



RUIAP – DOCUMENTO DEL DIRETTIVO

INDIVIDUAZIONE, VALIDAZIONE E ACCREDITAMENTO DEGLI APPRENDIMENTI NON FORMALI E INFORMALI E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE IN UNIVERSITÀ

1. Il quadro di riferimento dell'*Apprendimento permanente*

Nello scenario attuale, sempre più caratterizzato dalla complessità sociale, da un lato è indubbiamente acquisito il principio della potenzialità apprenditiva degli esseri umani *lifelong* e da un altro è messo in discussione, anche di fronte alla crisi economico/finanziaria globale il primato esclusivo della razionalità economica. Entrambi questi aspetti rimettono in campo la necessità di una rinnovata attenzione allo sviluppo di una razionalità riflessiva per la crescita del capitale umano e sociale, che postula la centralità delle persone come risorse.

I concetti di *cambiamento* e di *transizione*, individuali e collettivi, si possono adottare come possibili paradigmi interpretativi e operativi della contemporaneità. Il carattere dell'età adulta si presenta come possibilità di continuare a crescere e ad apprendere nella dimensione dell'apprendimento permanente. Cambiano i processi di adultizzazione e si viene sviluppando un'attenzione inedita al ruolo dell'esperienza nella formazione e in generale nell'apprendimento. Esperienza personale, professionale e di vita diventano i bacini delle risorse di conoscenze e competenze pregresse e spesso tacite, ma che costituiscono l'asse portante per la valorizzazione delle singole biografie e più in generale del capitale umano in una logica dello sviluppo, non solo funzionalistica e di mercato. Cambia in questo scenario l'orizzonte delle stesse strategie formative *lifelong*. L'emergere delle teorie relative all'*experiential learning*, al *community learning*, al *reflexive learning*, al *learning on the job* e al *situated learning* evidenzia una forte sottolineatura del concetto di esperienza e dell'importanza degli individui, come soggetti che producono la loro biografia, dando nuovi significati all'esperienza stessa e quindi al rapporto tra biografie ed esperienze formative.

Sul versante istituzionale e politico, anche per ciò che concerne le Università, nell'arco degli ultimi due decenni o poco più, l'*apprendimento permanente* è diventato un principio ispiratore dei processi di riforma e degli indirizzi politici definiti a livello europeo ed è stato assunto anche come proprio impegno e responsabilità dalle Università Europee con la *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. L'apprendimento permanente costituisce dunque una prospettiva culturale per il sistema formativo e organizzativo dell'Università.

In questo senso, in una società in continua evoluzione, la cui possibilità di trasformazione è legata strettamente anche alle sue capacità di fornire risposte ai continui e inediti bisogni di apprendimento, lo sviluppo dell'*apprendimento permanente* non solo dovrebbe diventare un compito istituzionale dell'Università, ma anche il criterio attraverso cui ripensare complessivamente la sua funzione. Anche in considerazione delle tipologie di studenti molto differenziate, che spesso attingono alla medesima offerta didattica, l'Università è posta di fronte alla necessità di rispondere alle nuove domande che emergono da una società mutata e in movimento, caratterizzata in particolare dalla centralità che ha acquisito la conoscenza e la sua diffusione tramite Internet e le



tecnologie dell'informazione e della comunicazione nei diversi processi di sviluppo e dunque dalla centralità dell'apprendimento che è sempre più *lifelong* e *lifewide*.

Si constata però che, nonostante i numerosi sforzi fatti in sede europea, il riconoscimento delle competenze, conoscenze ed abilità acquisite mediante processi di apprendimento di tipo non formale e informale risulta nell'insieme, in Europa e, in particolare in Italia, sostanzialmente arretrata. Ad eccezione di alcune situazioni nazionali decisamente progredite, il contesto legislativo e normativo in vigore nella maggior parte dei Paesi dell'UE e le relative procedure istituzionalmente consolidate garantiscono in maniera solo frammentaria e discontinua l'equiparazione dei risultati degli apprendimenti non formali con quelli di tipo formale e tradizionale e riconoscono in maniera limitata il diritto della persona all'individuazione, validazione e certificazione dei propri apprendimenti progressivi.

Nel contesto italiano, dopo i primi passi verso un riconoscimento degli apprendimenti informali, compiuti alla fine del 1999 con l'Art. 5 del DM 509, sulla scia delle Dichiarazioni di Parigi e Bologna, e confermati nel 2004 dal DM 270, si è registrata poi in Italia una regressione del quadro normativo (favorita anche dalla rapida degenerazione del modello del "Laureare l'esperienza" a pratica meramente commerciale di esenzione e abbreviazione dei percorsi formativi per certe categorie di lavoratori studenti) che ha limitato il volume di crediti formativi convalidabili dapprima ad un terzo (60 per le lauree triennali, 40 per quelle del secondo ciclo, DM 16/3/2007) e poi addirittura a 12 CFU (Art. 14 della Legge 240 del 2010).

Parallelamente, in alcuni altri Stati membri dell'Unione Europea (ad esempio in Francia, Irlanda, Portogallo, Finlandia, Norvegia e nei Paesi Bassi), si assiste invece, a partire dagli anni '90 e soprattutto dall'inizio del nuovo millennio, all'affermarsi di articolati ed integrati sistemi istituzionalmente consolidati di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze acquisite in processi di apprendimento non formale e informale, non solo nel settore della formazione professionale, ma anche in quello dell'educazione degli adulti e dell'istruzione universitaria.

In Italia, l'atto più significativo è costituito dall'elaborazione, a cura di un Gruppo di lavoro insediato presso il MIUR, del documento programmatico "Linee di indirizzo – Università e Apprendimento permanente" (marzo 2007) con il quale viene lanciata la proposta dei "Centri per l'Apprendimento permanente" nelle Università, intesi come strutture permanenti incaricate di perseguire, fra le altre cose, l'obiettivo del riconoscimento delle esperienze e competenze acquisite in contesti di apprendimento non universitari, sia nell'ottica dello "sviluppo di percorsi di formazione universitaria più personalizzati" sia nella prospettiva della "abbreviazione del percorso universitario per coloro che avessero maturato esperienze significative di tipo professionale, sia infine allo scopo di "favorire l'integrazione tra attività professionale e formazione universitaria". Anche le "Linee guida per un Regolamento di Ateneo sul riconoscimento dell'apprendimento progressivo", in avanzata fase di stesura nel 2007/08, contenenti un'articolata proposta su tutti gli aspetti della questione, non trovano poi uno sbocco legislativo.

Sul fronte della creazione di strutture finalizzate all'apprendimento permanente in singoli Atenei, vanno segnalate alcune realizzazioni significative, messe in atto da Atenei più sensibili, verso la valorizzazione delle competenze comunque acquisite dalle persone. Sono stati infatti messi in opera rilevanti progetti di ricerca e di sperimentazione sia nazionali che internazionali creando, in alcune realtà più favorevoli, Centri di Ateneo per l'Apprendimento permanente, e/o istituendo in alcuni casi e nei limiti della legislazione vigente, modelli e procedure sperimentali per l'accesso agli studi



universitari che contemplano il riconoscimento delle competenze professionali ed esperienziali accertate.

Nell'insieme, pur essendo le buone pratiche italiane circoscritte a pochi Centri di eccellenza, la varietà tematica, il valore scientifico, l'impatto territoriale, l'aggiornamento rispetto alle più avanzate elaborazioni internazionali sono tali da consentire una sintesi metodologica e proposte politico-operative per un salto di qualità nell'offerta formativa universitaria nelle diverse aree dell'apprendimento permanente.

Le linee di intervento delineate a tal fine possono essere sinteticamente richiamate:

- adozione di un'ottica di sinergia tra Università e territorio in materia di sviluppo delle conoscenze e competenze;
- definizione dei processi necessari per realizzare gli obiettivi di trasparenza dei percorsi di formazione e delle qualifiche, come previsto dal Quadro Europeo dei Titoli (EQF);
- riorganizzazione complessiva dell'offerta formativa universitaria operata attraverso lo sviluppo dei *Bologna tools* con particolare riferimento all'implementazione del sistema dei Crediti Formativi (ECTS), alla adozione della logica centrata sui risultati di apprendimento (*learning outcomes*) e sulla definizione delle competenze in uscita dai percorsi di studio, come peraltro indicato dai cosiddetti *Descrittori di Dublino* e dai dispositivi *previsti dal Programma Tuning*.

In questo quadro, l'apprendimento e la valorizzazione delle competenze, l'individuazione e la validazione dell'apprendimento pregresso fondato sull'esperienza diventano centrali in un sistema formativo territorialmente integrato che coinvolge tutte le agenzie formative e costituiscono una delle leve ritenute più importanti per fare in modo che l'apprendimento permanente diventi una realtà.

2. Verso un nuovo “diritto alla competenza”

Le turbolenze nel sistema sociale, economico e politico sono continue e modificano con velocità crescente il gradimento di servizi e prodotti di consumo e di beni di investimento di medio e lungo termine. Cambiano i saperi necessari per ottenere, attraverso il mix di lavoro e tecnologia, servizi e prodotti adeguati alle sollecitazioni innovative. Il lavoro che replica, assorbendo energia umana, tende ad essere sostituito da macchine sempre più complesse che migliorano l'efficienza e i costi della produzione e della erogazione. Aumenta contestualmente la necessità di lavoro creativo in grado di generare valore ed efficacia sia per l'impresa (miglioramento della competitività) che per il consumatore finale e il cittadino (aumento del valore per l'utente e della sua soddisfazione).

Si assiste sempre più ad un *disallineamento fra la richiesta di nuove tipologie di competenza e la loro disponibilità*, che si traduce in peggioramento delle possibilità di occupazione. In questo contesto, appare interessante provare a ragionare in modo provocatorio sul concetto di “*diritto alla competenza*” e non solo di “*dovere della competenza*”, in direzione di ridurre questo disallineamento utilizzando l'apprendimento permanente come leva per migliorare la occupabilità dei lavoratori.

In un'ottica di apprendimento lungo l'intero arco della vita, attraverso percorsi formali, non formali e informali, il riconoscimento di quel che sanno fare le persone e la loro certificazione da parte di soggetti che ne abbiano una riconosciuta legittimazione potrebbe diventare pertanto un diritto fondamentale del lavoratore. Per quali ragioni?



- a) Perché consente alle persone di portare con sé anche al di fuori del posto di lavoro la professionalità acquisita e questo è possibile solo astraendo dal ruolo lavorativo o professionale le competenze detenute.
- b) In secondo luogo l'individuazione e la validazione delle competenze è funzionale alla mobilità del lavoro in quanto costituisce una "moneta spendibile" sul mercato del lavoro e quindi in tutti i processi che lo caratterizzano: mobilità entro e fuori l'azienda, riqualificazione, ricollocazione, ecc.
- c) Inoltre, la certificazione delle competenze è il prerequisito per la loro valorizzazione e il loro accrescimento consapevole, poiché solo se si è consapevoli del punto in cui ci si trova si può capire la distanza che ci separa da quello a cui vogliamo (o dobbiamo) arrivare, secondo una concezione di "incrementalità" della competenza, che viene rivitalizzata professionalmente dal valore aggiunto di stili personali e cooperativi (*soft skill*).
- d) Emergono ormai anche esigenze di costruzione di nuove professionalità, in cui il ri-mettersi continuamente in gioco e in atto deve divenire una prassi abituale, permessa da una nuova concezione di apprendimento come cambiamento, capacità di rielaborare e rafforzare/riaffermare costantemente la propria identità personale e lavorativa.
- e) Al tempo stesso la validazione e la certificazione delle competenze costituiscono per le imprese una forma di valorizzazione effettiva del proprio capitale umano, quasi una voce del loro bilancio consolidato, un bilancio in cui il valore delle persone non è rappresentato dal loro costo aziendale, ma dal valore che generano per l'impresa, dalle loro prestazioni e dalle loro potenzialità.
- f) Se sono le persone che fanno le organizzazioni, solo se entrambe sono consapevoli del loro valore, solo se posseggono una modalità riconosciuta e condivisa di declinazione di tale valore possono partire da questo per migliorarsi.
- g) Sistematizzare le acquisizioni del lavoratore favorisce l'innovazione e la rigenerazione delle competenze: il contenuto del lavoro diventa un diritto, nella prospettiva di attivare un sistema di aggiornamento più formalizzato e *migliorare il valore della competenza non rispetto al posto di lavoro ma rispetto al processo o al prodotto a cui il lavoratore viene assegnato*. Riconoscere e certificare le competenze è dunque essenziale per valorizzare quanto il lavoratore o il professionista porta con sé al di fuori del ruolo lavorativo o professionale specifico e rafforzarne dunque la posizione di mercato.

Se viene riconosciuto il diritto alla competenza come componente essenziale del diritto al lavoro, allora diventa centrale definire modalità di riconoscimento che siano trasparenti e condivise, oltre che legittimate da un'autorità pubblica, attraverso procedure consensualmente definite dai principali attori del mercato del lavoro (imprese e organizzazioni sindacali e professionali) e prodotte con l'attivo concorso di questi attori.

La capacità di riconoscere e certificare le competenze acquisite dalle persone mette in relazione i bisogni formativi e di apprendimento con le esigenze dei processi produttivi del sistema lavoro e richiama la necessità di implementare e/o definire un *repertorio delle competenze e delle professioni* (uno standard codificato a livello regionale e/o nazionale in continuo aggiornamento) che faciliti l'individuazione e la validazione stessa delle competenze possedute, attraverso la certificazione, ma poi anche l'immissione in percorsi di formazione e istruzione.

A questo proposito, l'Europa si sta muovendo in questa direzione (dopo che la Gran Bretagna ha introdotto i *National Occupational Standards* a partire dagli anni 90), poiché ciò permetterebbe: di



favorire la condivisione fra responsabile e collaboratore dello scopo del ruolo, dell'ampiezza delle responsabilità e della qualità delle prestazioni, di facilitare i processi di formazione continua, su un repertorio noto delle conoscenze, delle capacità e qualità personali rispetto agli obiettivi di apprendimento esplicitati sia sul piano personale che su quello dell'organizzazione, di valutare sia l'efficienza che la efficacia dell'apprendimento, a tutti i livelli di formazione formale e informale, adottando *criteri di valutazione* delle competenze possedute, di aumentare la consapevolezza del lavoratore sull'importanza del suo sviluppo professionale, rinforzando la sua motivazione all'apprendimento.

La disponibilità dello standard di competenze, inteso come “soglia” e come “vessillo”, e profili riconosciuti dal mercato del lavoro ad una certa data, permette di marcare con molta maggiore precisione l'emergere di nuove competenze dovute ad esempio alla innovazione di produzione o di prodotto; inoltre lo standard facilita lo scambio di informazioni sia sul piano istituzionale che su quello operativo fra imprese, mercato del lavoro e settore della formazione rendendo più facilmente pianificabile la messa a fuoco di una offerta formativa ad esempio con la leva dell'apprendimento permanente.

La certificazione riguarda in modo non banale anche il processo di costruzione identitaria. Si assiste ad una discontinuità che porta ad una costante opera di “ridefinizione cognitiva” (da parte delle persone e delle imprese) e ad una crescente richiesta della capacità di adattarsi al cambiamento dimostrando flessibilità come risposta alla complessità. Il vantaggio competitivo è determinato, d'altro canto, da una *combinazione “irripetibile” di risorse “inimitabili”*, che conferiscono unicità sia alla persona sia all'impresa. Si tratta di quelle risorse intangibili come il sapere tecnologico, l'immagine aziendale, le conoscenze sul prodotto/servizio, sul cliente-mercato e sui concorrenti, risorse che sono difficilmente quantificabili, trasferibili, acquisibili, ma che sono strategiche per la competitività individuale e di sistema.

La certificazione si configura in definitiva come una “messa in valore” che cerca una “grammatica comune” utile al riconoscimento di ciò che “un soggetto sa fare o è tenuto a fare, di ciò che ha appreso o che può apprendere” (Lodigiani, 2011) e quindi di una valorizzazione del patrimonio culturale e professionale delle persone.

3. Proposta di procedure e strumenti per la validazione degli apprendimenti pregressi e riconoscimento dei crediti in Università, con individuazione delle caratteristiche di un apposito servizio

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



Tra i metodi più diffusi si ritrova primo fra tutti il *portfolio/dossier* (Souto Otero, Hawley & Nevala, 2008), nel quadro delle metodologie qualitative di carattere narrativo, biografico e riflessivo, caratterizzate dalla centralità del soggetto e dalla rilevanza attribuita ai processi di costruzione dei significati rispetto all'esperienza.

Lo strumento del portfolio, infatti, oltre a configurarsi come un prodotto finale e un inventario di documenti, si configura come un *processo*, una *pratica* narrativa di riflessione e autovalutazione approfondita, in cui la persona analizza la propria esperienza formativa, professionale ed extra-professionale passata allo scopo di rintracciare i saperi in essa maturati, prendendo così consapevolezza delle competenze maturate. Il processo è di norma guidato dall'*accompagnatore metodologico*, che ha un compito di stimolazione, fungendo da mediatore e da facilitatore nel riconoscimento, nella verbalizzazione e nella presa di consapevolezza delle competenze possedute, acquisite e mobilitate.

In un panorama europeo eterogeneo rispetto alle buone pratiche, seguendo i modelli francese di *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE) e inglese di *Accreditation of Prior Experiential Learning* (APEL), si possono tratteggiare a grandi linee il processo e la procedura di individuazione dei saperi pregressi.

La progettazione, la messa in opera, il monitoraggio e la valutazione di un processo di questo tipo con le relative risorse strutturali e umane richiede la costituzione di un **servizio di orientamento e consulenza** negli Atenei (identificato nelle linee di indirizzo della conferenza MIUR di Napoli del 2007 nel Centro per l'Apprendimento Permanente), che si occupi – in coordinamento con i Dipartimenti – in modo sistematico e rigoroso (con opportuni criteri di controllo qualità) delle pratiche di riconoscimento di crediti formativi e certificazione degli apprendimenti comunque acquisiti di cui sono portatori principalmente i *lavoratori studenti*.

Il Servizio universitario per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti pregressi e delle competenze acquisite svolge le seguenti funzioni:

- a) *informazione e orientamento*: l'Università nel proprio sito web offre un *desk on-line* comune di accoglienza e informazione attraverso il quale l'utente accede al portale della procedura di convalida, riempie una scheda di contatto e la invia all'accompagnatore;
- b) *procedura di ammissibilità*: il candidato deve avere almeno tre anni di esperienza coerente con i contenuti in termini di conoscenze e capacità previsti nel curriculum di studio del titolo accademico per cui si richiede la validazione. Questa fase si svolge in parte online e in parte in presenza, mediante un colloquio in cui viene identificato il percorso validazione e il tipo di esonero o di personalizzazione possibili. Vi è una verifica da parte dell'Università della pertinenza della domanda e una presa di contatto diretto con il proprio accompagnatore, che fornisce informazioni e il portfolio-dossier da preparare. La "decisione di ammissibilità", presa dal responsabile del corso di studi, viene comunicata al candidato, il quale, dopo l'iscrizione all'università, può iniziare l'iter per la procedura di validazione. La domanda di ammissione è esaminata nel tempo massimo di due mesi dalla data di deposito e il silenzio vale come decisione di rigetto.
L'iter complessivo dalla presentazione della domanda di ammissibilità alla delibera finale di riconoscimento e convalida ai fini di un esonero o della personalizzazione o di rigetto della domanda può durare al massimo sei mesi;
- c) *accompagnamento alla elaborazione del portfolio-dossier*: è la fase centrale del processo, in cui il candidato effettua una scelta, descrizione ed analisi delle esperienze più significative



del proprio percorso professionale, redige il portfolio-dossier (passaggio dall'oralità alla scrittura e formalizzazione delle esperienze) e si prepara alla presentazione orale degli argomenti trattati nel dossier durante l'eventuale incontro con la Commissione. In questo processo di esplicitazione degli apprendimenti acquisiti precedentemente in contesti formali, non formali ed informali, attraverso la descrizione delle attività esercitate, l'analisi della propria pratica professionale e la raccolta della documentazione sulle evidenze (ossia prove a supporto delle competenze descritte) è importante che il candidato, anche grazie al supporto dell'accompagnatore, incontri le conoscenze e i contenuti in termini di risultati di apprendimento attesi (standard di formazione) previsti negli insegnamenti scelti. L'apprendimento precedente può riferirsi ad apprendimento già certificato (ottenuto da percorsi formali antecedenti, di cui va fornita adeguata documentazione) riconoscibile in crediti formativi universitari, oppure apprendimento derivante da esperienza professionale o volontaria, descritta e documentata nel portfolio-dossier;

- d) *inoltre alla commissione di convalida per la valutazione del portfolio-dossier delle evidenze* ad opera di una giuria di esperti in relazione agli standard previsti, con convocazione facoltativa del candidato per un colloquio (vedi descrizione seguente);
- e) *certificazione delle competenze* riconosciute e *feedback* al candidato sulle possibilità di sviluppo e di progressione della carriera accademica; tutti i crediti riconosciuti devono essere indicati nella certificazione di carriera universitaria e trasmessi alla Segreteria Studenti. La certificazione delle competenze costituisce un atto pubblico in coerenza con le indicazioni fissate dall'Unione Europea.

Il servizio per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti pregressi e delle competenze acquisite è composto da **professionisti accompagnatori** incaricati delle suddette fasi. Essi pertanto devono possedere competenze di orientamento e gestione dei colloqui, competenze amministrative, conoscenza specifica dei percorsi curriculari accademici, capacità di analisi delle attitudini, capacità, motivazioni, competenze e apprendimenti dell'individuo, capacità di dialogare con altri attori della transizione lavoro/formazione e con altri interlocutori interni all'Università (docenti interessati dalla procedura; direttori dei dipartimenti; ecc.). Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, infatti, è necessario che vi sia un raccordo costante tra il Servizio di Ateneo e i docenti referenti di ciascun Dipartimento. Gli accompagnatori sono dei *tutor metodologici* che garantiscono il rispetto del protocollo e della procedura di riconoscimento degli apprendimenti nelle sue diverse fasi e che fungono da guide nella ricerca di legami e connessioni tra saperi acquisiti in modo formale, non formale e informale, della documentazione delle proprie competenze (prove ed evidenze) e nella sistematizzazione delle competenze in modo da poter essere presentate a soggetti terzi (in vista di un inserimento in un percorso formativo o eventualmente anche professionale).

La **fase di valutazione del portfolio-dossier** è gestita da un'apposita commissione composta da docenti e/o ricercatori ed eventualmente (condizione non obbligatoria) da professionisti competenti per poter stimare la natura degli apprendimenti presentati, in particolare di quelli professionali. I membri della Commissione sono nominati dal Direttore di Dipartimento a seconda delle loro competenze, attitudini e qualifiche, previa specifica attività di formazione per effettuare una valutazione rigorosa e precisa.

La Commissione si pronuncia in seguito all'esame del portfolio-dossier e delle correlate evidenze, laddove si ritiene necessario, dopo il colloquio sostenuto con il candidato.



Essa può esonerare il candidato da alcuni esami e/o prescrivere il completamento con esami integrativi, personalizzando il percorso di apprendimento, laddove possibile, con contenuti monografici degli insegnamenti universitari in modo da valorizzare l'apprendimento pregresso del candidato, o rifiutare qualsiasi riconoscimento e accreditamento, qualora ritenuto non significativo rispetto alle competenze in uscita richieste dal titolo accademico in oggetto, con notifica al candidato.

La personalizzazione dei percorsi di apprendimento rispetto all'intero corso di laurea o interna ai singoli insegnamenti è possibile grazie alla comparazione dei risultati di apprendimento attesi dal programma accademico con quelli dichiarati e comprovati dai lavoratori studenti: l'utilizzo quindi, in sede di **progettazione dei percorsi formativi e delle attività curricolari**, dei Descrittori di Dublino e dei *learning outcomes* e la redazione del diploma Supplement per le lauree di I e II livello diventano quindi condizione imprescindibile per far dialogare il sapere dell'esperienza con il sapere accademico, permettendo un'integrazione e un completamento reciproco.

L'obiettivo della valutazione è di determinare l'*equipollenza* tra i saperi accademici e i saperi acquisiti con l'esperienza, e *non l'equivalenza* tra essi. La Commissione deve constatare, quindi, la padronanza dei concetti, del procedimento investigativo, delle modalità di risoluzione dei problemi, per verificare che siano affini ai saperi previsti nel curriculum del corso di studi richiesto in validazione. La comparazione con i *learning outcomes* deve costituire un apprezzamento globale sul portfolio-dossier del candidato, deducendone il potenziale, ovvero la presenza di capacità, metodi di apprendimento, saper fare che gli permettano di seguire con profitto il corso di studi per cui ha presentato domanda di esonero o di personalizzazione.

La Commissione deve seguire alcuni criteri (validi per tutte le Commissioni che si costituiscono) per la valutazione quali autenticità del prodotto, pertinenza con i risultati di apprendimento del corso di studio, attualità, esaustività, livello.

L'Università può chiedere un *contributo* al candidato - già avviene in molti Atenei per il riconoscimento di crediti - per le spese di accompagnamento e valutazione e porre eventuali limiti al monte totale di crediti universitari riconoscibili e alla loro tipologia (livelli, carico di lavoro, riferiti a discipline caratterizzanti/affini/stage/crediti liberi), nel rispetto della normativa vigente.

È importante costituire un sistema di monitoraggio e *quality assurance* del servizio, al fine di garantirne serietà, rigore, trasparenza e sostenibilità. Alcuni elementi importanti a tal fine sono:

- progettare i curricula universitari per risultati di apprendimento attesi, in raccordo con i repertori e i referenziali delle professioni promossi a livello nazionale e regionale, per consentire una transazione tra saperi curricolari e saperi professionali;
- garantire un servizio nella tutela della privacy dei candidati e delle organizzazioni lavorative di appartenenza e assicurare parità di accesso a tutti i candidati; i risultati della validazione sono di loro dominio e sta al singolo candidato decidere se renderli pubblici o meno. Inoltre, per quanto riguarda la valutazione, essa comprende tra i suoi "oggetti" le conoscenze, capacità e competenze, ma non può mai interessare le convinzioni del soggetto;
- integrare ma non sovrapporre l'aspetto formativo di promozione dell'apprendimento - nell'accompagnare il candidato a individuare i bisogni formativi e a definire un progetto formativo e di certificazione (accompagnamento all'elaborazione del dossier di convalida) -



- dall'aspetto sommativo ovvero di certificazione degli apprendimenti acquisiti attraverso il riconoscimento di esoneri o di personalizzazione del corso di studio;
- coinvolgere i Direttori dei Dipartimenti, i Presidenti dei corsi di laurea e almeno un docente per ogni Dipartimento referente per il Servizio di Ateneo, per facilitare il raccordo con le strutture didattiche specifiche;
 - definire chiaramente le competenze di ciascun attore chiamato in causa – accompagnatori, docenti della Commissione, Uffici delle segreterie studenti, referenti della didattica nei Dipartimenti, Presidenti dei corsi di laurea - e provvedere a specifica formazione per tutti loro e allo sviluppo di materiali online (*linee guida e integrazione dei regolamenti*) con puntuali spiegazioni della procedura, degli strumenti e dei criteri di valutazione dei prodotti;
 - identificare e allocare le necessarie risorse finanziarie, anche integrando il servizio in una struttura preesistente in Ateneo (ad es. Formazione Post-lauream, Formazione Permanente. Stage e Rapporti con il mondo del lavoro);
 - identificare un dispositivo di monitoraggio del servizio e dei prodotti con specifici indicatori e strumenti di misurazione e redazione di periodici report sull'andamento del servizio (numero di domande ricevute, stato delle stesse, numero di domande accettate, crediti riconosciuti, ecc.);
 - ipotizzare consorzi interuniversitari per uniformare procedure di qualità e standard nazionali.

Condizione necessaria per realizzare il suddetto processo è la correzione legislativa dell'art. 14 della legge 240/2010, che limita i crediti riconoscibili agli studenti universitari detentori di capacità ed esperienze professionali fino ad un massimo di 12 CFU. Il decreto applicativo dovrebbe fare riferimento specifico all'Apprendimento Permanente e alle linee guida universitarie per il riconoscimento, la validazione e l'accREDITamento degli apprendimenti progressivi.

4. Possibilità di dialogo e collaborazione con le altre agenzie formative e con gli attori del territorio

In una prospettiva di *apprendimento permanente* quale strumento privilegiato per la creazione di una cittadinanza attiva e per la capitalizzazione delle proprie attitudini e delle risorse individuali in termini di saperi e competenze, appare sempre più necessario promuovere l'ampliamento e la diversificazione dell'offerta di istruzione e formazione all'interno di un *sistema integrato*, che possa fornire proposte educative e formative, adeguate ai bisogni degli individui e al raggiungimento di competenze riconosciute a livello nazionale e laddove possibile anche internazionale.

Occorre altresì favorire l'*orientamento* delle persone nella scelta di percorsi di istruzione o di formazione e rendere il sistema scolastico e formativo maggiormente attraente, agendo sulle infrastrutture (edifici, laboratori attrezzati, strumentazione digitale per accesso all'informazione, ecc.), ma anche sulle tecnologie didattiche e sui servizi aggiuntivi (spazi ed attività extra-curricolari, strutture sportive, mense, trasporti per una maggiore accessibilità anche nelle aree rurali e interne, qualità e accessibilità dei servizi educativi).

Per essere competitivi non è più sufficiente essere ben preparati dalle istituzioni scolastiche e universitarie, ma occorre anche potersi 'riprofilare' nel mercato globale per rispondere alle richieste di quest'ultimo e non rimanere in posizione di svantaggio occupazionale.



In Italia, in questi anni, sia autonomamente che in risposta agli stimoli provenienti dall'UE, sono state realizzate esperienze, compiute riflessioni, avviate riforme nei sistemi di *istruzione-formazione-lavoro* e acquisite consapevolezze che consentono di delineare i tratti di una strategia più concreta. Proprio alla luce di queste sperimentazioni è emersa l'esigenza di pervenire al miglioramento della qualità e dell'integrazione dei sistemi di *policy* (istruzione-formazione-lavoro), grazie alla messa a punto di un sistema di gestione solido, coeso, articolato e strategicamente dotato di strumenti didattici e di valutazione adeguati. Come è altresì emersa la necessità di sistematizzare le prassi e i livelli di competenze e conoscenze, che continuamente cambiano, si modificano e sono soggette in alcuni casi a specializzazione.

Al fine di favorire politiche per lo sviluppo dell'*apprendimento permanente* è importante ottimizzare l'uso di risorse finanziarie ed umane, di metodologie e infrastrutture esistenti, rendendo operativa l'integrazione sistemica tra istruzione-formazione-lavoro attraverso una cooperazione esplicita, sul terreno degli attori e delle responsabilità. La rete dei soggetti dovrebbe coinvolgere scuole, centri territoriali per l'educazione permanente, centri per l'impiego, università, università popolare e per la terza età, centri di formazione professionale, centri per l'orientamento, parti sociali ed altri stakeholders come le associazioni professionali e gli operatori del sistema formativo/educativo, Regioni, Ministeri dell'istruzione e del lavoro, Camere di commercio-industria-artigianato-agricoltura, nonché le imprese, le quali colgono la sfida di crescere e competere con il mercato internazionale, ormai da decenni, verificando e, in qualche caso, attuando processi di innovazione al fine di essere sempre rispondenti alle esigenze del mercato globale.

L'Università può a pieno titolo concorrere non solo alla diffusione dei saperi ma anche alla progettazione, valutazione e gestione dei processi formativi, dedicati all'apprendimento permanente. Nello specifico l'Università può candidarsi anche a validare e certificare le competenze di alto livello apprese nei contesti non formali e informali, nell'interesse delle imprese o dei singoli lavoratori, che vogliono un riconoscimento pubblico utile per il loro sviluppo professionale.

Può altresì contribuire su scala nazionale al monitoraggio delle esperienze positive, alla creazione di modelli che mettano in rete il sistema ECTS, quello delle qualifiche europee (EQF), quello inerente il quadro comunitario per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (EUROPASS) e infine quello delle qualifiche regionali e diffondere attraverso le reti scientifiche e in collaborazione con gli altri stakeholder le best practices.

Coordinatore: Luciano Galliani

Componenti del Gruppo di lavoro: Aureliana Alberici, Roberto Bellini, Angela Costabile, Luisa Daniele, Paolo Di Rienzo, Antonella Epifanio, Mirella Ferrari, Franco Fortunati, Paolo Frignani, Luigia Melillo, Mauro Palumbo, Dunia Pepe, Reinhard Schmidt, Anna Serbati, Aurelio Simone, Sonia Startari, Andrea Stella.

Roma, 3 luglio 2012