



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 08 luglio 2013

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Towards a “logic of evidence” for the validation of the non – formal and informal competences

Verso una “logica di dimostrazione” per la validazione delle competenze non formali e informali

di Francesco Claudio Ugolini

Università degli Studi di Perugia

francesco.ugolini@unipg.it

*Le fondement de la démarche elle-même présuppose
d'éviter de mettre en situation d'examen, d'épreuve,
un candidat qui n'y est pas préparé, mais de lui
permettre de faire la preuve de ses acquis.
Nous passons ainsi d'une « logique d'épreuve », à
une « logique de preuve ».*
Agnès Veilhan (2004, p. 108)

Abstract

Con la legge di riforma del mercato del lavoro (L. 92/2012) e il successivo decreto legislativo (Dlgs 13/2013) anche l'Italia si sta interessando in maniera concreta al tema della validazione degli apprendimenti pregressi a carattere non formale e informale – *in primis* quelli acquisiti nell'ambito lavorativo – e ciò interessa anche il mondo universitario. Si tratta di uno dei temi chiave interessati dalla Strategia di Lisbona (Commissione Europea, 2000, 2001, p. 20), e vede in altri paesi, come ad esempio la Francia e il Regno Unito, procedure più consolidate di validazione dei titoli e delle certificazioni.

Parole chiave: competenze non formali, competenze informali, validazione, apprendimenti, università

Con la legge di riforma del mercato del lavoro (L. 92/2012) e il successivo decreto legislativo (Dlgs 13/2013) anche l'Italia si sta interessando in maniera concreta al tema della validazione¹ degli apprendimenti pregressi a carattere non formale e informale – *in primis* quelli acquisiti nell'ambito lavorativo – e ciò interessa anche il mondo universitario. Si tratta di uno dei temi chiave interessati dalla Strategia di Lisbona (Commissione Europea, 2000, 2001, p. 20), e vede in altri paesi, come ad esempio la Francia e il Regno Unito², procedure più consolidate di validazione dei titoli e delle certificazioni. Nel nostro Paese, per quello che attiene il contesto universitario, nel quadro delle trasformazioni che hanno fatto seguito alla Dichiarazione di Bologna del 1999, era stata inizialmente conferita la possibilità agli atenei di riconoscere crediti formativi (CFU) riguardanti conoscenze e abilità professionali (DL. 509/99, art. 5, comma 7), degli studenti adulti, che ad oggi costituiscono una componente non più trascurabile della popolazione studentesca italiana (5,93 %)³. Con il passare degli anni, tuttavia, è stato fissato un tetto massimo di 60 CFU convalidabili (DL 262/2007), mentre più recentemente tale limite è stato ulteriormente abbassato a 12 CFU (L. 240/2010, art. 14, comma 1). Il motivo di questo scetticismo probabilmente è da ricercare nella percezione di un eccessivo “automatismo” nelle procedure di convalida, che a volte avvengono su base collettiva (Galliani, 2011, p. 25), anziché attraverso un rigoroso processo di riconoscimento, *in primis* da parte del soggetto che lo intraprende, su base strettamente individuale, facendo leva su una riflessione sulla propria esperienza, per poter rendere quanto acquisito riconoscibile e convalidabile anche in un contesto accademico.

Di questo processo intendiamo, nel presente contributo, sottolineare un aspetto caratterizzante che, a nostro avviso, è in grado di chiarire meglio alcuni aspetti costitutivi del concetto di validazione: la logica di dimostrazione. Mutuiamo tale termine da Agnès Veilhan (2004) che, con un gioco di parole di difficile traduzione, evidenzia il tipo di cambiamento d'ottica necessario ai lavoratori che intendono intraprendere una procedura di validazione rispetto a quelli che si rivolgono all'istituzione universitaria come ente di istruzione: occorre passare da una logica di prova come esame a una logica di prova come dimostrazione.⁴ Non si tratta di un aspetto di poco conto: in effetti, se gli apprendimenti formali sono facilmente dimostrabili, in quanto caratterizzati dal

¹ Il termine “validazione” è una traduzione letterale dal francese *Validation*. In italiano sarebbe più corretto adottare il termine “convalida”, come alcuni autori fanno (Daniele, 2010a). La recente emanazione della legge 92 ha però optato per il termine “validazione”, e a tale riferimento normativo, pertanto, preferiamo attenerci in questa sede.

² Per il dispositivo francese della VAE – *Validation des Acquis de l'Expérience*, rimandiamo a (Daniele, 2010a; Daniele, 2010b; Mazzucco, Zaggia, 2011); per quanto avviene in ambito anglosassone, in particolare con il dispositivo dell'APEL – *Accreditation of Prior Experiential Learning*, rimandiamo a (Stringher, 2010; Serbati, Vignato, 2011).

³ Fonte: MIUR – ufficio statistica (statistica.miur.it). Il dato fa riferimento agli immatricolati dell'anno accademico 2011-2012 nati nel 1986 o in anni precedenti. Se ci limitiamo a gruppi disciplinari a carattere “umanistico” (ci riferiamo in particolare ai gruppi “insegnamento”, “letterario”, “linguistico”, “politico-sociale” e “psicologico”) il dato raggiunge il 9,50%. Non abbiamo inserito il gruppo “giuridico” in quanto la maggior parte degli immatricolati seguono un percorso quadriennale a ciclo unico che poco si addice agli adulti, tanto che i percorsi del gruppo giuridico che non seguono tale modello hanno una percentuale di immatricolati nati prima del 1986 che supera il 27% (rispetto al 2,73% relativo ai percorsi quadriennali).

⁴ In francese esistono due parole distinte per “prova”: *épreuve* nella prima accezione di prova d'esame; *preuve* nella seconda accezione di prova dimostrativa.

rilascio di un documento istituzionalmente riconosciuto che attesta la loro acquisizione a seguito di una rigorosa procedura valutativa a carattere certificativo, nel caso degli apprendimenti non formali e informali occorre innanzi tutto renderli visibili (Ajello, Belardi, 2007, p. 23) per poi immaginare strategie dimostrative che attestino l'avvenuta acquisizione. Non è sufficiente, ancorché sia di supporto, portare come prove i documenti che certificano le attività svolte; ciò che occorre dimostrare è la competenza, non la semplice esperienza.

La “logica di dimostrazione” emerge da diversi riferimenti normativi, nazionali ed europei. Un cardine in questo senso è la definizione di competenza così come viene formulata nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio che determina in modo omogeneo i livelli delle qualifiche continentali (il cosiddetto Quadro Europeo delle Qualifiche, noto con l'acronimo inglese di EQF). Secondo tale Raccomandazione, la competenza è la “*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” (Parlamento Europeo e Consiglio, 2008, p. 4)⁵. Il richiamo alla capacità di utilizzare le proprie risorse in contesti professionali discende dalle numerose definizioni di competenza presenti in letteratura, prima su tutti quella di Le Boterf (1994). Ai fini del presente contributo, tuttavia, ci preme evidenziare l'uso dell'aggettivo “*comprovata*”, nel momento in cui si andava delineando il Quadro Europeo delle Qualifiche, che, come è noto, interessa l'istruzione superiore dal quinto all'ottavo livello. Scopo del Quadro, infatti, è quello di descrivere le qualifiche rilasciate in termini di risultati di apprendimento corrispondenti a standard definiti. In questo modo l'Unione Europea si allinea con quanto promosso già negli anni precedenti dai paesi che prendono parte al Processo di Bologna⁶, i quali, in particolare dall'incontro di Bergen (2005), hanno fatto seguire alla trasformazione dei cicli dell'istruzione superiore, con l'introduzione dei crediti formativi secondo il sistema ECTS⁷, una “seconda rivoluzione” (Zaggia, 2008), quella, appunto, della descrizione delle qualifiche in termini di risultati di apprendimento (EHEA, 2005, p. 63). L'EQF segue il medesimo assunto: una qualifica si ottiene quando un'autorità competente stabilisce che i risultati di apprendimento di una persona, espressi in termini di conoscenze, abilità e competenze, corrispondono a standard definiti e, a loro volta, le competenze – autentico costrutto chiave dato che attiene alle capacità di utilizzo degli altri due – sono, come detto, “*comprovate* capacità”.

Da questi passaggi si evince un principio fondamentale dei sistemi di validazione degli apprendimenti pregressi, quello che Feutrie (2004, p. 100) chiama “disaccoppiamento” (*découplage*) tra formazione e certificazione, e che fa dire ad Agnès Veilhan che il momento dell'accertamento degli standard da parte dell'ente preposto deve essere percepito non più come un esame, bensì, per l'appunto, come una dimostrazione, come il momento in cui si stabilisce che le capacità sono, pertanto, *comprovate*.

Le definizioni e l'approccio proposti nell'EQF hanno una ripercussione diretta anche nella legislazione italiana, basti pensare che il decreto ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007, che riguarda l'obbligo di istruzione, ovvero il contesto scolastico, fa proprio il concetto riportando la

⁵ Corsivo nostro.

⁶ Ricordiamo che il numero di tali paesi è maggiore di quelli dell'Unione Europea, anche se l'ambito d'azione del Processo di Bologna è unicamente l'Istruzione Superiore.

⁷ European Credit Transfer and Accumulation System

medesima definizione di competenza⁸. Ma ciò che ci interessa maggiormente sottolineare in questa sede è la formulazione presente nella riforma del mercato del lavoro e nel relativo decreto legislativo, non solo perché, nel decreto, la definizione di “competenza” seppur differente in quanto più riconducibile ai contesti professionali, adotta lo stesso incipit (“*comprovata* capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale”⁹); la legge di riforma determina infatti che le procedure di validazione debbono avvenire “sulla base di idonei riscontri e prove”¹⁰, mentre il decreto legislativo pone addirittura la logica di dimostrazione come fondamento delle possibilità di validazione. Il primo comma dell’art. 3 afferma infatti che “sono oggetto di individuazione e validazione e certificazione le competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali o informali, *il cui possesso risulti comprovabile attraverso riscontri e prove*”¹¹, mentre negli standard minimi espressi all’art. 5 viene individuata una fase di “valutazione” che, “nel caso di apprendimenti non formali e informali [...] implica l’adozione di specifiche metodologie valutative e di riscontri e prove idonei a comprovare le competenze effettivamente possedute”. Questa accezione data al concetto di valutazione evidenzia ancora una volta il passaggio culturale suggerito dalla frase di Agnès Veilhan: si passa da una logica di esame a una logica di dimostrazione.

Ma quali strategie concrete adottare per dimostrare le proprie competenze? Come osserva Cristina Zaggia (2011), nelle pratiche europee di validazione degli apprendimenti esperienziali, lo strumento più diffuso è quello del portfolio (seppur in certi casi prenda altri nomi, in particolare “dossier”). “La finalità del portfolio all’interno di percorsi di validazione e di riconoscimento degli apprendimenti è quella di raccogliere e dimostrare, attraverso *prove ed evidenze di diversa natura*, i saperi acquisiti e mobilitati da un candidato” (Zaggia, Serbati, 2011a, p. 231)¹². In particolare, si fa riferimento al modello di portfolio delle competenze di Jacques Aubret, ossia a un “dossier di esperienze personali e professionali realizzato con lo scopo di conservare le *prove* relative a quanto acquisito dalla formazione e dall’esperienza per produrle in tutte le circostanze della vita dove tali *prove* possono essere attese e considerate come suscettibili di favorire un miglior riconoscimento sociale e professionale” (Aubret, 2002)¹³. Nella procedura – la *démarche* – di costruzione del portfolio, quello della ricerca delle prove è tuttavia un passaggio che si colloca piuttosto nella parte terminale, dal momento che, specialmente per quanto riguarda quanto acquisito nei contesti non formali e informali, occorre innanzi tutto procedere con una fase riflessiva di esplicitazione e codifica delle proprie competenze. Sempre Jacques Aubret definisce il processo di costruzione del portfolio delle competenze come una “*démarche* riflessiva di analisi e di sintesi della formazione ricevuta e delle esperienze personali, sociali e professionali, nell’ottica di far emergere le conoscenze e le competenze che queste hanno generato, di ‘codificare’ tali conoscenze e competenze in un linguaggio che permetta di memorizzarne il contenuto per sé o per altri, *di cercare e capitalizzare in un dossier personale le ‘prove’ che possono attestare la loro effettività*

⁸ Il decreto precede la Raccomandazione; fa tuttavia esplicitamente riferimento a una “proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio” del 7 settembre 2006.

⁹ Dlgs 13/2013, art. 2, comma 1, corsivo nostro.

¹⁰ L. 92/2012, art. 4, comma 58. Il decreto legislativo rinforza il concetto parlando di “riscontri e prove idonei a comprovare le competenze effettivamente possedute” Dlgs 13/2012, art

¹¹ Corsivo nostro.

¹² Corsivo nostro.

¹³ Corsivo e traduzione nostri.

nella negoziazione sociale, per l'impiego [...], la validazione di quanto acquisito, per la certificazione delle competenze" (Aubret, 2010, p. 27)¹⁴. In questa definizione vengono chiariti i destinatari di queste "prove", ovvero la "negoziiazione sociale" finalizzata all'impiego, alla validazione, alla certificazione. Nel caso della procedura francese di VAE, il dossier viene presentato di fronte a una commissione giudicante che, in ambito accademico vede una prevalenza di docenti universitari e una presenza significativa di professionisti provenienti dall'ambito lavorativo del candidato¹⁵.

Qual è quindi la natura di queste prove? Molte delle procedure francesi di VAE si soffermano sulla verbalizzazione e sull'esplicitazione di ciò che è implicito, sottolineandone non solo il carattere formativo¹⁶, ma anche quello dimostrativo: "Solo l'esplicitazione da parte del candidato costituirà una vera prova del suo livello di intervento e delle competenze e conoscenze mobilitate, del livello di padronanza dell'attività" (Veilhan, 2004, p. 111)¹⁷ mentre Marie-Clotilde Pirot sottolinea che se il candidato "è credibile in quanto autore del racconto, è perché ne è il miglior testimone, il testimone ideale: era presente" (Pirot, 2008, p. 120)¹⁸. Molto del valore dimostrativo del "racconto" in prima persona delle proprie esperienze dipende tuttavia dalla credibilità dimostrata in sede di colloquio con la commissione. Feutrie (2004, p. 112) richiede che a tale colloquio non ci si presenti con materiale preparato in quanto "la reattività [...] costituisce un indicatore del livello di appropriazione da parte del candidato delle risorse che ha accumulato e della dimostrazione che può fare della loro mobilitazione immediata e coerente in risposta a una sollecitazione esterna"¹⁹. Se la fase riflessiva e formativa di verbalizzazione delle proprie competenze appare fondamentale in un processo di rielaborazione della propria esperienza, soprattutto nell'ottica di evidenziare l' "essere competente" in quanto capace di mobilitare le proprie risorse in situazioni problematiche (Le Boterf, 2008), essa ci pare insufficiente, a sé stante, a fornire un'effettiva prova dell'avvenuta acquisizione.

Un'altra strategia contemplata è quella di portare documenti formali che, tuttavia, spesso sono contratti di lavoro o altri documenti tesi ad attestare lo svolgimento delle attività, e non l'acquisizione di competenze. Possono essere d'aiuto lettere di presentazione, testimonianze che accertino le competenze messe in opera nel contesto lavorativo. Il problema che si può porre in questo caso è che i principi che animano le testimonianze non coincidano con gli obiettivi della validazione intrapresa (Pirot, 2008, p. 120). Ancora una volta il candidato deve sviluppare una logica di dimostrazione, per fare in modo che le attestazioni raccolte siano pertinenti ai fini di una sua valutazione.

Una terza strategia è invece quella di presentare propri prodotti o lavori, come risultante della mobilitazione delle proprie competenze. Proprio questo approccio ci riporta allo strumento del

¹⁴ Corsivo e traduzione nostri.

¹⁵ Nello specifico del dispositivo francese della VAE, oltre ai lavori già citati, rimandiamo anche a un nostro precedente lavoro a carattere empirico che tratta il rapporto con le nuove tecnologie (Ugolini, 2009).

¹⁶ Si fa riferimento in particolare al lavoro di Vermersch (1994) per la verbalizzazione dei saperi impliciti. Il carattere formativo è in particolare sottolineato da Cristina Zaggia: "nell'analizzare le proprie esperienze, il soggetto in realtà forma le sue competenze, in quanto gli attribuisce una forma non posseduta a priori: la competenza, e gli elementi di sapere che essa contiene per metterli in opera, non preesistono interamente al processo di verbalizzazione, in quanto in parte impliciti" (Zaggia, Serbati, 2011, p. 237).

¹⁷ Nostra traduzione.

¹⁸ Nostra traduzione.

¹⁹ Nostra traduzione.

portfolio in quanto tale, come “raccolta significativa dei lavori che testimonia la storia degli sforzi, dei progressi, dei risultati raggiunti in una o più aree d’apprendimento o all’interno di specifici contesti professionali” (Arter, Spandel, 1992 cit. in Ajello, Belardi, 2007, p. 29). Si tratta di un approccio che riprende pratiche consolidate in determinati ambiti professionali, dai quali peraltro il portfolio prende spunto, come, ad esempio, i *book* dei fotografi nei quali i professionisti raccolgono le loro foto migliori, non in senso assoluto, bensì quelle in grado di dare contezza della varietà delle tecniche che sono in grado di utilizzare. Su questo, le procedure di validazione spesso si appellano a dossier e pertanto i “prodotti” o i “lavori” sono in gran parte documenti scritti (Cristina Zaggia e Anna Serbati, nel loro modello di “portfolio dei risultati di apprendimento”, propongono come esempio di “Certificato/evidenza” un progetto di percorso educativo realizzato dal candidato). Ciò che però ci preme sottolineare è che, affinché un prodotto sia dimostrativo di una competenza, occorre che appaia esplicitamente il nesso con la competenza che si propone di dimostrare, così come una fotografia in un *book* deve essere corredata da una didascalia che descriva quale tecnica è stata adoperata per realizzarla. Nel caso dell’esempio precedentemente riportato, il progetto di percorso educativo viene suggerito come evidenza in relazione alla competenza “Capacità di analizzare in modo sistematico concetti, teorie e questioni di politiche e servizi educativi” (Zaggia, Serbati, 2011b, p. 41).

Abbiamo fin qui presentato i presupposti politico-normativi che ci avvicinano, in Italia, alle procedure di validazione degli apprendimenti progressi, e abbiamo individuato alcune strategie proprie di una dimostrazione delle competenze provenienti dall’esperienza. Ciò che vogliamo tuttavia sostenere in questo contributo, è che questo tipo di dispositivo, ancora poco utilizzato in Italia, peraltro con alcune distorsioni, richiede un ripensamento di notevole importanza nell’approccio alle strutture formative, in chi eroga il servizio ma anche in chi vi si rivolge. Anche in Francia – dove non solo il dispositivo è più consolidato (la VAE è stata introdotta nel 2002) ma una cultura del *lifelong learning* e dell’accesso all’università da parte di un pubblico adulto è gestita ormai da più di quarant’anni²⁰ – si possono riscontrare alcune difficoltà di approccio legate a un presunto automatismo tra attività lavorativa e riconoscimento di un diploma²¹. Riteniamo quindi che una cultura della validazione, e in particolare lo sviluppo di una logica di dimostrazione, debba essere stimolata anche nella formazione iniziale degli studenti universitari.

Peraltro, il concetto di *lifelong lifewide learning* così come viene inteso dal *Memorandum*, ovvero senza soluzione di continuità da un capo all’altro dell’esistenza, e quindi costituente un unico quadro nel quale far rientrare apprendimenti formali, non formali e informali, non interessa unicamente un pubblico adulto: molteplici sono le esperienze non formali e informali anche nei ragazzi della fascia d’età postsecondaria, riguardanti esperienze lavorative più o meno occasionali²² oltre che altri momenti legati a famiglia, sport, hobby, associazionismo, “sempre meno consecutivi, sempre più intrecciati e sincroni” (Zaggia, 2011, p. 52).

²⁰ La legge Faure, che determina che tra le missioni delle Università francesi vi sia la formazione continua, è del 12 novembre 1968, a seguito delle rivolte studentesche del maggio dello stesso anno, e procedure di validazione dell’esperienza professionale, pur in un quadro di ritorno allo studio, vi sono dal 1985.

²¹ Abbiamo potuto riscontrare tali difficoltà in una precedente ricerca a carattere empirico (Ugolini, 2009).

²² Stando al profilo dei laureati stilato da Almalaurea, solo il 29,3 % dei laureati nel 2012 dichiara di non aver mai lavorato durante l’arco dei propri studi, e la percentuale scende sotto il 20 % per alcuni gruppi disciplinari a carattere umanistico (“Insegnamento”: 18,4 %; “politico-sociale”: 19,4 %).

Da due anni abbiamo intrapreso, presso il Corso di Laurea in Scienze per l'Investigazione e la Sicurezza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Perugia, un intervento che prevede la costruzione di una versione ridotta di portfolio delle competenze presso tutti gli studenti iscritti al II anno, che ha come obiettivo principale lo sviluppo di alcune logiche, tra le quali la logica riflessiva (nell'ottica di far emergere quanto appreso nelle diverse situazioni di vita), la logica di competenza (per mostrare come, a fronte di una situazione problematica, vi sia capacità di mobilitare un combinato delle proprie risorse) e, per l'appunto, una logica di dimostrazione. A tal fine abbiamo utilizzato nel primo anno un portfolio digitale mentre nell'esperienza successiva ci siamo avvalsi di un e-portfolio: Mahara²³. Lo strumento informatico ha consentito infatti una più ampia gamma di possibili "prove" dell'avvenuto apprendimento.

La strategia dimostrativa principale da noi indicata rimane la presentazione di propri lavori, meglio se documentando il processo di costruzione. Un esempio poteva essere, per dimostrare una competenza nel fotoritocco, la presentazione della foto originale e della foto modificata con la descrizione del software e delle tecniche utilizzate nella trasformazione. Un'altra possibile strategia, resa possibile dalle opportunità offerte dalla tecnologia informatica, è quella di portare fotografie – addirittura filmati – mentre si sta mettendo in opera una particolare competenza. Su questa falsariga, Ajello e Belardi (2007) propongono come esempio il filmato di un candidato mentre fissa una mensola²⁴. Nel nostro caso, questo tipo di strategia è stata spesso adottata per dimostrare il possesso di particolari tecniche nello sport, nelle arti marziali o nella danza. Ancora una volta sottolineiamo l'importanza di una esplicitazione delle competenze di cui tali fotografie o filmati sono prove. Ciò che abbiamo potuto constatare nella nostra esperienza, infatti, è che un errore comune è quello di soffermarsi sulle immagini più che sulle competenze, che la domanda che gli studenti si pongono è prioritariamente "che foto metto?" rispetto a "che competenze ho? Come le dimostro?" e quindi su questo aspetto abbiamo dovuto insistere spesso.

Il limite di queste due strategie, tuttavia, è quello di rimanere circoscritte per lo più ad abilità di tipo manuale, quelle che più facilmente consentono di essere riscontrate con fotografie o filmati. Tuttavia, ciò su cui è più utile che studenti in formazione iniziale si soffermino sono le cosiddette competenze trasversali. Infatti, le esperienze degli studenti, a carattere lavorativo, sportivo, associativo, solo raramente hanno attinenza con il percorso di studi e una riflessione sulle competenze specifiche non appare di particolare efficacia²⁵. D'altra parte, un'esperienza lavorativa a contatto con il pubblico (cameriere, barista, commesso ...) è in grado, se opportunamente esplicitata, di far maturare competenze relazionali che, combinate con altre risorse più specifiche, sono fondamentali nell'ambito della sicurezza; lo stesso può valere per il saper stare in gruppo,

²³ Per una presentazione dell'esperienza, con un'analisi dettagliata della composizione della platea di studenti cui ci siamo rivolti nel primo caso, rimandiamo a (Ugolini, 2012); l'analisi dei risultati della prima esperienza è invece riportata in (Ugolini, 2013). Per il portfolio digitale ci siamo rifatti all'esperienza di Anna Maria Ajello e Cristina Belardi (2007), mentre per l'e-portfolio rimandiamo a Pier Giuseppe Rossi e Lorella Giannandrea (2006).

²⁴ Ajello e Belardi seguono un procedimento che passa attraverso l'esplicitazione delle attività, quindi la modalità di apprendimento, gli strumenti, i prodotti e infine le prove (2007, pp. 106-107). Come esempio propongono l'attività di riparazione di motorini, il cui prodotto è il motorino riparato: come prove indicano tre fotografie dell'interessato accanto al motorino in tre momenti (iniziale, intermedio, finale) della riparazione e, in aggiunta, una lettera di presentazione del capo dell'officina. Ricordiamo che nella loro ricerca, le studiose si sono rivolte a soggetti svantaggiati per cui le attività proposte sono in gran parte di tipo manuale, più facilmente dimostrabili attraverso prodotti.

²⁵ Su questo aspetto possiamo poi citare gli scenari estremi proposti da Michel Feutrie, il quale sostiene che "una parte degli studenti che entrano quest'anno nelle nostre università saranno occupati, tra 4 o 5 anni, in impieghi che ancora non esistono e dovranno padroneggiare delle conoscenze che non sono ancora state scoperte dai ricercatori" (Feutrie, 2011, p. 56).

capacità più facilmente acquisita in anni di sport di squadra a livello agonistico che non in un contesto formale. In questo caso, tuttavia, le strategie dimostrative sono più complesse (come più complesse sono le competenze da dimostrare) e da questo punto di vista una buona verbalizzazione, articolata in prima persona in modo da risultare autentica, garantisce un buon valore dimostrativo se abbinata a documenti (fotografie, attestati di presenza²⁶, locandine di eventi ...) che vertono sull'attività. Si tratta di una strategia più debole, in quanto le prove non portano direttamente sulla competenza, e richiede quindi una maggiore sensibilità alla logica di dimostrazione: la descrizione da sola non dimostra, perché potrebbe non essere autentica; il documento da solo non dimostra, in quanto porta sull'attività e non sulla competenza.

In conclusione, il passaggio a una logica di dimostrazione, richiesto dalle indicazioni europee e dalle recenti normative italiane, è parte integrante dell'approccio all'apprendimento che fa rientrare in un quadro unitario quanto acquisito nei contesti formali, non formali e informali, attraverso approfondite e rigorose procedure di validazione su base individuale. In quest'ottica alle istituzioni di formazione iniziale – scuola e università su tutte – viene richiesto di sviluppare nei discenti la competenza chiave dell' "imparare ad imparare"²⁷. Alla luce di quanto qui detto, riteniamo che tra le specifiche di tale competenza vi sia anche quella dell' "imparare a dimostrare", che è opportuno sviluppare fin dai percorsi di formazione iniziale.

Riferimenti Bibliografici:

AJELLO A. M., BELARDI C. (2007), *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Roma, Carocci Faber.

ALBERICI A., DI RIENZO P. (a cura di) (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.

ARTER J. A., SPANDEL V. (1992), *Using portfolios of Student Work in Instruction and Assessment*. In *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11 (I), pp. 36-44.

AUBRET J. (2002), *Le portefeuille de compétences*, in *Orientations*, n. 20.

AUBRET J. (2010), *Les compétences entre le monde de la formation et le monde du travail*, in E. FELISATTI, C. MAZZUCCO, *Le competenze verso il mondo del lavoro. Formazione e valutazione*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, pp. 17-30.

COMMISSIONE EUROPEA (2000), *A Memorandum on lifelong learning* (trad. it. *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*). Retrieved July 5, 2013, from www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf.

²⁶ Ricordiamo che gli attestati di frequenza o di presenza, molto diffusi nei contesti di apprendimento non formale, non costituiscono di per sé una prova dell'apprendimento, che, in ambito formale e, a volte, non formale, non può che passare attraverso procedure rigorose di valutazione degli apprendimenti. Un esempio che ben illustra questo aspetto in ambito formale è quello relativo al libretto universitario: non è di per sé l'iscrizione all'università a costituire una prova dell'apprendimento, bensì la pagina in cui sono riportati gli esami sostenuti.

²⁷ Tale esigenza era già espressa nel Memorandum (2000), ma è stata viepiù palesata nel momento in cui l' "apprendere ad apprendere" è stata inserita tra le 8 competenze chiave determinate dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, poi recepite dalla normativa italiana (D. M. 139 del 22 agosto 2007), che l'ha inserita tra le 8 competenze di cittadinanza da sviluppare al termine dell'obbligo scolastico.

- COMMISSIONE EUROPEA (2001), *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (trad. it. *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*). Retrieved July 5, 2013, from eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF.
- DANIELE L. (2010a), *Apprendimento permanente e università. Il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti pregressi in Francia e in Italia*, Roma, La Nuova Cultura.
- DANIELE L. (2010b), *Il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali in Francia*, in P. Di Rienzo (a cura di), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università. Primo rapporto di ricerca: politiche e modelli in Europa*, Roma, Anicia, pp. 51-74.
- DI RIENZO P. (a cura di) (2010), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università. Primo rapporto di ricerca: politiche e modelli in Europa*, Roma, Anicia
- EHEA (Bologna Working Group on Qualifications Framework) (2005), *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Retrieved July 5, 2013, from www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6118.
- FEUTRIE M. (2004), *Une autre évaluation, une autre validation pour l'expérience in Education Permanente*, n. 158, pp. 99-114.
- FEUTRIE M. (2011), *L'université entre autonomie, qualité et responsabilité*, in L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei. Tomo I: relazioni invitate*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, pp. 47-61.
- GALLIANI L. (2011), *L'Università per l'apprendimento permanente: modelli e strumenti*, in L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati (a cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 9-26.
- GALLIANI L., ZAGGIA C., SERBATI A. (a cura di) (2011), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- LE BOTERF G. (2008), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*, Paris: Eyrolles - Les Éditions d'Organisation.
- MAZZUCCO C., ZAGGIA C. (2011), *Il dispositivo francese di validazione dei saperi acquisiti*, in L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati (a cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, pp. 205-225.
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, Retrieved July 5, 2013, from eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO (2008), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 relativa alla "costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente". Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, Retrieved July 5, 2013, from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:it:PDF>
- PIROT M.-C. (2008), *L'expérience et la nécessité*, in L. Ben Moussi-Le Gall (a cura di), *Validation des Acquis de l'Expérience. Retour d'expériences à l'université*, Paris, L'Harmattan, pp. 111-126.
- ROSSI P. G., GIANNANDREA L. (2006), *Che cos'è l'e-portfolio*, Roma, Carocci.
- SERBATI A., VIGNATO A. (2011), *Il dispositivo inglese di Accreditation of Prior Experiential Learning*, in L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati (a cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, pp. 183-204.

- STRINGHER C. (2010), *Il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali nell'area anglofona*, in Di Rienzo P. (a cura di), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università. Primo rapporto di ricerca: politiche e modelli in Europa*, Roma, Anicia, pp. 75-143.
- UGOLINIF. C. (2009), *VAE: aspetti problematici e rapporto con le ICT*, in *Giornale italiano della ricerca educativa*, n. 2/3, pp. 77-91.
- UGOLINIF. C. (2012), *Competenze professionali pregresse e studenti universitari in formazione iniziale: una possibile prospettiva*, in *QTimes webmagazine*, IV-1.
- UGOLINI F.C. (2013), *Riflettere sulle competenze informali all'Università in una logica di dimostrazione*, in F. C. Ugolini, *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, pp. 75-134.
- VEILHAN A. (2004), *L'éthique de l'accompagnement en validation des acquis de l'expérience: de l'individuel au collectif*, in *Éducation Permanente*, n. 159, pp. 107-116.
- VERMERSCH P. (1994), *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, Esf Editeur.
- ZAGGIA C. (2008), *L'università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*, Milano, FrancoAngeli.
- ZAGGIA C. (2011), *Verso un bilancio di competenze all'università*, in L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati (a cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, pp. 51-58.
- ZAGGIA C., SERBATI A. (2011a), *Progettazione e sperimentazione di una pratica di validazione dei saperi esperienziali*, in L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati (a cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, pp. 227-272.
- ZAGGIA C., SERBATI A. (2011b), *Portfolio dei risultati di apprendimento*, allegato a L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati (a cura di), *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia.