procedure di validazione contribuiscono fortemente a conciliare maggiormente la vita privata con il desiderio di tornare a studiare, con le esigenze scolastiche, dell'organizzazione scolastica. Però, solo se si riesce a fare un lavoro serio di riconoscimento e di personalizzazione del percorso.

Avverte l'esigenza o l'utilità di elaborare delle linee guida comuni per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali? Anche a livello nazionale?

Sì, direi assolutamente sì. Trattandosi di linee guida, non devono costituire un documento vincolante, però sarebbero di grande aiuto. Abbiamo discusso di un aspetto molto innovativo: bisogna aiutare, sostenere i docenti nella comprensione che lavorando con gli adulti, ci troviamo di fronte a persone che posseggono già un ampio patrimonio di saperi, di competenze. Penso che le linee guida sarebbero uno strumento molto molto utile; linee guida che definiscano metodologie, metodi e strumenti.

C'è qualcosa che le sembra importante aggiungere in conclusione?

Il riordino del sistema di istruzione degli adulti è stato concepito proprio per far sì che questo segmento dell'istruzione potesse essere valorizzato il più possibile.

L'istruzione degli adulti non è un fatto da poco, non è un fatto secondario, credo nella sua importanza, nella sua centralità, ma non basta soltanto credere.

È necessario mettere in atto tutta una serie di azioni affinché i centri per l'istruzione degli adulti possano essere riconosciuti come sistemi di istruzione davvero validi e innovativi. Ancora molto va fatto, la stessa Commissione per il patto formativo, la sua costituzione, il suo funzionamento vanno forse rivisti, secondo quelle che sono le esigenze dei territori; va rivalutata la sua

composizione, perché è un nodo centrale. Essa deve essere messa nella condizione di lavorare nella maggiore tranquillità, senza le tante difficoltà che si creano a causa di elementi che abbiamo illustrato, per ragioni logistiche o tecniche.

Io sono da tre anni dirigente di questo CPIA, sono nata dirigente insieme alla nascita dei CPIA, gli riconosco delle grandi potenzialità, dobbiamo lavorare tutti per continuare a migliorare i servizi offerti.

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
Dottorato di ricerca in TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE
Curricolo Teoria e ricerca educativa
XXIX CICLO - 2014/2016

L' ePortfolio delle competenze.
L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia

Emanuela Proietti

Intervista ai Dirigenti dei CPIA

Nome e cognome dell'intervistato
Ada Maurizio

Ruolo ricoperto
Dirigente scolastico del CPIA 3 di ROMA

Data della compilazione:
13 dicembre 2016

Profilo dell'intervistato

Ada Maurizio è dirigente scolastico dal 1991, vive a Roma, dove dirige dal 2015/16 il CPIA 3, del quale fanno parte le sedi di Regina Coeli e dell'IPM di Casal del Marmo. Il CPIA 3 di Roma è aggiudicatario del progetto nazionale finanziato dal MIUR per la realizzazione di interventi e azioni di attuazione del Protocollo MIUR/Ministero della Giustizia del 26 maggio 2016.

È membro dell'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura del MIUR, è componente presso l'USR Lazio del Gruppo Tecnico regionale per l'Istruzione degli adulti e del Comitato tecnico regionale per l'educazione finanziaria degli adulti. Con il CPIA 3 di Roma è applicant del progetto TALKING ERASMUS plus – Azione Adulti partenariati strategici e partner del progetto VOYCE ERASMUS plus Azione Giovani, partner dei progetti FAMI Creare REti per gli Immigrati (CREI) e Piani Regionali per la formazione civico-linguistica dei cittadini di Paesi terzi.

Collabora con la rivista *Dirigere la scuola* dal 2012 e dal 2015 cura la rubrica mensile CPIA, collabora con la rivista *TUTTOSCUOLA*. Ha pubblicato numerosi articoli per l'Agenzia giornalistica DIRE nella rubrica minori e scuola, ha collaborato con la testata on line *DISABILI.COM* come esperta scuola, ha pubblicato per Carocci *La comunicazione interna nella scuola* (2004) e *La scuola e la comunicazione esterna* (2006).

Ha collaborato con INDIRE per la formazione dei dirigenti e dei docenti.

Ha lavorato dal 2004 al 2006 al MIUR presso la DG per la Comunicazione e dal 2010 al 2014 al Ministero degli Affari Esteri dove si è occupata della gestione delle scuole italiane all'estero.

Sta frequentando il master di II livello "Governo dei flussi migratori" presso la Link Campus University a Roma.

Negli ultimi tre anni circa, i servizi di educazione per gli adulti nel nostro Paese sono stati coinvolti in un processo di importante riforma, a partire dal DPR n. 263 del 2012, che ha istituito i CPIA – Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti.

Può indicarci quali sono stati finora i passaggi centrali di tale riforma e quali sono a oggi i prossimi obiettivi da raggiungere?

Il DPR 263/2012, noto anche come Regolamento, ha sancito il nuovo ordinamento che istituisce i CPIA, che sono entrati a regime dall’a.s. 2015/2016. Nell’anno precedente si era svolta una sperimentazione: circa la metà degli allora CPT avevano iniziato a diventare CPIA. In Italia questa riforma, caso abbastanza raro, è stata preceduta sia da una sperimentazione, avviata da chi volontariamente riteneva di avere i requisiti per iniziare a funzionare come CPIA, e sia, nei due anni precedenti, dalla pubblicazione da parte del MIUR dei decreti relativi ai progetti assistiti.

I CTP dovevano simulare la riforma, come ad esempio l’avviamento delle commissioni per il patto formativo, ciò che oggi sta divenendo il lavoro quotidiano, e con la supervisione del MIUR tutti i prodotti dei progetti assistiti dovevano poi essere oggetto di analisi e studio per consentire, una volta andata a regime la riforma, di avere già una esperienza alle spalle.

Purtroppo non è andata esattamente così. Innanzi tutto c’è stata una applicazione a macchia di leopardo dei diversi elementi della riforma e il raccordo generale c’è stato, ma non ha prodotto risultati tali che, per esempio, nel nostro lavoro quotidiano possiamo apprezzare. Ci sono state delle eccellenze, delle esperienze molto significative, che però sono rimaste isolate.

In particolare, nel Lazio il progetto assistito, pur partito sulla carta a ritmo sostenuto, di fatto non ha raggiunto i risultati sperati. Piuttosto, si assiste tuttora a una certa resistenza al passaggio al nuovo ordinamento e alla diffusa ignoranza, in senso letterale, sull’esistenza e sul funzionamento dei CPIA tra i non addetti ai lavori ma anche da parte di potenziali stakeholders.

La riforma è stata sostenuta anche da un grande investimento economico per la formazione, perché i progetti assistiti erano finanziati in modo cospicuo, tutti i CTP sono stati coinvolti in un percorso formativo che ha interessato docenti e dirigenti, ma non il personale amministrativo.

La riforma dunque è partita a regime dal 2015/2016, oggi abbiamo a livello nazionale, 125 CPIA, già alla fine del primo anno c’è stato un dimensionamento a livello delle Regioni, che ne ha soppresso due, proprio nella Regione Lazio; sono diffusi in tutta Italia, con una buona distribuzione a livello regionale.

Dopo circa un anno, sono state emanate le Linee guida, nel marzo 2015, che hanno sancito l’ordinamento; sono corpose, vi sono tutte le indicazioni relative al curriculum, vi viene descritto tutto il percorso che devono fare i CPIA dal punto di vista didattico, sui corsi di alfabetizzazione, di I e II livello.

L’eredità lasciata dal primo anno di sperimentazione in conclusione quale è stata?

Nel caso specifico del Lazio, come già detto, si tratta di un’eredità che ha prodotto varie conseguenze: nel lavoro quotidiano mi rendo conto prendo atto di tante resistenze, che questa prima fase avrebbe dovuto contribuire a ridurre, invece c’è una forte resistenza da parte dei docenti, soprattutto dei veterani, di quelli che da più tempo sono docenti dei CTP, a passare a essere docenti dei CPIA.

C’è una cosa importante da dire, di cui spesso ci dimentichiamo: parliamo in modo alternativo di educazione e istruzione degli adulti, il vero punto del contendere è stato proprio questo. La riforma ha in qualche modo eliminato l’educazione degli adulti, focalizzandosi sull’istruzione, d’altronde il CPIA è un altro segmento del sistema dell’istruzione (dalla scuola dell’infanzia, alla primaria, alla secondaria di primo e secondo grado, si arriva all’istruzione degli adulti), perché noi rilasciamo titoli di studio, siamo nelle istituzioni che si occupano degli adulti, il segmento che si occupa della parte formale, rilasciamo titoli, questo però ha fatto sì che molti docenti che nei precedenti anni, a partire dal 1997 con l’Ordinanza Ministeriale 455 che ha istituito i CTP all’interno degli istituti comprensivi, hanno imparato soprattutto a gestire la parte soprattutto

l'educazione degli adulti: si sono moltiplicati negli anni, corsi, attività in accordo con le biblioteche e altre istituzioni, un grosso patrimonio culturale che sicuramente nel nostro paese ha gestito la parte relativa all'educazione degli adulti, coinvolgendo in molti casi, però, quegli adulti che pur avendo già un titolo di studio, pur avendo formalizzata la loro istruzione, avevano necessità di rinforzare delle competenze, parliamo ad esempio delle competenze linguistiche, informatiche e digitali, ma in molti CTP era abitudine avviare anche corsi fuori dai blocchi recepiti come competenze chiave di cittadinanza, parliamo di corsi di cinema, di fotografia, ad esempio. Tutto questo è stato cancellato dalla riforma, per restituirlo però in un altro modo.

Il CPIA è un'istituzione che rilascia titoli di studio, questo è ben definito nel DPR 263 del 2012, ma ha la possibilità di organizzare attività di ampliamento dell'offerta formativa. Tale ampliamento si basa sull'accordo con il territorio: per cui se nel mio contesto si rileva un bisogno formativo, e non c'è dubbio che ci sia, di rinforzare o di far acquisire alla popolazione adulta competenze digitali, competenze linguistiche, ma anche competenze di altro tipo, posso erogare corsi in accordo con il territorio appunto, per esempio con le biblioteche, con i centri anziani, o con altre strutture. Il CPIA promuove ed eroga corsi tenuti da docenti di ruolo, quindi docenti statali, che hanno una finalità certificativa, quindi anche i corsi di inglese o di informatica, di altre lingue. Sono normalmente finalizzati al rilascio di certificazioni in convenzione con enti certificatori. Permangono corsi di lingua e di competenze digitali che si concludono senza una certificazione riconosciuta.

Questi corsi di ampliamento dell'offerta formativa vengono però proposti in modo molto diverso: noi, ad esempio, li facciamo in orario scolastico; ma ci può essere un CPIA che li fa in orario curricolare con i docenti, un altro CPIA che li fa in orario extracurricolare a pagamento, ma sempre con i docenti, un altro Centro che li fa soltanto a giugno e settembre.

Il nostro CPIA, per esempio, sta organizzando nelle ore non utilizzate dai docenti in attività curricolari, quindi per la licenza media, corsi aperti al territorio. Ma si riscontra un problema: gli studenti adulti che si iscrivono per esempio a un corso di inglese, non essendo studenti che devono acquisire il titolo di studio, come vengono iscritti? In che forma? A che titolo partecipano? Su questo punto si sta discutendo: come Rete del Lazio ci stiamo orientando per acquisire un'iscrizione ai corsi di ampliamento e non al CPIA per i corsi ordinamentali e conseguente stipula del patto formativo, perché nel caso specifico il patto formativo è uno strumento che deve andare a definire un percorso didattico finalizzato alla licenza media o alla qualifica professionale o comunque a un diploma, ma non è questo il caso. Dovremo trovare una soluzione.

Altra questione invece sono i corsi di livello linguistico superiore al livello A2 (che sono quelli che noi eroghiamo), o inferiore all'A1, sui quali sta per partire una sperimentazione con il Ministero dell'Interno, nell'ambito dei fondi per l'asilo, la migrazione e l'integrazione, che ci permetterà con un syllabo elaborato dagli enti certificatori italiani, di sperimentare sia il livello pre A1, che superiore all'A2.

Le riflessioni proposte finora, con particolare riferimento al tema dell'offerta legata all'istruzione e all'educazione degli adulti, evidenziano come il concentrarsi su una proposta quasi esclusivamente rivolta all'acquisizione dei titoli di studio, abbia ridotto la possibilità per gli adulti di rivolgersi ai CPIA anche per percorsi di aggiornamento più specifici, ma anche di sviluppo di conoscenze o competenze di natura diversa, legate anche a competenze più trasversali, artistiche, più culturali. Riducendo quindi di fatto la possibilità per l'adulto di accedere a una offerta di apprendimento permanente, diffusa sul territorio, che in passato si stava sempre più strutturando e aprendo a nuove prospettive.

A ben leggere il Regolamento le cose non stanno esattamente così, perché si parla esplicitamente di apprendimento permanente; sia nella Legge 92/2012, nei vari commi che si occupano dell'apprendimento permanente, sia nel Decreto legislativo 13/2013, è molto chiaro

che il CPIA deve avere un ruolo strategico nel coordinare l'offerta territoriale di apprendimento permanente. Questo aspetto emerge anche nei vari accordi che sono stati siglati in ambito di Conferenza Stato-Regioni, tra l'altro è imminente una riunione del tavolo della conferenza nazionale Stato-Regioni che prevede anche la presenza di una rappresentanza dei CPIA.

Il CPIA è l'istituzione che deve raccordare su un territorio l'offerta formativa e non erogare corsi che non hanno a che fare con l'ordinamento. Quindi con la riforma il CPIA potenzia il proprio ruolo e ne acquisisce uno che prima non aveva.

Tutti i corsi che prima si facevano erano corsi legati a uno specifico territorio, a un CTP. Il CPIA dovrebbe diventare il nodo, l'anello che collega tutta l'offerta formativa. Nell'ottica della rete, quindi, il Centro è chiamato a erogare percorsi di apprendimento formale – in quanto istituzione scolastica; si possono anche erogare percorsi diversi, tramite accordi con i soggetti presenti sul territorio (associazioni, enti, università della terza età). Il ruolo centrale è proprio quello del raccordo, che preveda l'attivazione di una rete di servizi, anche di apprendimento non formale. Tanto è vero che nella prima annualità della riforma, 2015/2016, il Piano di Attività per l'innovazione dell'Istruzione degli Adulti (P.A.I.DE.I.A.), ha previsto tra i prodotti, relativi alla attivazione della Rete Territoriale di servizio, modelli di accordo di rete per:

- il raccordo del CPIA con le istituzioni scolastiche dove sono incardinati i percorsi di secondo livello;
- l'ampliamento dell'offerta formativa;
- l'apprendimento permanente, di cui all'art. 4 della L.92/12.

In questo momento, nel secondo anno dell'entrata a regime della riforma, stiamo entrando in questa terza fase: il CPIA come anello che raccorda in modo strategico l'offerta formativa del territorio.

È una grande sfida, rispetto alla quale siamo pronti, ma abbiamo ancora alcuni nodi da sciogliere: perché da una parte, ragioniamo e guardiamo in avanti, sull'apprendimento permanente e sulle politiche territoriali, dall'altra siamo ovviamente coinvolti dalle tante questioni della quotidianità.

Però posso offrire una nota positiva: nel convegno nazionale, che si è svolto a Roma il 29 novembre 2016, a conclusione della seconda annualità del Piano PAIDEIA, il Capo Dipartimento del MIUR, in prima persona, e il Direttore generale degli ordinamenti, si sono fatti carico della risoluzione dei problemi di tipo gestionale, a cominciare dalla realizzazione dell'anagrafe dei CPIA e della riorganizzazione dei codici meccanografici delle varie sedi, che alleggerirà molto i nostri compiti e ci permetterà sicuramente di essere maggiormente strategici e attivi sui territori.

Ci sono sicuramente in giro per l'Italia situazioni di questo tipo, per esempio, il nostro CPIA sta avviando questo percorso: abbiamo da poco siglato un accordo formale con l'istituzione Biblioteche di Roma, che adesso dovrà essere riempito di contenuti evidentemente, ma è già un primo passo: ci consentirà di avere con le Biblioteche di Roma, che sono sparse in tutto il contesto metropolitano, la possibilità di gestire insieme la cosiddetta educazione degli adulti.

Il patrimonio che si è negli anni accumulato di esperienza nel settore della cosiddetta IDA o EDA, le sigle hanno significato, viene ripreso e secondo me valorizzato dalla riforma, con tutti i suoi limiti ovviamente.

Una delle innovazioni introdotte riguarda l'istituzione della Commissione per la definizione del Patto formativo individuale, costituita per poter ammettere gli adulti che ne fanno richiesta al periodo didattico idoneo.

Quali docenti di norma vengono coinvolti nei lavori della Commissione?

Sono richieste particolari competenze per farne parte?

Da Regolamento chiunque potrebbe farne parte. È chiaro che ci vuole una motivazione, in termini di competenze non ne sono richieste di specifiche, ma se si hanno dei percorsi formativi alle spalle, che hanno migliorato anche una conoscenza di tipo normativo, e anche una certa esperienza, è naturalmente un elemento importante.

Per esempio, nel nostro CPIA ho lasciato alla autocandidatura la partecipazione nella Commissione, perché volevo privilegiare, in questa fase di avvio, la parte della motivazione, a me interessava, convinta, e non mi sono sbagliata nei fatti, che avere una motivazione potesse anche compensare la carenza o una formazione non molto adeguata, formazione specifica che in realtà pochi hanno.

Quello di cui mi sono accorta, componendo la Commissione, è che effettivamente tutti i docenti che ne fanno parte (alfabetizzazione, I e II livello) non solo sono motivati, ma c'è stata un'autoselezione: i docenti che hanno fatto fatica a ripensarsi come docenti di CPIA, generalmente demotivati, non si sono candidati. Quindi la commissione si è subito riunita con persone motivate, che continuano ad esserlo, ed è un'esperienza molto molto interessante, solo all'inizio. C'è da evidenziare che si tratta di una esperienza molto nuova per il settore dell'istruzione: docenti che dialogano appartenendo a istituzioni diverse e anche il ruolo del CPIA di coordinamento dell'offerta formativa del II livello, affidata ai serali, è nuovo.

Noi ci siamo riuniti già diverse volte e si è discusso molto di una importante novità; se ne parla poco, perché è una questione molto specifica e per gli addetti ai lavori, ma centrale. È stata emanata dal MIUR una circolare, a marzo 2016, nella quale si è evidenziato che nel settore dell'istruzione degli adulti (nel secondo livello), il passaggio da un periodo all'altro si lega alla rimodulazione del patto formativo e quindi del percorso scolastico personalizzato.

Ci siamo incontrati e confrontati su questa tematica, che ha veramente messo i docenti a lavorare su un obiettivo comune: come certificare questo passaggio da un periodo all'altro? Dobbiamo condividere una certificazione, che certifichi le competenze acquisite dal corsista adulto in grado di passare dal primo periodo didattico del secondo livello al secondo, oppure indichi la rimodulazione, se il passaggio non può completamente avere luogo.

Questo passaggio ha messo veramente i docenti di fronte al cambiamento, mai se ne era parlato prima, infatti alcuni Istituti del II livello continuavano ad applicare il vecchio modello, continuavano a bocciare, ma questo non ha senso nell'istruzione degli adulti.

L'altro grande punto di discussione è quello del riconoscimento dei crediti. Su questo, le Commissioni sono chiamate a stabilire i criteri, dandosi un Regolamento di funzionamento. Nella logica della Riforma, la Commissione doveva essere territoriale. Per esempio, il CPIA 3 deve prevedere nella Commissione i rappresentanti dei cinque Istituti superiori che offrono i percorsi di II livello, e si deve riunire per definire i criteri per la certificazione delle competenze, e quindi per il riconoscimento dei crediti di tutti gli iscritti. Se consideriamo che questo CPIA complessivamente ha circa mille iscritti, è giustiforza che la Commissione non potesse lavorare in questo modo, si è quindi articolata in sotto-commissioni, che di fatto coincidono con le singole istituzioni scolastiche, ma quello che è difficile, su cui ci stiamo ancora confrontando, è raggiungere una chiarezza e una uniformità su cosa intendiamo per riconoscimento dei crediti e su come lo facciamo. Un tema importante è dunque anche la struttura stessa del patto formativo: noi l'abbiamo progettata, ma sappiamo anche che ogni realtà se l'è disegnata a misura.

Il rischio che si corre, e che stiamo cercando di arginare con molta fatica, è che il patto formativo sia ridotto ad adempimento, vissuto come obbligo perde il suo valore, perché in realtà è uno strumento fondamentale nel lavoro del docente nel CPIA e del II livello; da lì si dovrebbe partire e da lì poi si dovrebbe continuare a camminare e concludere il percorso.

Ci stiamo lavorando, anche se siamo ancora un po' lontani dall'obiettivo.

C'è da sottolineare che si sono fatte esperienze formative che hanno aiutato e stanno aiutando i docenti ad andare in questa direzione, ma, a mio parere, c'è da lavorare ancora moltissimo.

La valutazione dell'idoneità degli utenti è definita sulla base del Patto formativo Individuale. Si tratta dello strumento utile ad accertare le competenze degli adulti in relazione ai risultati di apprendimento attesi in esito a ciascun periodo didattico, con l'obiettivo di valorizzare le competenze comunque acquisite dalla persona, nei contesti formali, ma anche e soprattutto non formali e informali.

Può illustrarci quali metodi e strumenti di lavoro utilizza la Commissione per l'elaborazione del Patto formativo individuale e in particolare per la valorizzazione delle competenze comunque acquisite dalla persona, l'individuazione e il riconoscimento degli apprendimenti progressi nei contesti formali, ma e soprattutto non formali e informali?

Può illustrarci, se vi sono, le difficoltà incontrate dalla Commissione nello svolgimento di questa attività, con particolare riferimento all'individuazione e riconoscimento degli apprendimenti progressi acquisiti nei contesti non formali e informali.

Il primo strumento è sicuramente l'intervista. È lo strumento più importante che noi utilizziamo. È però anche uno strumento su cui i docenti non sono ancora del tutto pronti, nel senso che va compreso bene il tipo di strumento da utilizzare e come gestire l'approccio con l'adulto.

Il percorso dell'adulto che arriva al CPIA si svolge nel seguente modo. Faccio un esempio: un adulto chiede di partecipare al percorso per la licenza media, I livello dunque.

Le tipologie di adulto sono molto diverse: ne arrivano molti stranieri, che hanno a volte già titoli di studio acquisiti nel loro paese di origine, oppure molto spesso si rivolgono a noi studenti, giovani adulti, fuoriusciti dal sistema scolastico, oppure abbiamo studenti adulti che si rimettono in formazione. La richiesta, come abbiamo detto, è rivolta in tutti i casi all'ottenimento di un titolo di studio o dell'attestazione del livello A2 di conoscenza della lingua italiana.

Partiamo dalla compilazione di una scheda anagrafica, in cui indicare l'età, la provenienza, i contatti. Poi si svolge l'intervista. Questo strumento non è stato adottato dalla Commissione in modo unitario, perché in questa fase di avvio ci siamo resi conto che era molto difficile farlo. Inizialmente, si trattava spesso di un'intervista fatta molto velocemente, ci si accontentava di alcune domande elementari: chi sei, da dove vieni, cosa fai e cosa vuoi fare. Stiamo imparando adesso a raccogliere dati mirati per predisporre prima il patto formativo e poi per costruire il percorso formativo.

Nel caso specifico del CPIA, durante l'intervista, il peso maggiore viene dato alle esperienze scolastiche, alle esperienze di apprendimento formale, svolte in Italia o nel Paese di provenienza, si esaminano anche le esperienze di apprendimento non formale.

In questa prima fase, di avvio, abbiamo deciso di riconoscere comunque, anche se non a tutti, ma alla maggior parte degli adulti che chiedono di iscriversi, un 50% del percorso: trattandosi di giovani adulti e adulti, anche se non c'è una formazione certificata, siamo certi che quello ci raccontano, anche in modo spontaneo e non strutturato, corrisponda al vero, che ci sia una esperienza di vita che consenta loro di entrare a fare un percorso formativo che sia commisurato. Non possiamo chiedere a un adulto di frequentare mesi di scuola, non si ritorna dietro ai banchi come quando si era giovani o si stava alla scuola media e non si è terminata.

Altra questione invece si pone per i corsi di secondo livello. Essendo corsi che rilasciano o una qualifica professionale o un diploma, è molto molto importante capire se nelle esperienze fatte ci siano apprendimenti che possono essere riconosciuti in termini di crediti. Ci stiamo lavorando, non siamo arrivati a una condivisione definitiva. Non credo che si possa generalizzare, nel CPIA 3 i corsi di II livello sono molto vari: abbiamo istituti tecnici e professionali, quindi diventa impegnativo costruire un percorso unitario, che possa dire si fa così, però se ne avverte certamente l'esigenza, non da ridurre a un automatismo. La procedura deve essere molto centrata sulla persona; quello che è difficile fare per noi, stiamo imparando, è che l'attenzione va focalizzata sull'individuo, la regola è la personalizzazione. Non possiamo mai omologare e

uniformare, in alcun modo, tant'è che lo stesso percorso progettato a ottobre, può essere rimodulato dopo due mesi.

Nella procedura che la Commissione attua per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali, lei individua come strumento principale l'intervista. Ma, a suo parere, anche nel quadro di un approccio improntato alla personalizzazione, vi è la necessità di ulteriori strumenti, che tengano conto della specificità delle diverse strutture scolastiche, che diano spazio alla storia personale, ma che siano al tempo stesso più standardizzati, utili a facilitare l'emersione e la descrizione delle competenze possedute a fronte delle esperienze formative e professionali vissute?

Assolutamente sì, anzi ce n'è bisogno.

Soprattutto per quanto riguarda i percorsi di alfabetizzazione, oltre all'intervista, viene somministrata una prova, una sorta di test, per accertare un livello di competenza e per poi costruire un percorso, ma anche per definire i gruppi di livello. Parliamo in questo caso delle competenze linguistiche, per alcuni versi, più semplici da verificare.

È necessario dotarsi di strumenti e dispositivi che permettono di riconoscere i crediti, sulla base dell'esperienza che il corsista ha avuto.

Uno degli obiettivi formativi del percorso PAIDEIA era proprio questo: riflettere e confrontarsi su questo aspetto.

Nel prossimo futuro, i CPIA entreranno a far parte delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente, istituite a partire dalla Legge n. 92/2012.

Quali ritiene saranno i tratti salienti del ruolo assunto dai Centri nell'ambito delle Reti?

Il modello organizzativo delle Reti territoriali verrà adottato da ciascuna Regione e Provincia autonoma secondo proprie scelte e peculiarità, nel rispetto dei principi generali. Tale modello dovrà includere e valorizzare servizi di orientamento permanente e di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, come servizi trasversali ai sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro ed educazione relativi sia all'ambito dell'apprendimento formale, sia a quello del non formale e informale.

Ritiene che i CPIA potranno costituirsi come servizio fruibile dai cittadini per accedere a tali procedure di individuazione e riconoscimento degli apprendimenti progressi acquisiti nei contesti non formali e informali e di certificazione delle competenze, proprio a fronte delle esperienze maturate dalle Commissioni per il patto formativo?

Credo che la parola chiave che possa far convergere sia il futuro del CPIA sia quello che la legge chiede, il Regolamento, è l'orientamento.

Il CPIA ha un ruolo fondamentale nell'essere sede dove il cittadino adulto e il giovane adulto (che rappresenta una grossa fetta della nostra utenza), ma anche l'utenza carceraria, che richiede una grande riflessione, possa rivolgersi anche per l'orientamento. In futuro, potrebbe assumere un ruolo fondamentale e colmare un vuoto che c'è nel nostro paese, di un servizio che orienta il cittadino a iniziare un percorso che possa essere finalizzato all'acquisizione del titolo di studio, a rinforzare le proprie competenze, o ad acquisirne ex novo, quindi il CPIA deve assumere questo ruolo. Per poterlo fare deve conoscere bene il territorio, deve conoscere l'offerta formativa del territorio, evidentemente anche la non formale, deve essere riconosciuto però come tale, perché anche questo è un anello debolissimo della riforma. Il CPIA non è sempre conosciuto né riconosciuto come istituzione scolastica autonoma: a noi capita spesso, e ci ridiamo sopra, ma va detto, di essere confusi con altro, onlus ad esempio, oppure ci si meraviglia quando ci proponiamo come istituzione; siamo una amministrazione pubblica a tutti gli effetti. Questa è la sfida del futuro. È fondamentale che il CPIA sia riconosciuto nei territori e dalle altre istituzioni come istituzione deputata all'innalzamento dei livelli di istruzione della popolazione adulta, ma che si faccia carico e parte attiva nel coordinare l'offerta.

Per poterlo fare, ripeto, deve conoscere molto bene il territorio, avere un'identità consolidata e quindi potersi proporre, deve dotarsi di strumenti che permettano sia di governare il territorio, sia di recepire le richieste del territorio stesso.

In sostanza, un domani, il cittadino adulto, anche straniero che vuole rientrare in formazione, a qualsiasi livello, deve sapere che esiste un centro deputato a questo; il centro è connotato e anche riconosciuto e identificato, vi si trova all'interno un servizio di questo tipo, con persone, docenti, che siano formate in questo senso, che sappiano accogliere la richiesta, decodificarla e poi dirigerla verso i vari settori, che possono essere di qualsiasi natura, non necessariamente di tipo strutturato, scolastico, anche se la nostra missione è essenzialmente questa.

Esistono delle esperienze di questo tipo, in questo momento, soprattutto finalizzate all'istruzione formale, che però potrebbero essere prese ad esempio, come ipotesi, e cito, in particolare, quelle della Sicilia e della Lombardia, le uniche due regioni che finora, mi sembra, hanno siglato un accordo tra Regione eUSR – Ufficio Scolastico Regionale sulla formazione professionale.

Cosa è successo? Il sistema di istruzione e formazione professionale è molto ramificato: l'Italia è uno dei pochi paesi che presenta una dualità in questo senso, c'è la Regione e c'è l'istituzione scolastica.

Queste due regioni hanno siglato un accordo con gli Uffici Scolastici, secondo cui il CPIA coordina l'offerta formativa professionale sul territorio e si deve far carico di dialogare con i centri di formazione regionale, con gli istituti professionali, ma soprattutto di accogliere la richiesta formativa e di saperla smistare, parliamo esclusivamente del livello formale.

La Regione Sicilia abbia emanato anche delle linee guida, sono decisamente da prendere in considerazione perché rappresentano una pista che si può estendere.

Ci sono sicuramente esperienze diverse a livello nazionale che già praticano tutto questo, recuperando, in sostanza un'esperienza molto significativa, che si è fatta alla fine degli anni 90, quella dei Comitati EdA. Il Comitato era un insieme di ente locale e CTP: questi si riunivano, lavoravamo insieme e attuavamo una politica territoriale sull'apprendimento permanente, promuovendo dei luoghi che si chiamavano Sportelli EdA, collocati all'interno dei Municipi, delle Biblioteche, o in luoghi strategici frequentati dagli adulti. Questa esperienza si può recuperare, rileggere, ridefinire, rispetto al nuovo ordinamento.

Rileva una necessità di formare il personale dei CPIA a svolgere tale compito, sia rivolto agli utenti canonici che in vista di una apertura al territorio? Può specificare gli ambiti, i contenuti e le competenze oggetto di detta formazione?

Sulla base della mia percezione dei bisogni formativi dei docenti, posso dire che vi sono due piani diversi, ma complementari.

Il primo fa riferimento alla necessità di rinforzare delle competenze relazionali, relative al saper gestire la relazione con l'adulto. Accogliere il bisogno formativo dell'adulto non è semplicemente stare a sentire quello che ti racconta, bisogna imparare a stabilire una relazione con l'adulto, che sia finalizzata ad accogliere la sua richiesta e soprattutto a comprenderla.

Il nostro CPIA, in questo periodo sta iniziando un percorso formativo nuovo, specifico sul migrante, e soprattutto sul migrante che ha una storia personale traumatica; stiamo imparando, nell'ambito di un progetto ERASMUS plus, come relazionarci con il migrante adulto.

Accanto a questo percorso, occorre certamente lavorare anche su altri piani: sicuramente sul tema dello sviluppo delle competenze relazionali specifiche, perché sappiamo tutti che lavorare con gli adulti non è assolutamente uguale al lavorare con un'altra tipologia di alunni; l'approccio didattico, le metodologie sono completamente diversi.

Su questo i docenti dei CPIA devono continuamente lavorare, devono vedere loro stessi come degli adulti in continua formazione. Occorre sicuramente lavorare sulle competenze relazionali e sulle competenze organizzative: non si può pensare che il proprio compito finisca con il fare

lezione, quello è un pezzo del nostro lavoro. Dobbiamo sviluppare delle competenze relazionali che ci consentano di capire, accogliere e decodificare, ma anche orientare, dobbiamo saper fare lezione agli adulti, relazionandoci in un certo modo, usare alcune metodologie, ma anche saperci organizzare, perché noi non abbiamo le classi ma i gruppi, abbiamo i livelli, c'è una dinamicità, ci sono studenti che arrivano e poi scompaiono, poi ritornano, questo è molto destabilizzante per i docenti. Molti vengono dalla scuola cosiddetta del mattino e non sono abituati a questa dinamicità.

L'altro fronte su cui lavorare è quello di dotarsi di strumenti. Strumenti che ci permettano di gestire tutto questo. Facciamo un esempio. L'offerta formativa del CPIA si basa sulle UDA, le Unità Didattiche di Apprendimento. Tutti i docenti sanno cosa è una UDA, però questo sapere non è patrimonio comune, consolidato; i docenti sanno programmare una UDA, ma ci si deve lavorare ancora molto. Dobbiamo imparare ancora, dobbiamo essere più capaci, perché se noi lavoriamo per UDA, facciamo il nostro lavoro, se non lo facciamo, torniamo a fare la "lezioncina". Altro settore importantissimo, su cui i docenti si devono formare è quello dell'uso delle tecnologie. Abbiamo nel nostro Ordinamento la possibilità di erogare fino al 20% del nostro percorso formativo in modalità "a distanza": tutto questo è stato pensato per facilitare l'accesso e la frequenza alla formazione. Se non siamo in grado di gestire la formazione a distanza, che non può consistere nel mettere semplicemente i contenuti in Rete, non riusciamo a intercettare tutto il bisogno formativo. Ci vogliono sicuramente delle competenze digitali avanzate.

A questo punto, mi permetto di dire, che si avverte l'esigenza di una formazione teorica di un certo spessore. I docenti sono interessati spesso alla necessità di imparare a fare cose, ma dobbiamo prima di tutto comprendere il perché, è necessario capire perché lo devi fare e da dove parti. Penso che una buona formazione teorica relativa agli studi e alle ricerche sull'apprendimento degli adulti, sia oggi necessaria e debba sostenere la piena applicazione della riforma.

Il CPIA è anche centro ricerca, sperimentazione e sviluppo, è la nostra terza finalità istituzionale. In questo senso, il CPIA dovrà mettersi alla prova facendo anche un'attività di ricerca su questi temi importanti, in collaborazione con gli Atenei, perché è previsto che si faccia.

Potremmo fare un percorso formativo sia sulla parte linguistica, per esempio, in quanto nel nostro Paese è molto consolidato l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, ma non solo, nel settore dell'istruzione e formazione degli adulti, si sono fatte molte esperienze di ricerca a livello accademico, di cui noi dovremmo essere a conoscenza e che potrebbero molto aiutare il nostro lavoro. Ci sono quindi molti orizzonti su cui poter lavorare.

Quanto, a sua parere, è condivisa dal corpo docente questa analisi che ci offre dei bisogni formativi all'interno del suo CPIA?

Oggi, esiste un forte bisogno di ridefinire o definire un profilo professionale.

Esistono dei bisogni inespressi. Esiste anche un grade gap tra docenti molto motivati e altri troppo demotivati.

C'è una terra di mezzo su cui si deve lavorare molto, perché in realtà a volte i più demotivati sono docenti vicini all'età pensionabile. È necessario investire su tutti, naturalmente, ma il rischio è che ci sia questo blocco centrale che possa sfuggire.

Durante il Convegno finale del Progetto PAIDEIA, ad esempio, abbiamo potuto ascoltare di esperienze veramente di grande qualità, di spessore, di punta, eravamo veramente ai livelli più alti delle esperienze dell'educazione degli adulti. È lì che dobbiamo guardare.

Rimane una grande questione aperta relativa all'organizzazione dei CPIA, che presenta notevoli elementi critici, che impegnano molte delle energie dei dirigenti, concernenti la parte amministrativa e gestionale.

Il dirigente del CPIA è un dirigente con delle competenze molto specifiche, che lo distinguono da tutti gli altri. E la formazione deve riguardare anche noi.

Dalla sua posizione privilegiata di osservazione, quale è a oggi lo stato dell'arte delle Reti territoriali nel Lazio?

Nella Regione Lazio i 10 CPIA si sono costituiti in rete, in base alla Legge 107/2015. Si tratta di reti di ambito: macro reti che riuniscono tutte le istituzioni del territorio, all'interno di questi reti, vi sono le reti di scopo, reti di scuole che si riuniscono per raggiungere un comune obiettivo. Nel Lazio ci siamo costituiti e in questa veste abbiamo partecipato a due candidature per progetti con l'USR, che puntano proprio a qualificare il CPIA come centro di ricerca, sperimentazione e sviluppo, che dovrebbe dotarci di un software per la gestione dei dati.

A livello invece di Rete territoriale che ci vede parte attiva nel coordinamento di tutta l'offerta formativa siamo lontanissimi. Ancora di più in una realtà come quella romana, dove negli ultimi anni, ha avuto un ruolo centrale, quasi prevalente, una esperienza significativa che è quella della Rete Scuole Migranti, che ha messo insieme tutto il settore sociale che gravita intorno agli stranieri. È un esempio, buono, ma al tempo stesso una criticità.

Sull'attività delle Reti dovrebbe essere imminente l'attivazione di un tavolo in sede Conferenza Stato-Regioni.

Le sembra utile aggiungere o approfondire qualche ulteriore elemento di riflessioni?

Credo importante evidenziare un nodo critico della riforma, relativo all'aver lasciato i corsi di secondo livello incardinati nelle scuole superiori. Questo non consente di progettare agevolmente percorsi unitari. Noi, per esempio, sul nostro sito, diamo anche tutte le informazioni relative all'offerta dei corsi di II livello presenti nella nostra Rete, ma è una nostra scelta.

Ritengo molto importante, in conclusione, ricordare la centralità di una utenza particolare seguita dal CPIA: le persone in stato di detenzione.

Il detenuto ha diritto a un percorso di istruzione all'interno del carcere che gli offra la possibilità di acquisire un titolo di studio che gli permetterà, una volta scontata la pena, di avere delle carte in più per re-immettersi nel mondo del lavoro, per rientrare positivamente nella società.

Ritiene che percorsi di individuazione e validazione degli apprendimenti pregressi siano utili anche in questo contesto?

Sì, credo sia non solo utile, ma necessario. Molti di loro non prendono in considerazione la possibilità di studiare. Valorizzare le loro esperienze e i loro apprendimenti, tenendo naturalmente conto di tutte le difficoltà del caso, è molto importante non soltanto per sollecitarli nel valutare questa opzione, ma per provare a portare il tema dell'apprendimento permanente anche in carcere.

È un settore da gestire con molta cautela. Ad esempio, quando si lavora per l'elaborazione del Patto formativo, alcuni docenti si pongono molte domande su cosa si può chiedere e cosa non è opportuno chiedere: in realtà è molto utile aiutare queste persone a ricostruire il loro percorso, con l'obiettivo di valorizzare tutto ciò che di positivo vi si può rintracciare, in termini di competenze acquisite.

Infine, tutto quello che noi facciamo, non può non essere visto in prospettiva europea e internazionale. Tra gli obiettivi di apprendimento che i CPIA devono raggiungere, ricordiamo, ci sono le otto competenze chiave di cittadinanza.

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
Dottorato di ricerca in TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE
Curricolo Teoria e ricerca educativa
XXIX CICLO

L' ePortfolio delle competenze.
L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali
nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia

Emanuela Proietti

Intervista ai Dirigenti dei CPIA

Nome e cognome dell'intervistato:
Emilio Porcaro

Ruolo ricoperto
Dirigente scolastico del CPIA Metropolitano di Bologna

Data dell'intervista
12 gennaio 2017

Profilo dell'intervistato

Emilio Porcaro dal 1999 si occupa di istruzione degli adulti e dell'integrazione linguistica e sociale degli stranieri. Ha ricoperto incarichi di coordinamento, consulenza in progetti provinciali e nazionali. Prima Dirigente scolastico del CTP Besta di Bologna, oggi dirige il CPIA Metropolitano di Bologna. È Presidente della RIDAP, la Rete Italiana Istruzione degli Adulti.

Negli ultimi tre anni circa, i servizi di educazione per gli adulti nel nostro Paese sono stati coinvolti in un processo di importante riforma, a partire dal DPR n. 263 del 2012, che ha istituito i CPIA – Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti.

Può indicarci quali sono stati finora i passaggi centrali di tale riforma e quali sono a oggi i prossimi obiettivi da raggiungere?

Non si tratta di una semplice trasformazione da CTP a CPIA, ma è un riordino dell'intero sistema di istruzione degli adulti. Che arriva alla conclusione di un processo, di un lungo iter normativo politico-sindacale che ha avuto avvio nel 2006, con la Legge finanziaria del 2007 che prefigurava un sistema di istruzione formale degli adulti in Italia in cui essa venisse valorizzata e diventasse un segmento unitario importante del sistema. Dal 2007 al 2012 sono passati 5 anni, tante cose sono state dette e fatte, l'idea dell'unitarietà è venuta meno, passata in secondo piano, si è andati verso un modello di sistema di rete. Più che tra istituzioni scolastiche autonome dedicate all'istruzione degli adulti sia per il primo che per il secondo livello, si è pensato a un modello di rete in cui le istituzioni scolastiche di II grado non venissero accorpate alla nuova istituzione dei CPIA, ma rimanessero incardinati negli istituti di II grado e si collegassero a questi tramite accordi di rete. Più di un passaggio, è un riordino dunque, frutto di un lungo processo concluso, ma che lascia ancora molti margini di azione.

Un elemento di questo riordino è la contrattazione formale dell'istruzione: mentre i CTP avevano la possibilità di erogare, oltre ai percorsi di studio formali, finalizzati all'acquisizione di titoli di studio, corsi brevi di alfabetizzazione funzionale. Questa parte dell'ordinamento, nel passaggio ai CPIA, non c'è più, perché al loro interno i percorsi sono tutti ordinamentali. Non è possibile

con risorse statali a carico dell'erario realizzare i vecchi moduli di alfabetizzazione funzionale. Però questa esperienza non è scomparsa, è recuperata all'interno di un altro segmento: il secondo periodo del primo livello. Un segmento formativo nuovo, finalizzato a far acquisire le competenze di base, tra cui quelle legate al diritto alla cittadinanza attiva. Un altro aspetto positivo è che i vecchi corsi di italiano per stranieri sono diventati ordinamentali. Sono stati messi a regime e sono finalizzati all'acquisizione di una certificazione di conoscenza della lingua italiana di livello A1.

È un passaggio che ha strutturato anche gli aspetti ordinamentali.

L'altra caratteristica di questo passaggio è che i CPIA sono una istituzione scolastica autonoma: hanno un dirigente, segreteria, personale, cosa che i CTP non avevano, perché erano una sorta di sezione all'interno dell'istituzione scolastica.

Gli aspetti positivi sono l'autonomia e la messa a regime di un ordinamento, si tratta di una valorizzazione di quello che i CTP facevano in modo estemporaneo. In tal modo, nel nostro Paese, si è creato un sistema di istruzione degli adulti.

Gli obiettivi sono: l'innalzamento del livello di istruzione degli adulti, l'alfabetizzazione e l'apprendimento della lingua italiana per gli stranieri, anche in funzione degli accordi con il Ministero dell'Interno, perché a seguito delle leggi sull'immigrazione, la conoscenza della lingua italiana è un requisito per ottenere sia il permesso di soggiorno, sia la carta di soggiorno; il CPIA è il luogo deputato a svolgere tale compito.

Gli obiettivi sono ampi. Rimangono sempre molto collegati all'alfabetizzazione funzionale: i dati ce lo dicono continuamente, in Italia, rispetto al possesso delle competenze di cittadinanza attiva, siamo agli ultimi posti, bisognerebbe potenziare questo aspetto.

Quali sono i prossimi obiettivi da raggiungere per i CPIA? Le prossime sfide per proseguire sulla strada dello sviluppo del sistema di istruzione degli adulti?

Le prossime sfide sono legate al potenziamento dell'offerta di alfabetizzazione funzionale. Occorre renderli più rispondenti ai fabbisogni emergenti. Ad esempio, come Rete nazionale di CPIA – Ridap (Rete Italiana Istruzione degli Adulti), abbiamo presentato un progetto sul tema dell'educazione finanziaria. È un tema che ha a che fare con l'alfabetizzazione funzionale, il MIUR lo ha approvato e partirà prossimamente.

Una delle sfide è riuscire a individuare dei temi per l'esercizio della cittadinanza attiva, riferiti allo sviluppo delle competenze spendibili nella vita di tutti i giorni rispetto alla popolazione adulta. Potremmo pensare anche a tutto ciò che ha a che fare con l'alfabetizzazione digitale (oggi la pubblica amministrazione è quasi completamente digitalizzata, il bisogno di essere formati, per i cittadini, quindi esiste) con l'apprendimento delle lingue straniere, l'inglese in particolare. Dobbiamo pensare anche le competenze di *literacy* e *numeracy*: comprendere un testo e fare dei conti sono aspetti importanti, che sarebbe utile far entrare ora in un sistema ordinato, più che ordinamentalizzato, capire meglio come si potrebbe organizzare, con quali strumenti in quali tempi.

La seconda sfida importante è far sì che la rete tra il primo e secondo livello possa essere veramente organica e funzionale. Se l'obiettivo è innalzare il numero dei diplomati nel nostro Paese, questa distanza non aiuta, non c'è unitarietà fra il CPIA e le scuole di II grado. È necessario lavorare di più e meglio per creare delle forme di collaborazione fra queste istituzioni, più organiche.

A me piacerebbe che ai CPIA venisse data la possibilità di attivare corsi di secondo livello; riuscire a tornare a quella unitarietà che era la ratio della norma del 2006. Ci sono certamente delle importanti implicazioni legate proprio al tema dell'autonomia, sarebbe però importante riuscire a far sì che il CPIA potesse attivare indirizzi di secondo livello, riuscire a costituire un collegio unico.

Ciò presuppone una riscrittura del DPR 263/2012, queste riflessioni vanno al di là di quello che propone e definisce, ma potrebbe essere una pista di lavoro per il futuro.

Una delle innovazioni introdotte riguarda l'istituzione della Commissione per la definizione del Patto formativo individuale, costituita per poter ammettere gli adulti che ne fanno richiesta al periodo didattico idoneo.

Quali docenti di norma vengono coinvolti nei lavori della Commissione?

Sono richieste particolari competenze per farne parte?

La Commissione per il Patto formativo è probabilmente l'elemento più importante di questo nuovo sistema.

Tra l'altro è l'unico organismo che mettendo insieme il primo con il secondo livello, crea il raccordo fra i due ordini di scuola.

I docenti vengono scelti non sempre in base alle competenze e alla propria formazione, ma vengono scelti, come spesso accade nella scuola, in base alla disponibilità data. Il lavoro della Commissione è un lavoro extra, è un lavoro in più: presuppone un impegno ulteriore rispetto a quello ordinario.

Presso il nostro CPIA, la Commissione è composta da diciotto docenti: un docente di ogni scuola superiore della rete e di sei docenti dei percorsi dei CPIA (due per il carcere, due per l'alfabetizzazione e due per il primo livello).

Le competenze richieste ai docenti della Commissione esulano dal profilo di competenza standard richiesto ai docenti.

In realtà, a Bologna, siamo partiti già nel 2004 con un progetto di Commissione, così come poi prevista, con un progetto sperimentale a livello provinciale di rete, coinvolgendo tutti i CTP e i corsi serali per gli adulti e costituendo una unica Commissione provinciale di rete che gli stessi compiti previsti oggi dal DPR 263/2012. Abbiamo una certa esperienza acquisita nel tempo.

Rispetto al riconoscimento dei crediti, alle modalità di lavoro, agli strumenti da utilizzare, si trattava di un progetto sperimentale, ora la Commissione è andata a regime. Quindi a Bologna, alcuni docenti – perché diversi sono andati in pensione – hanno oggi una esperienza decennale rispetto al lavoro da svolgere. Hanno trasmesso ai docenti più giovani una serie di modalità per riuscire a individuare i crediti.

Come CPIA abbiamo sempre supportato i docenti con azioni formative rispetto al tema del riconoscimento di crediti, ai metodi e agli strumenti da adottare.

Manca però a livello del docente una formazione specifica. Tutto è lasciato all'iniziativa del CPIA e alla sua possibilità di gestire risorse per riuscire a finanziare corsi di formazione, altrimenti non esiste altra offerta.

I docenti sono individuati dai dirigenti. L'indicazione è mantenere la continuità negli anni. Obiettivo non sempre raggiungibile, perché, soprattutto alle superiori, l'organico non è stabile, ogni anno molti docenti cambiano, c'è un grande *turn over*. Questo vuol dire che ogni anno a settembre si rischia di ricominciare dall'inizio, con la formazione, in particolare, cercando di fare entrare i nuovi docenti in questo mondo che per la maggior parte di loro è completamente sconosciuto.

La valutazione dell'idoneità degli utenti è definita sulla base del Patto formativo Individuale. Si tratta dello strumento utile ad accertare le competenze degli adulti in relazione ai risultati di apprendimento attesi in esito a ciascun periodo didattico, con l'obiettivo di valorizzare le competenze comunque acquisite dalla persona, nei contesti formali, ma anche e soprattutto non formali e informali.

Può illustrarci quali metodi e strumenti di lavoro utilizza la Commissione per l'elaborazione del Patto formativo individuale e in particolare per la valorizzazione delle competenze comunque

acquisite dalla persona, l'individuazione e il riconoscimento degli apprendimenti progressi nei contesti formali, ma e soprattutto non formali e informali?

Avendo iniziato questa attività di riconoscimento dei crediti nel 2004, abbiamo accumulato una buona esperienza rispetto ai metodi e agli strumenti da adottare. In questo decennio abbiamo accumulato un patrimonio di esperienze: abbiamo potuto raccogliere e verificare una serie di modalità e strumenti per riuscire a individuare i crediti dagli apprendimenti formali, non formali e informali. Siamo partiti con questo grande bagaglio di esperienza. Molti CPIA che non avevano questo tipo di bagaglio hanno fatto fatica. Ma in questo caso il MIUR è venuto in soccorso con dei progetti nazionali di formazione, mi riferisco all'esperienza di PAIDEIA. Vi erano state però delle esperienze precedenti importanti: l'INVALSI aveva portato avanti un progetto molto importante RICREARE, che aveva prodotto strumenti per riconoscere i crediti, fra cui la traccia per l'intervista da somministrare agli utenti. Molti prodotti realizzati con PAIDEIA vengono dall'esperienza di RICREARE. È stato un importante serbatoio da cui attingere. Anche perché hanno lavorato nello specifico sul riconoscimento dei crediti. Anche se erano crediti più riferiti agli aspetti formali: della literacy e numeracy. Meno sui crediti acquisiti nei contesti non formali e informali, che è invece il grande "buco". Si fa grande fatica a riconoscere le competenze acquisite fuori dalla scuola, non dovrebbe essere così, ma si fa fatica.

Gli strumenti quindi li abbiamo elaborati nel tempo, con PAIDEIA 1 e 2, e ora con l'edizione 3, li stiamo strutturando meglio, anche grazie a un proficuo confronto con gli strumenti prodotti dagli altri CPIA italiani. Spero che si arriverà a una uniformità, a Linee guida per riconoscere i crediti.

La metodologia adottata è dichiarativa: cercando di ricostruire la sua storia, facciamo emergere gli apprendimenti e dichiarare alla persona se li possiede o meno.

Alcuni di questi strumenti sono: la traccia per l'intervista, che ha l'obiettivo di indagare una serie di aspetti legati alla storia della persona, non solo le attività professionali; la presenza di esperienze di istruzione o formazione professionale pregresse interrotte; ma anche ad esempio alcuni aspetti relazionali, è una intervista a tutto campo; se hanno competenze coerenti con il percorso che vogliono intraprendere, gli si possono riconoscere.

Abbiamo elaborato anche una tabella cercando di mettere in trasparenza delle corrispondenze fra esperienze/competenze e crediti. Non si tratta di un strumento di natura scientifica: si tratta di uno strumento che nasce dalla pratica, elaborato attraverso il lavoro sul campo, elaborato sulla base delle nostre esperienze. Per esempio, se abbiamo compreso che una certa esperienza professionale è coerente con alcune competenze, abbiamo concordato che se vi erano almeno tre anni di esperienza allora si possono riconoscere. Se da meno, allora si riconoscono in parte. Una sorta di tabella di corrispondenza tra la competenza individuata e il credito che andiamo a riconoscere.

Ci sono poi strumenti per la verifica: se rispetto a una competenza formale la verifica è di tipo documentale, una pagella la riconosciamo in automatico purché, ad esempio, non sia stata acquisita da più di dieci anni; una competenza dichiarata di tipo professionalizzante viene verificata attraverso una messa alla prova, una simulazione, un test disciplinare, attraverso un colloquio con il docente della disciplina, di metodi per verificare queste competenze ce ne sono diversi. Tutti metodi e strumenti elaborati sulla base dell'esperienza. Tutto è confluito in un documento, che sono le nostre Linee guida, elaborate a livello regionale. Tutti i CPIA della regione hanno collaborato alla loro stesura e tutti si attengono – o dovrebbero attenersi – ad esse. Sono individuati anche dei casi esemplificativi, per far sì che non vi sia discrepanza nella loro adozione.

Può illustrarci, se vi sono, le difficoltà incontrate dalla Commissione nello svolgimento di questa attività, con particolare riferimento all'individuazione e riconoscimento degli apprendimenti progressi acquisiti nei contesti non formali e informali.

C'è da lavorare ancora molto sulla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e sulla loro certificazione in termini di crediti formativi. Rileviamo che il docente della Commissione è portato a riconoscere con molta più facilità apprendimenti o competenze già in parte certificate nel contesto formale, ad esempio a scuola, tramite una pagella. C'è un pregiudizio da parte di tutti i docenti, indistintamente, rispetto al riconoscimento delle competenze acquisite al di fuori del contesto scolastico. Atteggiamento che certamente in un'ottica di apprendimento permanente non dovrebbe appartenerci. Una competenza è posseduta o meno, a prescindere dal contesto in cui la si è acquisita. Il secondo pregiudizio è che tutti i percorsi sono finalizzati, in ultima istanza, all'esame di stato. Una preoccupazione dei docenti è che se non c'è un percorso scolastico tradizionale per preparare gli utenti all'esame di stato, rischiano di essere bocciati. Anche questo però è un pregiudizio. L'obiezione che spesso viene sollevata è che l'esame di stato per gli adulti è il medesimo previsto per gli altri percorsi di istruzione, anche se poi i dati indicano che sono pochi gli adulti bocciati all'esame di stato. Bisognerebbe avere dati precisi, di cui purtroppo non disponiamo. La nostra esperienza dice che chi viene ammesso all'esame di stato in genere lo supera. Si tratta di un atteggiamento culturale da modificare.

Sicuramente, abbattere questi pregiudizi diventa un obiettivo prioritario, in quanto se non si è convinti del valore assunto dagli apprendimenti non-formali e informali si fa certamente fatica ad adottare procedure per individuarli e validarli. A questo, si aggiunge a volte una difficoltà nell'individuare in modo appropriato le peculiarità degli stessi contesti di apprendimento.

Si, è vero, questa è una sfida importante anche rispetto a una formazione specifica che non esiste.

C'è quindi un pregiudizio culturale, ma c'è anche una mancanza di formazione dei docenti rispetto a queste tematiche specifiche.

C'è un'altra preoccupazione che si aggiunge nel quadro che abbiamo delineato: una preoccupazione di natura sindacale. A volte, si riscontra la preoccupazione che riconoscendo troppi crediti, le ore di formazione si riducano eccessivamente comportando di conseguenza una riduzione dell'organico. Infatti molte scuole superiori non ragionano per periodi didattici, ragionano ancora per classi. Si tratta, quindi, di una riforma che non è ancora decollata. Lo stesso sistema informativo del MIUR ragiona per classi, mentre da quattro anni le classi non ci sono più.

Riprendendo il discorso dell'esame, premesso quello che ci ha detto sui dati, può accadere che il dover preparare lo studente-adulto a dover affrontare quella tipologia di esame di stato, condizioni in modo decisivo anche la didattica, rispetto alla scelta di metodi e strumenti, non sempre orientati alle specificità dell'apprendimento in età adulta?

Su questo punto la riflessione è certamente ampia. La scelta fatta è stata dovuta alla scelta di adottare lo stesso ordinamento della scuola del mattino, altrimenti si sarebbe dovuto prevedere un nuovo ordinamento. È stata una scelta prima di tutto politica. Quindi ciò che si è fatto, a oggi, è cercare di adattare il più possibile il sistema alla specificità dell'educazione della persona adulta, con un unico punto fermo, che è l'esame di stato. Il quale richiama naturalmente il valore legale del titolo di studio, che deve quindi essere ministeriale, codificato, centralizzato. Rispetto però alle modalità didattiche scelte, esiste un margine di libertà, naturalmente introducendo degli elementi di flessibilità nell'esame di stato sarebbe più semplice poterlo fare. Nonostante questo, il metodo trasmissivo può e deve essere superato, anche la scuola del mattino deve affrontare questo nodo.

Il problema resta ed è chiaro: non si possono ad esempio riconoscere crediti formativi per la fisica, perché poi la persona non sarà in grado di risolvere i problemi che verranno dati in sede di esame. Il problema, è vero, rientra quindi certamente anche nel ripensamento complessivo della didattica. L'ideale sarebbe avere, in futuro, un ordinamento parallelo ai percorsi di istruzione canonici, ma ciò richiede un ragionamento molto approfondito sulla predisposizione dell'esame di stato, che sebbene in un ordinamento diverso, dovrebbe avere lo stesso valore giuridico. Si continua però a lavorare con la massima efficienza per condurre queste persone all'ottenimento del titolo.

Emerge un'altra riflessione. Molto spesso nelle scuole superiori, ad esempio a Bologna, non vi sono soltanto adulti che tornano con bassa scolarità, vi sono anche adulti già diplomati, in possesso di titoli di studio, che tornano per ottenerne un altro. Questo elemento in parte contrasta con i motivi per cui il sistema era stato riordinato, che era quello di intercettare tutta la massa di adulti senza titoli di studio. Si verifica un rischio che è quello che i docenti evidenzino con eccessiva enfasi le difficoltà di lavorare con persone senza preparazione pregressa, che presentano importanti difficoltà, piuttosto che con persone più preparate. Si verifica a volte anche un'altra situazione emblematica, rispetto ai ragionamenti fatti sin qui: a volte, a questo persone già titolate non vengono neanche riconosciuti i crediti formativi.

Possiamo anche evidenziare che a livello informativo, vi è nel nostro Paese una sostanziale assenza di promozione dell'offerta di istruzione e di formazione per gli adulti?

Sì, è vero, queste opportunità spesso non si conoscono. Noi siamo però in una Regione abbastanza attenta a questi temi e qui abbiamo lavorato su questo fronte, ma certo è necessario continuare a lavorarci.

Bisogna avere la volontà di investire prima di tutto il proprio tempo: completamente diverso dagli altri percorsi di istruzione, questo si caratterizza per la totale assenza di obbligo a frequentare, l'unico elemento che conta è la volontà dell'adulto. Però, proprio per questo bisogna sollecitarlo.

Qui si è fatta una buona campagna informativa: prima con la Provincia di Bologna, poi con la Città Metropolitana, con i Centri per l'impiego. Tale campagna si è svolta proprio nei luoghi in cui gli adulti si recano abitualmente per fare altre cose, un esempio sono proprio i Centri per l'impiego. Ed è molto importante sottolineare che il Centro per l'impiego invia gli adulti ai CPIA. Si può riflettere su chi può impegnarsi in questa direzione: non sempre tutto deve partire dai livelli più alti, anche le scuole possono attrezzarsi in modo autonomo per lavorare in tal senso. A livello centrale, il Ministero potrebbe dare indicazioni comuni e risorse. Non bisogna sempre attendere le indicazioni dall'alto, bisogna anche attivarsi dal basso, anche le scuole possono farsi promotrici di queste iniziative. A Bologna abbiamo proceduto in questo modo, ci siamo attivati, perché è stata una esigenza fortemente avvertita.

Questa riflessione sulla promozione dell'offerta di istruzione per gli adulti si ricollega a un ulteriore importante elemento: il CPIA deve essere integrato nel territorio, inteso prima di tutto a livello istituzionale (centri per l'impiego, agenzie del lavoro, altri enti di formazione, una rete ampia di soggetti). Proprio come previsto in sede di Conferenza Unificata nel 2014: il CPIA dovrebbe diventare il centro, perché ne ha tutte le caratteristiche, di coordinamento dell'offerta di apprendimento permanente sul territorio. Il problema fondamentale è che non vi sono risorse: a fronte di questo dato di fatto, nessun soggetto prende l'iniziativa.

Però si devono riprendere quelle indicazioni. Se ci fosse la volontà politica di finanziare queste azioni potrebbe essere un buon inizio. Nei territori ci sono buone esperienze da cui partire: in modo più o meno strutturato, alcuni soggetti si stanno muovendo.

Sottolineiamo che i CPIA esistono da due anni, siamo all'inizio di questa esperienza, dobbiamo farla crescere. Alcune esperienze sono più mature, altre meno. Le Regioni vanno sollecitate, ma servono investimenti.

Riprendendo il punto già da lei introdotto, nel prossimo futuro, i CPIA entreranno a far parte delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente, istituite a partire dalla Legge n. 92/2012. Quali ritiene saranno i tratti salienti del ruolo assunto dai Centri nell'ambito delle Reti?

Rispetto a quanto detto, spero che su questo tema si possa lavorare molto e bene.

Mi riferisco al ruolo assunto dalle amministrazioni centrali: Ministero del lavoro e Ministero dell'istruzione. È un percorso che si è interrotto. Al momento si sono attivati quattro tavoli su 20 regioni, ma si è trattato di un avvio. Ora bisogna procedere nelle direzioni indicate sulla carta.

Il modello organizzativo delle Reti territoriali verrà adottato da ciascuna Regione e Provincia autonoma secondo proprie scelte e peculiarità, nel rispetto dei principi generali. Tale modello dovrà includere e valorizzare servizi di orientamento permanente e di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, come servizi trasversali ai sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro ed educazione relativi sia all'ambito dell'apprendimento formale, sia a quello del non formale e informale.

Ritiene che i CPIA potranno costituirsi come servizio fruibile dai cittadini per accedere a tali procedure di individuazione e riconoscimento degli apprendimenti pregressi acquisiti nei contesti non formali e informali e di certificazione delle competenze, proprio a fronte delle esperienze maturate dalle Commissioni per il patto formativo?

Al momento, non abbiamo gli strumenti normativi che consentono al CPIA di fare questa operazione. Bisognerebbe agire prima a livello normativo, espandendo quanto previsto dalla Legge 92/2012 e dal Decreto 13/2013. Questo comporta anche che il CPIA diventi un ente interministeriale, tra istruzione e lavoro, un po' come nell'esperienza della VAE, in Francia.

È una prospettiva interessante: l'adulto torna a studiare principalmente per motivi legati al lavoro. Il CPIA potrebbe diventare un organismo che si occupa della presa in carico dell'adulto che torna nei percorsi di istruzione.

Emerge un quadro complesso: istruzione, formazione e lavoro, sono ancora contesti che dialogano troppo poco?

Si. C'è un ulteriore elemento di complessità. Le Regioni hanno i loro sistemi di certificazione delle competenze, che non dialogano con gli altri, in particolare, con i sistemi di istruzione nei CPIA o con le Università.

Si sta creando una sorta di sistema tricefalo: il sistema del Ministero del lavoro per la validazione delle competenze: il sistema regionale per l'inserimento nei percorsi di istruzione e formazione professionale e la competenza dei CPIA per i percorsi di istruzione degli adulti. Bisogna snellire questi meccanismi e far dialogare i sistemi. Ad esempio, se nel CPIA a un persona vengono riconosciuti dei crediti, questi non hanno valore nel sistema regionale della formazione professionale.

Rileva una necessità di formare il personale dei CPIA a svolgere tale compito, sia rivolto agli utenti canonici che in vista di una apertura al territorio? Può specificare gli ambiti, i contenuti e le competenze oggetto di detta formazione?

La formazione deve essere permanente per i docenti su questi temi. Prevista in tutte le forme possibili. Formarsi vuol dire essere più professionali. Dobbiamo continuare ad agire anche sulla valenza culturale della formazione.

C'è qualcosa di importante che ritiene utile aggiungere?

Abbiamo parlato poco della situazione dell'offerta di istruzione per le carceri, che è invece un tema molto importante e un'ulteriore sfida da affrontare nel quadro dei ragionamenti fatti, non solo per i CPIA, ma l'intero Paese.

Allegato 9 – Interviste ai Docenti dei CPIA

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
Dottorato di ricerca in TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE
Curricolo Teoria e ricerca educativa
XXIX CICLO - 2014/2016

L' ePortfolio delle competenze.

L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia

Emanuela Proietti

Intervista ai Docenti dei CPIA

Nome e cognome dell'intervistato:

PATRIZIA QUADRAROLI

Ruolo ricoperto:

DOCENTE CPIA 3 DI ROMA

Data della compilazione:

16 MARZO 2017

Profilo dell'intervistato

Patrizia Quadraroli si laurea in Architettura nella Facoltà dell'Università La Sapienza, nel luglio del 1977; abilitata alla libera professione nel 1978, inizia a lavorare come architetto e parallelamente comincia a fare supplenze come docente di educazione tecnica. Nel 1983, entra in ruolo come vincitrice di concorso presso la S.M.S. Francesco Da Fiano, dove insegna fino al 1998, anno in cui passa al CTP 10 di Roma. Inizia a partecipare a diversi corsi formazione specifici per l'educazione degli adulti e a numerosi progetti europei. Attualmente è in servizio presso il CPIA 3 di Roma, dove è docente e svolge la funzione di vicaria.

Negli ultimi tre anni circa, i servizi di educazione per gli adulti nel nostro Paese sono stati coinvolti in un processo di importante riforma, a partire dal DPR n. 263 del 2012, che ha istituito i CPIA – Centri Provinciale per l'Istruzione degli Adulti. Può indicarci quali sono stati finora i passaggi centrali di tale riforma e quali sono a oggi i prossimi obiettivi da raggiungere? Quali sono state le maggiori ripercussioni di tale riforma nella sua attività professionale?

Vorrei iniziare da una considerazione riguardante la scelta dell'uso dei termini educazione e istruzione. Si tratta di aspetto importante. Oggi, chiaramente si va verso un percorso formale di istruzione, quindi il CPIA, oltre che con corsi di alfabetizzazione della lingua italiana di livello A2, B1 e, qualche volta si riesce ad arrivare a un B2, con i percorsi della licenza media, ha qualche volta la possibilità di lavorare con il biennio delle superiori, fondamentalmente nei corsi serali, sempre finalizzato a un percorso di istruzione e quindi all'ottenimento del titolo.

La dimensione dell'educazione degli adulti è diventata marginale per due motivi principali.

Il primo è che la legge prevede una maggiore possibilità di utilizzo del docente con questo tipo di funzione, ovvero quella dell'istruzione.

Se il percorso non è finalizzato a un titolo ci sono meno spazi quindi per i percorsi brevi di ampliamento dell'offerta formativa, che noi facevamo, (fondamentalmente per la conoscenza delle lingue straniere, inglese, francese, o per i percorsi di informatica), altre opportunità ci sono, ma sono marginali, perché la maggior parte delle risorse sono messe a disposizione dei corsi per il titolo. Proprio perché la legge ha dato questo indirizzo dell'istruzione.

Capisco perfettamente che bisogna innalzare il livello di istruzione della popolazione, su questo non c'è dubbio. Però poi nelle stesse indagini al livello europeo continuano a sostenere la NON conoscenza della lingua straniera, la non conoscenza del supporto informatico e adesso è venuto fuori anche la non più conoscenza dell'italiano. Cosa vuol dire? Che chiaramente non basta l'istruzione, bisogna riprendere la popolazione adulta e rieducarla, ma non ri-istruirla. Questo è il concetto che secondo me è venuto meno. Ed è un peccato.

A suo parere si tratta di un passo indietro verso delle politiche che sviluppino pratiche per l'apprendimento permanente? Il CPIA può essere il luogo, capillarmente diffuso sul territorio, attraverso tutte le sue sedi, in cui gli adulti possono andare per conoscere le opportunità di apprendimento che ci sono, a costi accessibili?

Sì, noi avevamo fatto una scelta per questo tipo, mi riferisco ai corsi di lingua inglese e di informatica, perché erano quelli per cui avevamo il personale già formato e c'era la richiesta maggiore; ma ce ne erano anche altri, forse più creativi, forse più adatti a un tipo di istituzione che non fosse quella statale, forse in alcuni momenti si è ecceduto nell'offerta di corsi, penso a quelli di pittura o scrittura creativa, ma anche quello aveva una sua logica.

Vi era l'idea di uno sviluppo delle competenze nell'ottica di visione olistica della persona? Anche da queste esperienze formative passa lo sviluppo delle competenze?

Sì, certamente. Un aspetto importante è che si trattava di percorsi che facevano fondamentalmente le persone adulte italiane, che avrebbero avuto poi difficoltà di auto formarsi in maniera diversa. Era veramente un servizio alla collettività.

Io ho cominciato nel 1998 a lavorare nell'ambito dell'istruzione per gli adulti, quindi mi sono fatta quel percorso ed ho trovato questa negatività nella modifica che è stata fatta a questi CPIA. Sono critica rispetto al funzionamento introdotto.

Quali sono gli spazi di discussione in cui queste critiche vengono condivise, discusse e portate all'attenzione dei decisori politici?

Esistono delle richieste che vengono dalla base, che sono quelle avanzate dai docenti che lavorano sul campo. Poi, ovviamente, c'è un altro livello, che è quello superiore, dirigenziale, ministeriale, che deve rispondere anche ad altre esigenze. Capisco che queste potrebbero portare a un restringimento dell'organico, ad una minore spesa pubblica, ed è assolutamente comprensibile, però si parte da due direzioni diverse. Si dovrebbe trovare un accordo in questo senso: chi lavora sul campo spostarsi verso la parte superiore e la parte superiore apprendere dal corpo docente. Capisco anche che, a livello generale, siamo fortemente spinti ad operare anche in campo europeo attraverso tutta una serie di indicazioni, però sappiamo, e lo stiamo scoprendo giorno per giorno, che l'Europa non è una, non è tutta uguale, che i paesi europei continuano ad avere differenze sostanziali, anche su questo noi paghiamo lo scotto, per certe cose. Vorrei fare un esempio.

A me è capitato di far parte di alcuni progetti europei, nel periodo 2005/2007 e, quindi, di aver visto realtà educative diverse (in Grecia e Polonia, per esempio), quando il problema dell'immigrazione c'era, ma era relativo, mentre da noi arrivava il flusso migratorio (prevalentemente cinesi e dei paesi dell'est) che poi si spandeva a livello europeo; vedevamo che in Grecia l'afflusso proveniente dalle zone limitrofe, era molto basso e quindi, la conoscenza della lingua greca, in quel periodo, era fondamentalmente indirizzata agli stranieri che

sceglievano di risiedere in Grecia, anche per periodi lunghi (potevano essere tedeschi, inglesi, francesi), era dunque un livello completamente diverso dal nostro. Non erano i migranti di oggi. Per la Polonia stesso discorso: non aveva questo tipo di immigrazione. Quindi noi ci siamo resi conto che, sì, stavamo facendo un progetto europeo sulle buone pratiche, però noi eravamo tartassati ogni giorno dall'arrivo massiccio di persone, lì questo discorso era completamente diverso. Anche adesso, alcune risposte che si danno con alcuni progetti europei, delle volte, non vanno a ricadere in maniera consistente sulle realtà che ci sono qui. Si tratta di aspetti che andrebbero rivisti.

Tornando alla domanda che mi ha posto, relativa ai passaggi centrali della riforma, ai prossimi obiettivi da raggiungere e alle maggiori ripercussioni, posso evidenziare questo.

Il passaggio è stato un po' laborioso perché, tra l'altro, si è dovuto, in qualche modo, formare i docenti a questo nuovo passaggio, è stato un fatto importante. Normalmente, nella cosiddetta educazione degli adulti, c'erano degli affezionati storici, cioè molti docenti che facevano parte del percorso dell'educazione degli adulti da tanto tempo, si erano stabilizzati su alcune prassi, su alcuni modi di fare, anche se avevano il polso della situazione, avevano però anche fatto un'enclave; quindi, in qualche modo, bisognava smuovere alcune situazioni all'interno del corpo docente, era importante che si cominciasse a formare per un percorso diverso, e secondo me, più qualificato. Qualificato perché? Per cosa? Questo è il punto centrale. Proprio per la necessità di testare le competenze di queste persone, specialmente quelle non formali; si tratta di un percorso molto complicato e ha bisogno di strumenti specifici, che sono più simili a quelli che riesci ad avere quando hai una formazione, ad esempio da orientatore, psicologo del lavoro, perché vai a sondare attraverso una serie di meccanismi, certe competenze. Aspetti che non provengono propriamente dal mondo dei docenti. Quindi, molto si è puntato su quella che era la possibilità e disponibilità personale del docente, di formazione. Però non è stata generalizzata, per cui troviamo ancora all'interno di questo percorso una non omogeneità nel corpo docente per affrontare questa tematica, che sarà sempre più incisiva, secondo me. Dovremmo cercare di dare ai nostri studenti, ai nostri corsisti, quello che dovrebbe essere un loro libretto personale in cui, proprio questo aspetto delle competenze non formali è l'aspetto sostanziale. Vengono da noi persone adulte, che hanno un vissuto importante, e se ci limitiamo solo alle competenze di tipo formale, o comunque anche il testare competenze più disciplinari, e non ad ampio raggio, limitiamo l'immagine che si ha di queste persone. E questo è forse l'elemento più interessante, cercare di aiutare i docenti a formarsi per comprendere meglio questa immagine del nostro corsista. Questo è il discorso della formazione dei docenti. E poi chiaramente con quella si riuscirà ad organizzare dei percorsi, all'interno dei CPIA, che possono attingere a esperienze laboratoriali, a possibilità di avere dei riscontri più diretti con il mondo del lavoro, che magari ci aiuterebbe a valutare queste persone e permetterebbe a queste persone di riscoprirsi all'interno di un percorso più complesso e variegato.

Ad esempio, vengono da noi studenti, provenienti anche dal centro Africa, di 30, 35 anni, che hanno vissuto un'esperienza lavorativa nel loro paese di origine; alcuni, ad esempio, dicono di essere falegnami. Quando gli chiedo di indicarmi delle competenze di base del loro lavoro, come l'uso delle tecniche di misurazione, oppure come possono organizzarsi in un lavoro di tipo manuale, mi accorgo che, rispetto ai livelli del nostro falegname (che si è formato da noi attraverso un percorso di studio o anche solo professionale), ci sono delle divergenze sostanziali. Mi rendo conto che la loro formazione ha bisogno di essere rinforzata, altrimenti anche quelle qualifiche che loro hanno non le possono spendere in maniera adeguata in un tessuto sociale diverso. Anche questo è un aspetto da considerare, sarebbe importante per loro stessi farli misurare con situazioni concrete, per aiutarli a capire le tecniche che si usano qui, e che loro magari non conoscono, ma che devono comunque imparare, altrimenti, anche volendo, quel salto occupazionale necessario non lo possono fare. Se non c'è questo contatto diretto con le scuole superiori, con gli istituti professionali, con il mondo del lavoro, queste procedure non si

realizzano. Oggi si parla molto dell'alternanza scuola-lavoro: dovrebbe essere un percorso parallelo, non inteso solo come alternanza, che li forma costantemente. Non basta la nostra attività, si devono inserire in un contesto lavorativo e se questo non è facile per nessuno, per loro ancora di meno.

Quali sono state le maggiori ripercussioni della riforma sulla sua attività professionale?

Lo spiego ricorrendo alla mia storia. Sono laureata in architettura e ho insegnato educazione tecnica nella scuola media, da subito dopo la laurea, esercitando anche parallelamente la libera professione, perché mi piaceva molto. Quando sono arrivata al CPIA, in teoria, nel percorso di terza media, era prevista la conoscenza dell'italiano, della matematica e della lingua inglese, non compariva quello che sarebbe poi diventato l'asse tecnologico. Io mi domandavo cosa potessi dunque fare in un Centro per gli adulti. Con una collega di matematica, poi, siamo andate nel bellissimo laboratorio dei computer, e abbiamo pensato di fare quello: insegnare informatica. Ci siamo formate, abbiamo fatto gli esami della ECDL, ci siamo organizzate (a nostre spese, ovviamente) e abbiamo cominciato quei famosi corsi di informatica per adulti. Ho lavorato quasi esclusivamente su quella educazione degli adulti, siamo nel 1998/99.

Questa esperienza mi ha messo in contatto con quella parte della popolazione che possiamo definire "in difficoltà": abbiamo fatto per diversi anni una attività insieme ad una ASL per un centro di igiene mentale, in cui venivano qui degli studenti che avevano difficoltà cognitive di un certo tipo. Poi ho fatto delle lezioni anche all'interno di questo centro, anche per sensibilizzare di più la popolazione locale, venivano anche persone dall'esterno, per cercare di aprire il più possibile queste situazioni al territorio. Questo discorso è andato avanti fino a due anni fa. Poi, questa attuazione della norma così come le ho detto, mi ha un po' limitato: ho svolto la mia attività all'interno dei percorsi di terza media, di primo livello, facendo sempre dei corsi di informatica, laddove era possibile, altrimenti utilizzando una didattica più ampia di quella specificatamente informatica. Questa è stata la ricaduta oggettiva questo cambiamento ha avuto per me. Non è stato completamente positivo per me. Potrebbe migliorare molto la situazione, se si potessero fare laboratori, percorsi di accompagnamento anche attraverso degli istituti superiori, in cui lo studente può avere nuovi input, nuove possibilità di conoscenza, anche per elaborare un suo percorso individuale. Si potrebbero fare più cose, ma dovremmo tornare a riflettere sulle questioni degli spazi, dell'organizzazione.

Una delle innovazioni introdotte riguarda l'istituzione della Commissione per la definizione del Patto formativo individuale, costituita per poter ammettere gli adulti che ne fanno richiesta al periodo didattico idoneo. Quali docenti di norma vengono coinvolti nei lavori della commissione? Sono richieste particolari competenze per farne parte?

Nel nostro CPIA, abbiamo fatto una commissione in cui sono presenti tutte le discipline degli assi, sia quelli linguistici che quelli tecnologico-matematici, abbiamo quindi cercato di individuare, ognuno per la propria parte di competenza, le competenze che avrebbero dovuto avere o che avrebbero dovuto raggiungere gli utenti in un determinato percorso, e quindi è stato calibrato il monte orario in base a quelle che erano le necessità all'interno di un percorso per quanto riguarda i vari assi. Poi, individualmente, questo patto formativo, stipulato con ogni alunno, stabiliva quanto di questo monte orario fosse necessario, oppure, in presenza di crediti formativi riconosciuti, abbassarlo, o anche aumentarlo, in presenza di forti deficit.

Le discipline erano state interessate tutte e dunque tutti i docenti. In un secondo momento un cerchio più ristretto ha elaborato il format definitivo del patto formativo.

Rispetto ai docenti che fanno parte della Commissione, vengono richieste delle particolari competenze?

In realtà no, ma si apre un altro problema molto importante, che riguarda la valutazione dei docenti. Nella nostra realtà, ci sono ottimi docenti, alcuni si sono auto formati, alcuni con una sensibilità più pronta, più interessati e motivati. Uno spettro ampio di tipologie, ognuna con le proprie caratteristiche, abilità e debolezze. La difficoltà è riuscire a valutare, ma non perché la valutazione debba essere limitativa o penalizzate, ma perché dovrebbe portare la caratterizzazione del docente più indicato per una attività, rispetto ad un altro. Invece quando si parla di valutazione, i docenti, anche giustamente discutono i criteri di valutazione e spesso non accettano di essere valutati. Questo è un problema.

Ritiene quindi che, per far parte della Commissione per il patto formativo bisognerebbe avere delle specifiche competenze, che dovrebbero essere in qualche modo riconosciute ai docenti, anche attraverso percorsi più che di valutazione, di autovalutazione?

Esatto, il concetto dovrebbe essere questo. Ma non accade, spesso, si entra nella Commissione sulla base della buona volontà. A volte, c'è anche una richiesta di valutare dei titoli, ma il titolo di per sé ha un valore relativo. È importante capire anche cosa c'è dietro ai titoli.

Viene espressamente dichiarato che per far parte della Commissione per il patto formativo sono necessarie delle competenze?

Si, viene dichiarato. I docenti chiaramente si devono candidare per far parte della Commissione, poi in base alle candidature viene individuato quello più competente. Sono comunque valutazioni di tipo formale. Quello che ritengo mancante nella valutazione dei docenti è l'aspetto attitudinale: tu puoi essere formato benissimo, poi però la ricaduta sugli altri di quello che hai appreso, non passa, o passa in minima parte. L'aspetto attitudinale è molto importante, ed è poi forse il più difficile da valutare. Vengono richieste delle competenze, richiesti i curriculum che poi sono valutati dal dirigente.

La valutazione dell'idoneità degli utenti è definita sulla base del Patto formativo Individuale. Si tratta dello strumento utile ad accertare le competenze degli adulti in relazione ai risultati di apprendimento attesi in esito a ciascun periodo didattico, con l'obiettivo di valorizzare le competenze comunque acquisite dalla persona, nei contesti formali, ma anche e soprattutto non formali e informali. Può illustrarci quali metodi e strumenti di lavoro utilizza la Commissione per l'elaborazione del Patto formativo individuale? Lei ha contribuito alla elaborazione degli strumenti utilizzati?

Si, noi abbiamo elaborato il patto formativo come discorso generale, nel quale ovviamente si devono raccogliere informazioni di tipo anagrafico, scolastico, lavorativo; si stabiliscono, all'interno del patto formativo, per gli assi fondamentali, le competenze e le abilità che gli studenti devono possedere e queste si misurano in un monte orario, si forniscono le UDA, dei contenuti che queste persone devono possedere per arrivare al requisito di idoneità per quel livello di istruzione. Si danno delle specifiche e un monte orario. Questo è il discorso generale, che poi viene calato su ogni singolo studente. Dopo aver fatto un'intervista, un colloquio, in cui si stabiliscono delle conoscenze non formali, si attuano anche una serie di test di valutazione più oggettiva, per quanto riguarda la conoscenza della lingua italiana, dell'inglese e delle competenze tecnico – matematiche. Quindi questi studenti vengono valutati anche con prove oggettive, pratiche, certo, è vero, più teoriche che pratiche.

Come è organizzata la fase dell'accoglienza e della stipula del patto formativo? Vi sono delle fasi? Il docente condivide e prepara con lo studente la proposta di patto formativo che poi andrà in approvazione in Commissione?

In realtà, non funziona così. Noi abbiamo un fac simile di patto formativo, che comprende tutta una serie di voci e, questo format di patto formativo è stato elaborato in base alle indicazioni che i docenti hanno dato.

Quando arriva lo studente, gli facciamo l'intervista, il prosieguo poi dipende dal percorso che deve fare.

Se deve fare solo il percorso di conoscenza della lingua italiana, ovviamente, somministriamo un test di L2 e, a seconda, del livello a cui riesce a svolgerlo, possiamo discutere le modalità di frequenza del corso; ascoltiamo quindi le sue disponibilità orarie/giornaliere, individuiamo il docente che può farsene carico e, chiaramente, a quel punto, il patto formativo viene stipulato tra lo studente e il docente che lo prende in carico. Il docente che lo prende in carico poi, attraverso quella prova, attraverso la presenza in classe (capendo meglio le sue difficoltà, dal punto di vista dell'esposizione, della scrittura, valutando ulteriormente e lavorando insieme analizza vari aspetti), e definisce, all'interno del patto formativo, il percorso che questo studente deve fare. L'accordo che loro fanno, organizza questo percorso in un certo monte orario, che dovrà essere esplicitato, che potrà essere modificato nel corso del tempo, perché dipende tanto dai percorsi precedenti che ogni singolo studente ha, perché dipende dalla quantità di tempo che ha a disposizione, dalla possibilità di impegnarsi di più o di meno, dalle loro effettive capacità, ci sono persone che acquisiscono con più velocità, altre con meno. Parliamo di un percorso totalmente centrato sullo studente che apprende.

La stessa cosa per quanto riguarda il percorso per lo studente che si deve iscrivere ad una licenza media, al I livello dunque. Stessa procedura: si dà il test per la lingua italiana, per un minimo di conoscenza di base della storia e della geografia (conoscenza in senso generale: come tempo e luogo, è chiaro che non parliamo della storia italiana, ma della cognizione del tempo, del susseguirsi di alcuni eventi). Per quanto riguarda la matematica, la geometria, per quanto riguarda delle abilità di tipo grafico, somministriamo prove come test di tecnologia, ma anche dei percorsi logici, per capire com'è il funzionamento associativo.

In base a questo percorso, valutiamo lo studente e stabiliamo quale gruppo di livello deve frequentare per l'italiano, quale per la matematica e così via.

Quest'anno, tra l'altro, abbiamo fatto adottato un metodo innovativo per noi: abbiamo fatto come i college americani, in cui lo studente si sposta tra le varie classi, abbiamo quindi strutturato l'orario in questo modo, con tutte le problematiche di spazio che lei può ben comprendere; è una esperienza però che sta funzionando. Non c'è più la classe intesa in senso tradizionale, ma c'è semplicemente lo studente che si sposta a secondo a del suo livello, tra i vari apprendimenti.

Poi, periodicamente, ci riuniamo per valutare insieme il percorso e stabilire se c'è la possibilità che venga accelerato, se c'è necessità di un potenziamento. Modifichiamo di volta in volta il percorso di ogni singolo studente.

Per esempio quest'anno è venuto un ragazzo molto giovane, ma molto sveglio e molto motivato, non conosceva una parola d'italiano e lo abbiamo iscritto a un corso d'italiano. Però aveva una buonissima conoscenza della lingua inglese e della matematica. Ha imparato l'italiano molto velocemente, è stato bravissimo e l'abbiamo già messo in terza media. Quest'anno prenderà dunque la terza media e si è già iscritto alla scuola superiore.

Voglio dire che il contesto è molto vario: ci sono delle situazioni in cui si va molto veloci, ma altre in cui non si può. Dipende dalle esigenze, dalle capacità e dalle disponibilità della persona. Quindi veramente si può dire che questo percorso mette al centro le esigenze della persona.

Quindi, come abbiamo detto il percorso per la stipula del patto formativo è fatto con il singolo studente, normalmente poi i docenti che si occupano di questo studente (ad esempio per i corsi di terza media) si incontrano e discutono del singolo caso, controllando nel patto formativo se quello che era stato stipulato fosse idoneo o no, se ci fosse eventualmente bisogno di un cambiamento. Perché in realtà la commissione, in quel caso, che non è la commissione del patto

formativo, perché noi abbiamo una commissione che è composta da una decina di docenti che sono, in teoria, a capo di questa struttura, però, per come è congeniato il CPIA, in realtà poi non si trovano nello stesso luogo, ne hanno la stessa utenza, ne hanno gli stessi docenti.

L'organizzazione della commissione ha dei forti aspetti formali, perché poi, l'operatività col patto formativo avviene tra i docenti del singolo plesso scolastico nei confronti dell'alunno che stanno seguendo. Il lavoro è gestito così. Sarebbe troppo complicato se fosse una commissione composta da pochi docenti, tra cui ci sono quelli delle superiori, che poi con noi non hanno nessun contatto, perché a volte con loro non siamo nemmeno riusciti a fare un percorso comune. In teoria sarebbe interessante, ma la vedo un po' cervellotica, un po' teorica e poco fattibile nella pratica. La commissione è formata da un gruppo di docenti che lavorano in questo plesso, sono loro che poi in realtà fanno un lavoro di monitoraggio del patto formativo.

Noi comunque abbiamo dei momenti collettivi a livello di istruzione degli adulti, quelli che erano i consigli di classe, in un certo senso: ci sono delle riunioni in cui facciamo il punto della valutazione del percorso e quindi, tutti i docenti, ovviamente intervenuti a questo scopo, hanno la funzione di verificare, di controllare il percorso, chiaramente c'è anche una figura più istituzionale, può essere la preside che partecipa o la sua vicaria. Si tratta però di una attività più formale che sostanziale, anche perché sarebbe complicato riuscire ad avere un'unica commissione che effettivamente poi segue tutti questi percorsi che avvengono in situazioni diverse e in tempi diversi.

Il fattore tempo mi è apparso, sin da subito, fondamentale; perché, se anche si volesse mettere in piedi dei percorsi condivisi, anche se solo in parte, di accoglienza di nuovi studenti e delle fasi di lavoro di gruppo nelle procedure di individuazione e validazione degli apprendimenti in ingresso, è difficile perché, mi sembra che gli studenti arrivano continuamente, quindi il lavoro che il docente può fare è con la persona, molto individualizzato; perché poi viene inserito in un percorso. Altra difficoltà è che le persone si inseriscono spesso in gruppi che già hanno iniziato il percorso di istruzione, magari da qualche mese.

È vero, è importantissimo, infatti, per quanto riguarda la lingua italiana, noi accettiamo gli studenti in continuazione, ma ci siamo messi nella condizione di poter garantire la conclusione del corso e quindi li ammettiamo fino alla fine di marzo, perché poi, gli ultimi due mesi non si può fare molto, da settembre a marzo è una situazione molto fluida. All'interno di questi gruppi facciamo una cernita, spostiamo le persone da una parte all'altra, alziamo il livello, lo abbassiamo a seconda delle situazioni, ecco, sicuramente, è una situazione molto dinamica.

Rispetto al fattore tempo vorrei evidenziare anche un elemento che ho rilevato recentemente. La maggior parte degli stranieri che vengono da noi, sono ospitati nei centri di accoglienza. Erano prima i servizi dello SPRAR - Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati, come per esempio il centro ENEA, dove questi ragazzi riuscivano, in qualche modo, se seguivano dei percorsi scolastici, ad avere una permanenza anche di 3 anni. Oggi, questi nuovi centri, per cause non meglio identificate, hanno avuto una modifica istituzionale, per cui spesso la permanenza si attesta intorno ai 6 mesi, ma questo non gli consente di ultimare neanche un normale anno scolastico. Abbiamo, in questo momento, una serie di studenti che ci hanno detto che devono lasciare il centro e che non sanno dove andranno; cosa ne sarà del percorso che hanno avviato? Almeno un anno di permanenza nel medesimo centro, se si frequenta ad esempio un percorso di istruzione, sembra necessario.

L'accento su questo aspetto va messo, perché, è fondamentale dirlo, oggi l'utenza dei CPIA è caratterizzata molto per la frequenza della popolazione migrante; il Centro contribuisce all'offerta di servizi per questa popolazione disagiata, aiutandoli nel percorso di inserimento che devono fare. Un altro aspetto importante è la ricerca di un percorso lavorativo: si parla soprattutto di giovani uomini attivi, che hanno delle competenze e delle capacità, occorre contribuire a restituire quella dignità, che è fondamentale e che, a causa di vicende, anche

molto tristi, hanno perso. Non è più possibile vederli senza fare nulla e senza sapere cosa possono fare: stanno quelle tre ore a scuola, ma starebbero qui anche tutto il giorno.

Ritiene che l'attenzione rivolta anche alla popolazione adulta italiana, priva di titolo di studio, potrebbe essere un'attenzione maggiore e diversa? Il raggiungimento di quegli obiettivi di percentuale di adulti diplomati, definiti anche in Europa 2020, non dovrebbe essere solo il raggiungimento di un obiettivo quantitativo. Non dovremmo lavorare al fine di contribuire a sensibilizzare le persone adulte ad assumere un approccio orientato all'apprendimento permanente? Anche al fine di favorire l'inserimento o il re-inserimento professionale?

Si, certamente.

Ha parlato di colloquio e intervista. Utilizzate delle tracce condivise e comuni? Ci sono altri strumenti di lavoro di cui fate uso?

Per quanto riguarda l'intervista abbiamo un fac simile, che è solamente un brogliaccio, che utilizza l'insegnante per individuare le aree di domande generiche che si pongono. Utilizziamo poi i test, di cui ho detto. Il momento dell'intervista è molto delicato perché il vissuto di queste persone è stato spesso molto difficile ed è necessario instaurare un rapporto di maggiore conoscenza prima di poter affrontare aspetti spesso dolorosi.

Nel momento in cui si svolge l'attività di individuazione e validazione delle competenze in ingresso, in realtà emerge che si punta molto sulla valutazione. Quanto si riesce a validare gli apprendimenti non formali e informali? La sfida dell'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali si gioca molto sul raccogliere le esperienze della persona, far emergere i saperi che quella persona possiede e validarli attraverso tutte le evidenze che quella persona può portare, osservo che sulla bilancia il peso della valutazione è nettamente superiore. Ritiene che in tal modo il lavoro di individuazione e validazione, molto difficile e faticoso, divenga poco utile?

Secondo me sì, perché secondo me andare a fare il percorso che lei sta prospettando è molto complicato e noi non abbiamo gli strumenti per farlo. Torna il discorso che facevo in precedenza: questo percorso dovrebbe essere fatto attraverso delle dinamiche diverse, attraverso il gioco, esci, vai in mezzo alla strada, fingi un incidente, vedi questa persona come si comporta, ecco sto facendo solo esempi, per dire che si tratta di un modo di essere attivi, di stare in una dinamica che però è ancora lontana da noi, dalle nostre esperienze.

In effetti, quest'anno, abbiamo inserito un compito in una delle "prove di accesso", che non era così strutturata come le altre, che era quello di realizzare una cartellina: abbiamo dato un foglio di cartone agli studenti e gli abbiamo dato questa indicazione: "noi vi indichiamo quale potrebbe essere un modus per fare una cartellina, voi rifletteteci e poi ognuno la elabora in modo personale, ognuno trova un modo per realizzarla."

Effettivamente, in questa fase sono uscite delle cose molto interessanti: alcune signore erano molto brave, perché avevano una manualità che magari altre persone non avevano, avevano un gusto che altre non avevano; quegli studenti di cui dicevo, che facevano i falegnami, nella manualità e nella praticità si sono comportati benissimo, perché il compito consisteva in un fare molto pratico. Una volta individuato questo, il passaggio successivo era quello di riuscire a strutturare degli apprendimenti estremamente individualizzati per ognuno di loro, ma sempre molto più di tipo pratico – operativo, più che non di tipo teorico. Il problema è proprio quello di strutturare i contenuti o comunque le competenze attraverso un percorso più libero. Ancora su questo c'è difficoltà da parte del corpo docente, c'è la difficoltà di riuscire ad individuare questi modus operandi.

Un altro elemento che emerge da quello che illustra è che spesso non si valutano le competenze, si valutano le conoscenze, di natura teorica.

Si, è vero.

Il modello organizzativo delle Reti territoriali verrà adottato da ciascuna Regione e Provincia autonoma secondo proprie scelte e peculiarità, nel rispetto dei principi generali. Tale modello dovrà includere e valorizzare servizi di orientamento permanente e di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, come servizi trasversali ai sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro ed educazione relativi sia all'ambito dell'apprendimento formale, sia a quello del non formale e informale. Ritiene che i CPIA possano costituirsi a breve come servizio fruibile dai cittadini per accedere a procedure di individuazione e riconoscimento degli apprendimenti pregressi acquisiti nei contesti non formali e informali e di certificazione delle competenze?

Si, assolutamente sì, dovrebbero. C'è da lavorarci molto per farlo diventare effettivo.

Occorre lavorare fondamentalmente sulle competenze del personale del CPIA, che è indispensabile possedere per poter svolgere a tutti gli effetti un ruolo come ente certificatore. La certificazione ora, come CPIA, la possiamo fare solo per la conoscenza della lingua italiana ed il titolo di studio della scuola media, per il I livello. Per le superiori certifichiamo fino ad un certo punto.

Per il discorso della certificazione degli adulti, in teoria noi potremmo, debitamente formati e avendo le capacità di farlo, offrire anche altre certificazioni. Ad esempio, l'insegnante di lingua inglese, laureato nella scuola italiana con abilitazione all'insegnamento della lingua inglese, così come il certificatore di A2, in realtà non può certificare un livello di conoscenza della lingua inglese che ha validità a livello nazionale. Dovremmo mandare uno studente preparato da noi in una scuola privata a prendere il certificato.

Se si potesse fare, e questo è solo un esempio, veramente il CPIA potrebbe diventare un centro di apprendimento permanente, per tutti i cittadini, più o meno titolati, diffuso sul territorio.

Si, esatto. Bisogna capire: se c'è da lavorare in questo settore, si lavori, possiamo anche noi essere certificatori, non certo per togliere spazi al settore privato, assolutamente, però se come pubblico, abbiamo le competenze e le capacità e siamo formati per farlo per alcuni aspetti, perché non farlo anche per altri?

L'ultima domanda riguarda la richiesta di una sua riflessione sulla necessità di formare il personale dei CPIA a svolgere tale compito, sia rivolto agli utenti canonici che in vista di una apertura al territorio. Si tratta di un aspetto che però ha costituito come un filo rosso della sua intervista.

Si, è vero. La formazione è la chiave dello sviluppo sia delle attività che per ordinamento il CPIA deve svolgere, sia di nuove opportunità.

C'è qualcosa che vuole aggiungere in conclusione?

Si, c'è molto bisogno di formazione. Ma avverto l'esigenza di una formazione di tipo pratico: noi ci dovremmo metterci a lavorare intorno a un tavolo e fare le cose che poi dovrebbero fare i nostri studenti, la teoria è necessaria, ma non sufficiente.

Questa attività potrebbe anche servire per renderci conto maggiormente di noi stessi, di come siamo, come docenti. Abbiamo bisogno di capire anche i nostri limiti, perché non è una vergogna dire se si ha un limite.

Ancor di più perché i temi di cui stiamo parlando sono nuovi per i docenti, anche se di grande esperienza. Io sono fuori dalla scuola del mattino, dall'università, da parecchio ovviamente, però, quando mi sono formata per l'abilitazione all'insegnamento erano richieste competenze,

conoscenze di tipo didattico. Nulla a che fare con questi argomenti. Naturalmente, sulla base delle esigenze emerse nel corso degli anni, mi sono continuamente aggiornata.

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
Dottorato di ricerca in TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE
Curricolo Teoria e ricerca educativa
XXIX CICLO - 2014/2016

L' ePortfolio delle competenze.

L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia

Emanuela Proietti

Intervista ai Docenti dei CPIA

Nome e cognome dell'intervistato:

Catia Quattromini

Ruolo ricoperto:

Docente del CPIA 2 ALTAMURA (BA)

Data della compilazione:

3 aprile 2017

Profilo dell'intervistato.

Chiara Quattromini, dopo aver conseguito il Diploma di Maturità Magistrale e il Certificato di Abilitazione all'insegnamento, ha prestato servizio a tempo determinato dall'a.s. 1996/97 all'a.s. 2004/05 presso diverse Scuole Primarie della zona.

Dall'a.s. 2005/06 a tempo determinato, e successivamente a tempo indeterminato, ha prestato servizio fino a tutt'oggi presso il C.T.P. DISTRETTO 07/ GRAVINA in Puglia poi Sede Associata del CPIA 2 Altamura istituito con d.d.g. n. 6154 del 09.06.2014.

Per diversi anni ha prestato servizio anche agli adulti presso la Casa Circondariale di Altamura. Insegna oggi Alfabetizzazione presso il CPIA 2 di Altamura Bari.

Negli ultimi tre anni circa, i servizi di educazione per gli adulti nel nostro Paese sono stati coinvolti in un processo di importante riforma, a partire dal DPR n. 263 del 2012, che ha istituito i CPIA – Centri Provinciale per l'Istruzione degli Adulti.

Può indicarci quali sono stati finora i passaggi centrali di tale riforma e quali sono a oggi i prossimi obiettivi da raggiungere?

Quali sono state le maggiori ripercussioni di tale riforma nella sua attività professionale?

Io sono una alfabetizzatrice, lavoro nel punto di erogazione di Altamura e la maggior parte degli utenti con cui lavoro sono stranieri minori non accompagnati, ospiti di strutture di accoglienza, case famiglia, per la maggior parte provenienti dal Bangladesh e dall'Africa. Abbiamo anche diversi ragazzi albanesi che vivono in Italia ospiti di parenti, tunisini, indiani e qualche cinese stanziali.

Per quanto riguarda la mia attività specifica di insegnamento grossi cambiamenti o problemi non ce ne sono stati. Facendo parte della Commissione per la definizione del patto formativo ho potuto però appurare, confrontandomi con i colleghi, che quelli del I livello ne hanno avuti alcuni: mi riferisco, in particolare, al raccordo necessario con il II livello. È un passaggio non ancora risolto. Quest'anno è partito un progetto sperimentale proprio per risolvere questo passaggio: il PAIDEIA.

Per noi alfabetizzatori il passaggio non è stato difficile, abbiamo subito organizzato le nostre attività in base ai tre livelli: pre A1, perché abbiamo molti corsisti a questo livello, A1 e A2. I colleghi del I livello hanno avuto più difficoltà a passare da una organizzazione per classi a gruppi di livello.

In questi ultimi anni, forse, un problema è stato l'aumento del numero di utenti da alfabetizzare. Abbiamo oggi numeri consistenti, che cerchiamo di organizzare al meglio in diversi giorni e fasce orarie.

Una delle innovazioni introdotte riguarda l'istituzione della Commissione per la definizione del Patto formativo individuale, costituita per poter ammettere gli adulti che ne fanno richiesta al periodo didattico idoneo.

Quali docenti di norma vengono coinvolti nei lavori della commissione?

Partecipo ai lavori della Commissione in qualità di alfabetizzatrice; ne fanno parte un professore del I livello, di matematica, e un rappresentante del II livello, per ogni istituto superiore che rientra nel bacino di utenza del CPIA 2, in cui sono incardinati tutti i corsi serali.

Ci sono poi le sottocommissioni: io mi interfaccio con il Dipartimento di alfabetizzazione.

Il patto formativo che si stipula con l'utente per l'alfabetizzazione è diverso da quello del I livello, sono diverse le competenze, è diversa la didattica prevista.

Quali sono le differenze tra il Patto formativo dell'alfabetizzazione e quello del I livello?

La parte introduttiva, relativa ai dati anagrafici, è uguale.

Il nostro Patto formativo è diviso già per livelli:

- Pre A1 – 60 ore, comprese le 20 di accoglienza;
- A1 – 100 ore;
- A2 – 80 ore;
- B1 – 100 ore, per chi vuole continuare il percorso.

Per ogni livello è prevista l'acquisizione di diverse competenze, per ognuna abbiamo diversi moduli di differente monte orario, alcuni prevedono anche attività a distanza. Una parte delle ore può essere riconosciuta in ingresso certificando dei crediti.

Sono richieste particolari competenze per far parte della Commissione?

No, non sono richieste. Si procede spesso sulla base della disponibilità data dai docenti.

Penso che una caratteristica necessaria sia il sapersi mettere in gioco: perché non è facile misurarsi con questi cambiamenti.

Osservo che molti docenti sono rimasti al vecchio ordinamento, c'è difficoltà a capire i cambiamenti richiesti dalla riforma, come lavorare per gruppi di livello, o in accordo tra I e II livello, con riferimento particolare alla gestione del percorso di tutti quegli utenti che passano dal CPIA al II livello.

La valutazione dell'idoneità degli utenti è definita sulla base del Patto formativo Individuale. Si tratta dello strumento utile ad accertare le competenze degli adulti in relazione ai risultati di apprendimento attesi in esito a ciascun periodo didattico, con l'obiettivo di valorizzare le competenze comunque acquisite dalla persona, nei contesti formali, ma anche e soprattutto non formali e informali.

Può illustrarci quali metodi e strumenti di lavoro utilizza la Commissione per l'elaborazione del Patto formativo individuale?

Sulla base della mia esperienza di alfabetizzatrice posso dire che le 20 ore di accoglienza sono dedicate alla conoscenza del corsista. Il dato che emerge immediatamente è che la maggior parte dei nuovi utenti non parla italiano: molti vengono dall'Africa e hanno un livello di

scolarizzazione molto basso; alcuni parlano inglese e questo semplifica, in alcuni casi, la comunicazione, anche se spesso si tratta di un inglese parlato diverso dal nostro.

Per accertare le competenze in ingresso, abbiamo formulato un test iniziale, con esercizi divisi per livello, che non viene somministrato subito. Cerchiamo inizialmente di mettere i ragazzi a proprio agio, organizzando attività rompighiaccio.

Abbiamo anche una intervista da sottoporre, ma non sempre è facile utilizzarla con questi ragazzi: non si aprono, non sempre rispondono, infatti il Dott. Colosio, con cui abbiamo svolto recentemente una attività formativa, ci ha consigliato di somministrare l'intervista verso la fine del percorso, quando con il corsista si è stabilito un maggior grado di fiducia, il rapporto si è consolidato e le persone rispondono con maggior facilità alle nostre domande.

Lei ha contribuito alla elaborazione degli strumenti utilizzati?

Ho contribuito a preparare il test di ingresso, che somministriamo a tutti.

Ci basiamo essenzialmente su questo; sulla base dei risultati ottenuti compiliamo il Patto formativo, che è sempre soggetto a revisione durante il periodo didattico. La valutazione fatta inizialmente è sempre da monitorare ed, eventualmente, da rivedere. A metà percorso sottoponiamo il corsista a una verifica intermedia e in base ai risultati aggiorniamo il Patto formativo, aggiungendo delle ore o anche togliendone, perché ci rendiamo conto che l'utente ha raggiunto gli obiettivi in minor tempo.

Può illustrarci, se vi sono, le difficoltà incontrate dalla Commissione nello svolgimento di questa attività, con particolare riferimento all'individuazione e riconoscimento degli apprendimenti progressi acquisiti nei contesti non formali e informali.

E quali sono le difficoltà che lei maggiormente incontra?

Ho incontrato tante difficoltà, dovute prima di tutto alla scarsa conoscenza della lingua italiana. Con i colleghi abbiamo provato a ricostruire con queste persone i loro percorsi, ma, devo dire, sono molto restii a raccontare della loro vita passata. Quasi tutti dicono genericamente che hanno lavorato in campagna. Non hanno percorsi significativi di studio o lavoro, almeno questo è ciò che emerge da quello che sono disposti a dire. Ci sono donne, per esempio, che non hanno mai frequentato la scuola nel loro paese di provenienza.

È molto difficile ricostruire la loro storia, prima del loro arrivo in Italia.

Il modello organizzativo delle Reti territoriali verrà adottato da ciascuna Regione e Provincia autonoma secondo proprie scelte e peculiarità, nel rispetto dei principi generali. Tale modello dovrà includere e valorizzare servizi di orientamento permanente e di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, come servizi trasversali ai sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro ed educazione relativi sia all'ambito dell'apprendimento formale, sia a quello del non formale e informale.

Ritiene che i CPIA possano costituirsi a breve come servizio fruibile dai cittadini per accedere a procedure di individuazione e riconoscimento degli apprendimenti progressi acquisiti nei contesti non formali e informali e di certificazione delle competenze?

Penso che i CPIA siano una opportunità per i cittadini.

Siamo ancora work in progress, ma se tutte le istituzioni coinvolte si mettono in gioco e si impegnano, il CPIA può diventare un luogo a cui si possano rivolgere i cittadini, non solo per l'offerta di istruzione o formazione, ma anche per ricostruire le proprie storie, cercando di valorizzare le competenze possedute.

Rileva una necessità di formare il personale dei CPIA a svolgere tale compito, sia rivolto agli utenti canonici che in vista di una apertura al territorio?

Per rispondere alla sua domanda, voglio partire da un esempio. Quando la nostra Dirigente convoca la Commissione per il patto formativo, molto spesso, si rivolge anche, non solo ai docenti del II livello, ma anche ai Dirigenti degli Istituti superiori in cui i corsi sono attivati. Quasi sempre i Dirigenti non partecipano. Vedo che la nostra Dirigente fa tanta fatica a coinvolgerli.

La formazione del personale del CPIA, ma inteso anche con i corsi del II livello, è necessaria, ma deve riguardare anche i Dirigenti.

Come ho avuto modo di evidenziare, vedo le maggiori difficoltà del nostro lavoro, in questo momento, proprio nel raccordo che ci deve essere fra i due livelli.

Nel caso della nostra ultima convocazione, dovendosi lanciare anche il progetto sperimentale di formazione, di nuovo sono stati invitati anche i Dirigenti del II livello. Essendo presente un Rappresentante dell'Ufficio Scolastico Regionale, la partecipazione è stata maggiore. Il risultato è stato un incontro davvero molto costruttivo. Perché, mi sono resa conto di una situazione particolare. Ci sono molti utenti che si rivolgono al II livello per rientrare nel percorso scolastico, che per tante ragioni hanno abbandonato, ma, sulla base della riforma, gli istituti superiori presso i quali sono incardinati i corsi serali non potendo più attivare i vecchi corsi, anche di poche ore, che permettevano ai corsisti di passare poi direttamente al primo periodo didattico, hanno dovuto rifiutare molte iscrizioni.

Il ruolo del CPIA sta proprio qui: è un modello di raccordo tra queste persone uscite dal percorso scolastico che vogliono rientrare e una offerta accessibile di istruzione degli adulti.

I e II livello devono lavorare insieme, per questi cittadini adulti, che hanno per mille motivi lasciato gli studi, ma che desiderano fortemente tornare a studiare. Bisogna creare dei gruppi di lavoro che siano in grado di agevolare questo percorso creando un'offerta adeguata ai bisogni espressi.

Se vogliamo che il CPIA superi la fase di passaggio e divenga una istituzione, che sostenga veramente il raggiungimento dell'importante e ambizioso obiettivo di innalzare il livello di istruzione nel nostro Paese.

La sperimentazione deve essere tale. Le esperienze si devono poi consolidare e diventare modello.

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
Dottorato di ricerca in TEORIA E RICERCA EDUCATIVA E SOCIALE
Curricolo Teoria e ricerca educativa
XXIX CICLO - 2014/2016

L' ePortfolio delle competenze.

L'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia

Emanuela Proietti

Intervista ai Docenti dei CPIA

Nome e cognome dell'intervistato:

Stefania Armati

Ruolo ricoperto:

Docente del CPIA Metropolitan Bologna

Data della compilazione:

5 aprile 2017

Profilo dell'intervistato.

Stefania Armati è docente per gli assi matematico e scientifico-tecnologico nei percorsi di I e II periodo del I livello presso il CPIA Metropolitan Bologna, referente per la Casa Circondariale di Bologna e referente della Commissione per la definizione del Patto Formativo Individuale.

Negli ultimi tre anni circa, i servizi di educazione per gli adulti nel nostro Paese sono stati coinvolti in un processo di importante riforma, a partire dal DPR n. 263 del 2012, che ha istituito i CPIA – Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti.

Può indicarci quali sono stati finora i passaggi centrali di tale riforma e quali sono a oggi i prossimi obiettivi da raggiungere?

Quali sono state le maggiori ripercussioni di tale riforma nella sua attività professionale?

Credo che il passaggio maggiormente significativo sia rappresentato dal lavorare in rete. Mi riferisco, in particolare agli accordi di rete che si stipulano fra il CPIA e gli Istituti di II grado che attivano percorsi di II livello, gli ex serali. Credo anche si tratti di un obiettivo in parte raggiunto. La sfida più grande in tale nuovo assetto è condividere modalità per l'accoglienza dell'utente, sviluppare buone pratiche di orientamento.

Vi è, direi, anche la costante ricerca di una identità: il modello di istruzione della scuola del mattino non può essere quello dell'istruzione degli adulti, abbiamo necessità di continuare a lavorare per elaborare un modello sempre più innovativo che risponda alle reali esigenze dell'adulto che riprende a studiare.

Una delle innovazioni introdotte riguarda l'istituzione della commissione per la definizione del Patto formativo individuale, costituita per poter ammettere gli adulti che ne fanno richiesta al periodo didattico idoneo.

Quali docenti di norma vengono coinvolti nei lavori della commissione?

Sono richieste particolari competenze per farne parte?

In base a quanto definito dal Regolamento della Commissione per la definizione del Patto Formativo Individuale, la Commissione è composta da docenti rappresentativi dei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana e dai docenti del I e del II livello all'uopo individuati con formale lettera di incarico dai Dirigenti scolastici firmatari dell'Accordo di rete. Ciascun Dirigente scolastico individua i docenti referenti sulla base dei seguenti criteri: a) esperienza nell'insegnamento ad adulti; b) esperienza nei processi di riconoscimento crediti; c) formazione specifica. Per gli adulti stranieri la Commissione può eventualmente essere integrata, senza oneri, da esperti e/o mediatori linguistici. La Commissione può, inoltre, avvalersi senza nuovi o maggiori oneri, di esperti esterni provenienti dal mondo del lavoro, delle professioni, della ricerca scientifica e tecnologica e del terzo settore.

La Commissione è presieduta dal Dirigente scolastico pro tempore del CPIA Metropolitano.

La valutazione dell'idoneità degli utenti è definita sulla base del Patto formativo Individuale. Si tratta dello strumento utile ad accertare le competenze degli adulti in relazione ai risultati di apprendimento attesi in esito a ciascun periodo didattico, con l'obiettivo di valorizzare le competenze comunque acquisite dalla persona, nei contesti formali, ma anche e soprattutto non formali e informali.

Può illustrarci quali metodi e strumenti di lavoro utilizza la Commissione per l'elaborazione del Patto formativo individuale?

Lei ha contribuito alla elaborazione degli strumenti utilizzati?

Vorrei evidenziare che il lavoro della attuale Commissione nasce in realtà dall'esperienza di quella che era chiamata la Commissione CO.VAL.CRE. – Commissione per la valutazione dei crediti.

Per la definizione del Patto formativo, abbiamo predisposto delle linee guida e una modulistica progettate per la persona, che consentono di accompagnarla costantemente nella scelta di un percorso personalizzato, da sviluppare in un'ottica di curriculum verticale, che parte dall'alfabetizzazione – se del caso – procede con il I livello e si conclude con il II.

Lavoriamo regolarmente alla predisposizione di prove comuni per verificare l'acquisizione delle competenze e l'eventuale riconoscimento dei crediti, tenendo presente che le prove non devono provocare nello studente reazioni di preoccupazione e quindi devono essere strutturate in modo diverso da quelle utilizzate nella scuola del mattino. Continua ad esserci un ampio dibattito tra i docenti del I livello – più propensi a programmare per competenze e ad utilizzare prove specifiche per la loro valutazione – e quelli del II livello, più orientati invece a programmare per discipline e a somministrare prove per la verifica delle conoscenze, con la motivazione che devono preparare gli studenti per l'esame di stato che è lo stesso della scuola del mattino.

È prevista, naturalmente, anche la compilazione di un Dossier in cui vengono indicati i crediti formali, informali e non formali.

Il processo di accoglienza dura circa due mesi: accanto ai colloqui, facciamo molta osservazione, per capire la reale preparazione degli studenti ed aiutarli a ricostruire il proprio vissuto. È necessario assumere un atteggiamento il meno rigido possibile, lavorando con gli adulti, le prove da sole non bastano, dall'inserimento nel contesto si comprende meglio la situazione. In questo senso recuperiamo quello che rischiamo di perdere con la somministrazione delle prove di valutazione: il saper fare di una persona si comprende accompagnandola in un percorso e osservandola nel suo districarsi. Infatti, a volte, anche dopo il periodo di osservazione, ci rendiamo conto di aver commesso degli errori di inserimento dello studente nel gruppo di livello e il suo percorso viene modificato.

Ricordiamo che il Patto formativo può essere continuamente rivisto e rimodulato durante il percorso, sulla base dei progressi compiuti o delle difficoltà incontrate dallo studente.

Può illustrarci, se vi sono, le difficoltà incontrate dalla Commissione nello svolgimento di questa attività, con particolare riferimento all'individuazione e riconoscimento degli apprendimenti pregressi acquisiti nei contesti non formali e informali.

E quali sono le difficoltà che lei maggiormente incontra?

Le difficoltà che maggiormente si incontrano sono essenzialmente legate a una questione culturale che porta molti docenti ad essere legati al riconoscimento dei soli apprendimenti provenienti dai contesti formali.

Le altre difficoltà mi sembrano legate molto al discorso fatto prima sull'uso delle prove di valutazione.

Il modello organizzativo delle Reti territoriali verrà adottato da ciascuna Regione e Provincia autonoma secondo proprie scelte e peculiarità, nel rispetto dei principi generali. Tale modello dovrà includere e valorizzare servizi di orientamento permanente e di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, come servizi trasversali ai sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro ed educazione relativi sia all'ambito dell'apprendimento formale, sia a quello del non formale e informale.

Ritiene che i CPIA possano costituirsi a breve come servizio fruibile dai cittadini per accedere a procedure di individuazione e riconoscimento degli apprendimenti pregressi acquisiti nei contesti non formali e informali e di certificazione delle competenze?

In tale ottica, risultano di fondamentale importanza le attività di Ampliamento dell'Offerta Formativa e di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo.

Nell'ambito dell'apprendimento permanente rientrano tutte le attività poste in essere per la costituzione delle reti territoriali già avviate nel territorio provinciale: contatti, relazioni, attività di raccordo e di informazione rispetto ad associazioni sindacali, datoriali e ordini professionali con la finalità di sostenere l'orientamento di adulti e giovani adulti, per promuovere la conoscenza delle opportunità presenti sul territorio per l'apprendimento permanente, in collegamento con i soggetti dello sviluppo economico, con gli EE.LL con i centri di formazione.

Rileva una necessità di formare il personale dei CPIA a svolgere tale compito, sia rivolto agli utenti canonici che in vista di una apertura al territorio?

Sì, sicuramente i docenti devono continuare a formarsi per offrire servizi di accoglienza e orientamento sempre più personalizzati e individualizzati.

