



ISSN: 2038-3282

**Publicato a: Ottobre 2017**

©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](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**ePortfolio of competencies. Individuation and validation of non- formal and informal learning in the framework of the adult education in Italy.  
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**

*di Emanuela Proietti*

Università degli Studi Roma Tre

Dipartimento di Scienze della Formazione

[emanuela.proietti@uniroma3.it](mailto:emanuela.proietti@uniroma3.it)

**Abstract**

The article describes the research results on the competences ePortfolio for the recognition and validation of non-formal and informal prior *learning* within the framework of the adult education system in Italy, conducted by the author in the PhD in Theory and research in education, at the Department of Education of the University Rome Tre, between 2014 and 2016. It focuses on presenting the results of the research activity, which can be outlined on three different levels: individual, organizational and systemic.

On an individual level, the research results confirm that the choice of the narrative-autobiographical method and the adoption of different narrative tools - as the ePortfolio - is effective for the reconstruction of own history and the valorisation of own competences.

The figure of the “Expert in guidance for the identification of competences and the validation of prior experiential *learning*” reveals itself as the key figure of the procedures. The role of education,

training, guidance systems and work organizations, in which the procedures need to be increasingly institutionalized, comes into play. They are called upon to equip themselves with devices specially designed to develop and manage such procedures, made up of dedicated offices, qualified personnel to provide related services, guidelines to be adopted in relation to methods and tools, which can be used.

Reflections, in conclusion, can only move on the level of the systems. The research findings confirm that the role and the contribution of the CPIA - Provincial Centers for Adult Education may be crucial to the implementation of this system, to be achieved through the launch of the territorial networks for *lifelong learning*, provided by Law 92/2012.

**Key words:** ePortfolio, recognition and validation of prior non formal and informal learning, lifelong learning, lifewide learning

### **Abstract**

L'articolo illustra i risultati della ricerca sul tema dell'ePortfolio delle competenze per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti non formali e informali, nel quadro del sistema di istruzione degli adulti in Italia, condotta dall'autrice nell'ambito del Dottorato in Teoria e ricerca educativa, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, tra il 2014 e il 2016. Esso si focalizza sulla presentazione dei risultati dell'attività di ricerca, che si possono delineare su tre diversi piani: individuale, organizzativo e di sistema.

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 narrativi, quali l'ePortfolio, si rivela efficace ai fini della ricostruzione della propria storia e della valorizzazione delle proprie competenze.

Con il ruolo centrale e determinante della figura dell'esperto nell'accompagnamento al riconoscimento delle competenze e alla validazione degli apprendimenti pregressi, entra in gioco il ruolo delle organizzazioni dei sistemi istruzione, formazione, lavoro e orientamento, 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.

Le riflessioni, in conclusione, non possono che muoversi sul piano dei sistemi. I risultati della ricerca confermano che il ruolo e il contributo dei CPIA – Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti potrà essere fondamentale alla costruzione di tale sistema, da realizzarsi mediante l'avvio delle Reti territoriali per l'apprendimento permanente, previste dalla Legge 92/2012.

**Parole chiave:** ePortfolio, individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, lifelong learning, lifewide learning

### **Introduzione**

Il progetto di ricerca affonda le sue radici negli studi teorici e nelle numerose attività di ricerca (Alberici, 2001; Alberici, Catarsi, Colapietro, Loiodice, 2007; Di Rienzo, 2010, 2012; Alberici, Di Rienzo, 2011) che, in questi ultimi anni, sono stati svolti con un duplice obiettivo: approfondire le implicazioni dell'affermarsi del paradigma del *lifelong e del 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 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 divenuta urgenza, di proseguire sulla strada avviata e continuare a studiare, mettere a punto e 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 di certificazione delle competenze, a macchia di leopardo, esistono già a livello nazionale da diversi anni (ISFOL, 2013). 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<sup>1</sup>: un soggetto istituzionale fortemente coinvolto nella costruzione delle reti territoriali citate e di un nuovo sistema territoriale formativo integrato, in cui l'istruzione, la formazione professionale, la formazione continua, l'educazione non formale, il lavoro 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, che consentano a ciascuno di conoscere le opportunità formative disponibili sul territorio, rafforzando la capacità di coglierle, anche grazie al riconoscimento delle competenze pregresse.

---

<sup>1</sup> La riforma ordinamentale dell'istruzione degli adulti in Italia, regolamentata dal DPR n. 263/2012 - 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. (13G00055) (GU n.47 del 25-2-2013), segna il passaggio dai Centri territoriali permanenti - CTP ai Centri Provinciali di istruzione per gli adulti - CPIA.

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 probabilmente 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 diviene uno dei risultati più espliciti. 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, quanto più possibile, il suo percorso di apprendimento.

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

### **Premesse, ipotesi e obiettivi della ricerca**

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; erano capaci di garantire la riproduzione e la vita dei sistemi sociali, oggi tutto questo avviene in modo sempre più parziale e inadeguato (Alberici, 2001);
- le persone, in particolare gli adulti, sono chiamati sempre più spesso ad affrontare fasi di transizione, caratterizzate per la loro rapidità, pervasività e multiformità (Alberici, 2008; Lichtner, Scalbi, 2013; Loiodice, 1998);
- appaiono oggi necessarie delle procedure che supportino le persone nella continua ricodificazione dei propri saperi, al fine di evitare tale mancanza di congruenza e di facilitare tali fasi di transizione;
- 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 processi di formazione e di orientamento innovativi che divengono sempre più *lifelong* e *lifewide* (Alberici, 2001);
- sul piano della normativa europea, la Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale invita gli Stati Membri a istituire, entro il 2018 - in conformità alle circostanze e alle specificità nazionali e nel modo da essi ritenuto appropriato - 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; ottenere una qualifica completa o, se del caso, una qualifica parziale, sulla base della convalida di esperienze di apprendimento non formale e informale;
- sul piano della normativa italiana: l'art.4 della Legge 92/2012 - Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita e il D.Lgs 13/2013 - 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., e gli atti normativi successivi, introducono e via via definiscono il diritto all'apprendimento permanente e la certificazione

delle competenze, quale dispositivo privilegiato per il suo esercizio; accolgono per la prima volta nella legislazione italiana un chiaro riferimento allo sviluppo di un sistema nazionale di apprendimento permanente e di certificazione delle competenze; si individuano, quindi, 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.

Su questa base, le ipotesi da cui la ricerca prende le mosse 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 autobiografica/biografica - narrativa per l'emersione dei saperi taciti e la formalizzazione di quelli espliciti;
- la predisposizione dell'ePortfolio delle competenze può risultare utile per ricostruire e attribuire significato e valore alle esperienze, facendone emergere 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 ricerca si articola dunque rispetto ai seguenti obiettivi:

- ricostruire un quadro teorico di riferimento in merito al tema dell'apprendimento permanente e 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 e lifewide learning*, perché è in questa cornice di riferimento che il tema indicato necessariamente si inserisce;
- 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;
- ricostruire lo stato dell'arte in Italia relativo al sistema di apprendimento permanente, con particolare riferimento al ruolo assunto dai CPIA - Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti;
- verificare l'applicazione di un modello di 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 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 (ISFOL, 2014; ISTAT, 2016), 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 come diritto della persona potrà essere reso esigibile.

## **Il quadro teorico e normativo di riferimento**

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.

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 su tre piani individuati –individuale, organizzativo e di sistema - 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 (Alberici, 2002), 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, trad. it. 2009; 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 mutevole e instabile; 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 fundamentalmente 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).

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 concreta opportunità di realizzare passerelle fra i diversi sistemi: istruzione, formazione e lavoro, attraverso efficaci pratiche di orientamento permanente, che diviene dunque una dimensione trasversale.

Al centro di tali procedure vi è il costrutto di competenza, che nella sua definizione e applicazione arriva a rappresentare proprio il *trait d'union* di tali sistemi. Competenza, o meglio competenze (Bresciani, 2014), che rappresentano il perno su cui ruota l'ePortfolio delle competenze.

Helen Barret (2004), che negli ultimi anni ha dedicato gran parte del suo lavoro all'approfondimento teorico e sul piano della ricerca al portfolio elettronico lo definisce riprendendo quanto stabilito dal *National Learning Infrastructure Initiative* (NLII, 2003): "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". 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). 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 disegno della ricerca prevede anche la 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 e lifewide learning*. Esso ha l'obiettivo primario e prioritario di agevolare e sostenere 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<sup>2</sup>, che declina i risultati di apprendimento in termini di conoscenze, abilità e competenze).

---

<sup>2</sup> Nel 2008 viene pubblicata la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente. La Raccomandazione istituisce uno schema comune 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 strumento è stato sin da subito individuato come tassello essenziale per lo sviluppo di un mercato del lavoro europeo. 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. 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.

## L'approccio metodologico

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'adozione della metodologia qualitativa prevede 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 (Aluffi Pentini, 2001). 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).

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).

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)

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 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 (Cambi, 2002; De Carlo, 2010; Formenti, 1998; L'Imperio, 2007; Serreri, 2010).



## L'attività di ricerca sul campo

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

Attraverso la preziosa collaborazione della RIDAP, la Rete Italiana Istruzione degli Adulti<sup>3</sup>, sono stati contattati i dirigenti di tre CPIA: il CPIA 2 ALTAMURA (Bari), il CPIA METROPOLITANO DI BOLOGNA e il CPIA 4 DI ROMA. 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 condivisi riferiti all'età, al sesso, alla nazionalità, al possesso di competenze informatiche.

L'attività di ricerca svolta sul campo ha previsto lo svolgimento di un Laboratorio di accompagnamento alla individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali, tramite la predisposizione di un ePortfolio delle competenze, con 25 partecipanti iscritti ai CPIA. Essa ha previsto, altresì, lo svolgimento di 6 interviste a testimoni privilegiati: i tre Dirigenti e tre docenti dei CPIA coinvolti.

Le fasi e le attività pianificate e svolte sono state le seguenti;

- avvio dei contatti con i CPIA tramite la RIDAP;
- organizzazione delle attività di ricerca con i CPIA;
- avvio dei contatti con i partecipanti alle attività di ricerca;
- svolgimento delle attività di ricerca sul campo, attraverso l'attivazione del Laboratorio indicato.

Prima dell'incontro di avvio delle attività, i partecipanti sono stati invitati a compilare online un questionario in ingresso, con l'obiettivo di indagare le loro conoscenze ed esperienze pregresse sui temi oggetto della ricerca. Le attività sul campo sono state organizzate in tre incontri in presenza, volti a illustrare gli strumenti adottati.

Tra i diversi incontri si sono svolte le attività di accompagnamento individuale alla compilazione degli strumenti e alla predisposizione dell'ePortfolio online, tramite email, Skype, telefono e anche tramite la predisposizione di un agile sito web, progettato ad hoc per il percorso con Google Sites.

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.

---

<sup>3</sup> 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.

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.

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<sup>4</sup>;
- l'ePortfolio delle competenze.

## **I risultati**

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.

Nel contesto descritto (grazie alla definizione del quadro teorico e normativo), 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

---

<sup>4</sup> 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". Durante l'attività di ricerca illustrata è stata ulteriormente rivisitata.

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 pensarsi 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 “rimescolamento”, 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 le 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 e 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 ri-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, 2011).

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 rappresenta la figura chiave nell'ambito 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 arriva a diventare, 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 (Palumbo, 2013).

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<sup>5</sup>, 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 dedicati 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.

---

<sup>5</sup> Nell'ambito del CPIA, per poter ammettere gli adulti, che ne fanno richiesta, al periodo didattico idoneo viene costituita una Commissione per la definizione del Patto formativo individuale. Il lavoro svolto dalla Commissione è fondamentale, così come quello svolto dai docenti che accompagnano gli adulti durante il percorso di accoglienza e orientamento alla redazione del Patto stesso: i risultati della ricerca (con particolare riferimento alle interviste svolte) chiariscono l'emergere della necessità di formare il personale coinvolto in tali procedure sui temi di specifica competenza; essi 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

Il contesto specifico di analisi del 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, del loro assetto organizzativo e didattico, 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 e 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 di istruzione. 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, 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 “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, cui la pubblicazione nel 2017 dell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni inizia a porre rimedio<sup>6</sup>;
- la pluralità delle istituzioni coinvolte in questa materia a livello nazionale, regionale e locale (ISFOL, 2013).

Come evidenziato, il contesto di riferimento della 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. Gallina (2016) sottolinea in modo molto efficace come 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

---

<sup>6</sup> L'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni è l'esito di un lavoro di ricerca intervento condotto dall'Inapp a partire dal 2013. La ricerca è stata condotta con un Gruppo tecnico costituito dal Ministero del lavoro e dalle Regioni, che si è avvalso dell'assistenza tecnica di Tecnostruttura; è stata realizzata nell'ambito del più ampio tema relativo al Repertorio Nazionale delle qualificazioni, così come previsto all'Art. 8 del Decreto Legislativo n.13 del 16 gennaio 2013, che mira ad un riordino del “sistema delle qualificazioni” in Italia, inserendo in una stessa cornice qualificazioni rilasciate in diversi ambiti come: scuola, università, istruzione e formazione professionale di primo livello e superiore, le qualificazioni regionali, le qualificazioni acquisite per il tramite di un contratto di apprendistato, le professioni normate a vari livelli e in diversi contesti. In particolare, nell'ambito della ricerca, il lavoro è stato sviluppato a partire dai sistemi di qualificazione regionale. Insieme al Gruppo tecnico è stato raggiunto un primo risultato, successivamente formalizzato nell'ambito del Decreto interministeriale del 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”. Secondo quanto contenuto nel Decreto interministeriale, il Quadro operativo costituisce appunto la parte di Repertorio nazionale afferente le qualificazioni regionali e rappresenta il riferimento unitario per la loro correlazione ed equivalenza a livello nazionale. Il Quadro operativo nazionale, che consente la correlazione e l'equivalenza delle qualificazioni regionali, è costituito da una descrizione dei contenuti del lavoro in diversi processi e settori economico-professionali, ed è interamente consultabile nella sezione “Atlante del lavoro”. L'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni è consultabile al seguente link: [http://nrpitalia.isfol.it/sito\\_standard/sito\\_demo/index.php](http://nrpitalia.isfol.it/sito_standard/sito_demo/index.php)

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, mondo del lavoro e orientamento.

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 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, come evidenziato, 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 modalità 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 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 pregressi” elaborate nel 2011 dalla Ruiap - Rete Universitaria



Italiana per l'Apprendimento Permanente<sup>7</sup>. 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.

## Conclusioni

Due dei messaggi chiave presentati nel lontano “*Memorandum on lifelong learning*” del 2000, appaiono essere oggi 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, in 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).

Ciò che ha anima l'interesse costante per i temi trattati dalla ricerca è la consapevolezza che il cambiamento caratterizza sempre di più lo scenario economico, politico e sociale, determinando delle ripercussioni nella vita degli individui sempre più forti e dirette. Ma Beck (2016; tr. it. 2017) arriva a parlare di un “tumulto” che “non si può concettualizzare con le nozioni di “cambiamento” di cui dispone la sociologia, ossia in termini di “evoluzione”, “rivoluzione” o “trasformazione”. Noi

---

<sup>7</sup> La RUIAP – Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente ([www.ruiap.it](http://www.ruiap.it)) riunisce 31 Università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione dell'apprendimento permanente. Gli aderenti alla RUIAP intendono promuovere lo sviluppo dell'apprendimento permanente negli Atenei italiani, quale contributo attivo alla società della conoscenza, per la valorizzazione della persona e la crescita del sistema economico e sociale del Paese. Si rifanno ai principi della Carta delle Università europee sull'apprendimento permanente, che individuano lo sviluppo e l'attuazione di strategie per l'Apprendimento Permanente come una ulteriore missione istituzionale delle università, necessaria per affrontare le trasformazioni della società, in sinergia con gli attori presenti nei diversi contesti sociali ed economici. A partire dal 2011, anno della sua costituzione, si è attivamente impegnata, attraverso diverse iniziative, a promuovere l'abbattimento del tetto dei 12 CFU riconoscibili per gli apprendimenti pregressi non formali e informali e a diffondere una cultura di valorizzazione delle pratiche di individuazione, validazione di tali apprendimenti e di certificazione delle competenze.

viviamo infatti in un mondo che non sta semplicemente cambiando, ma che è nel bel mezzo di una metamorfosi.” Il cambiamento comporta che alcune cose mutano, ma altre restano uguali, la metamorfosi implica invece “una trasformazione molto più radicale, in cui le vecchie certezze della società moderna vengono meno e nasce qualcosa di totalmente nuovo.” (Beck, 2016; tr. it. 2017, pag. 5) Beck si chiede: “In che mondo viviamo davvero?” La sua risposta è: “viviamo nella metamorfosi del mondo” (Beck, 2016; tr. it. 2017, pag. 6).

Le prospettive di ricerca che nascono dal percorso presentato si riferiscono al come sostenere gli individui in questa perpetua e rinnovata ricerca di una risposta alla stessa domanda, che si manifesta nella ricerca del proprio posto, almeno nel mondo del lavoro: si può fare continuando a lavorare sulla formazione ad apprendere ad apprendere, che passa anche per la valorizzazione del proprio patrimonio di esperienze e saperi.

### **Bibliografia di Riferimento:**

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A. (cur.). (2001). *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*. Milano: Guerini e Associati.
- 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., Catarsi, C., Colapietro, V., & Loiodice, I. (2007). *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria continua*. 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.
- Aluffi Pentini, A. (2001). *La ricerca azione. Motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Pitagora.
- Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione*, Roma: Armando Editore.
- 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>
- 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.
- Beck, U. (2016). *The Metamorphosis of the World*. Cambridge, UK: Polity Press. Trad. It. Di Cupellaro M. (2017). *La metamorfosi del mondo*. Bari-Roma: Laterza.
- Bresciani, P.G. (2014). Competenza. Lipari, D., & Pastore, S. (cur.). *Nuove parole della formazione* (pp. 69-81). Roma: Palisensto.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Campbell, D.M., Melenyzer B.J., Nettless D.H., & Wyman R.M. (2000). *Portfolio and performances assessment in teacher education*. Boston: Allyn & Bacon.
- CEDEFOP (2016). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

- De Carlo, E. (2010). *Autobiografie allo specchio. Strumenti metodologici del ri-leggersi tra educazione degli adulti e narratologia*. Milano: FrancoAngeli.
- 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. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'università*. Roma: Anicia.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Scientifica.
- 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>
- 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.
- 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.
- 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., & Loiodice, I. *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria continua*. 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.
- Loiodice, I. (1998). *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*. Bari: Adda.
- Loiodice, I. (cur.). (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Morin, E. (1995). Le vie della complessità. In Bocchi, G. & Ceruti, M. (cur.). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- NLII (2003). *Educauses' s National Learning Infrastructure initiative - Annual Review*. Disponibile da: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/nli0364.pdf>
- 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.
- Serreri, P. (cur.). (2010). *PERSeO. Personalizzare e Orientare. Il bilancio di competenze per l'occupabilità nel Lazio*. Milano: Franco Angeli.