

Ricognizione e validazione dell'apprendimento non formale e informale degli adulti che rientrano all'Università, nella prospettiva del «lifelong learning». Il contesto italiano

Aureliana Alberici - Paolo Di Rienzo

Università degli Studi «Roma Tre», Dipartimento di Studi dei Processi Formativi, Culturali e Interculturali nella Società Contemporanea

alberici@uniroma3.it
pdrienzo@uniroma3.it

RECOGNITION AND VALIDATION OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING FOR ADULTS RE-ENTERING UNIVERSITIES, IN THE «LIFELONG LEARNING» PERSPECTIVE. THE ITALIAN CONTEXT

ABSTRACT

The present article develops a reflection based on empirical work in progress relating to the validation of non-formal or informal learning for adult students enrolled in universities, as a key element in lifelong learning strategies. The project refers to strategies of change proposed by the lifelong learning model in a systemic perspective and shared within the EU. Learning and the valorisation of competences become crucial in a lifelong learning-oriented educational system also including the educational institutions of higher education, such as universities. The new economic scenario points to individual learning and the different ways and settings in which it occurs. Hence the growing attention of educational and work institutions towards non-formal and informal learning. The educational interpretation of lifelong learning stresses the reflective aspect of human action and individual ability to structure cultural behaviour in a global life dimension characterised by learning potential. The recognition and validation of prior experiential learning of adults in higher education

show how the university can act as an enabler and capacity-builder in lifelong and lifewide learning.

Keywords: Accreditation, Adults, Lifelong learning, Prior experiential learning, University.

1. LA PROSPETTIVA DEL «LIFELONG LEARNING»

L'orizzonte concettuale entro cui si muovono le riflessioni che seguiranno, è sostanzialmente definito dall'adozione del punto di vista che considera, nelle società complesse globalizzate (Touraine, 2004), lo sviluppo come libertà (Sen, 1999): nel senso di espansione delle libertà sostanziali godute dagli esseri umani. Si tratta di una prospettiva che – andando oltre le concezioni tradizionali dello sviluppo economico, anche di quelle centrate sulla valorizzazione del capitale umano – mette al centro delle strategie di crescita la capacità delle persone di vivere quelle vite che hanno ragione di apprezzare e di ampliare le scelte reali che hanno a disposizione. Quindi concetti come *capability* (Sen, 1999), libertà sostanziale, divengono fini e non mezzi, e assegnano alla grande sfida della formazione e della crescita culturale degli esseri umani una funzione strategica che assume valore in quanto tale (valore d'uso), oltre le pur importanti ragioni del ruolo attivo degli individui nello sviluppo economico e produttivo (Alberici, 2008).

La natura dell'apprendimento e della formazione in età adulta è oggetto di una rivoluzione copernicana.

In quella che da più parti è stata definita come *age of learning*, si assiste al paradosso che, su scala mondiale, alla progressiva acquisizione dei saperi corrisponde il rischio dell'aumento del livello di ignoranza e cioè della distanza culturale che separa coloro che appartengono alle comunità scientifiche, che occupano posizioni di rilievo e/o che comunque hanno accesso ai saperi, alla conoscenza, dal resto della popolazione (Jarvis, 2001).

Di fronte a tali condizioni globali si pone, in generale, per l'orizzonte dei problemi dell'educazione e nello specifico della formazione degli individui adulti, la questione di operare un cambiamento che provochi un effetto di campo: da un insieme di azioni orientate all'acquisizione di abilità strumentali e tecniche – intese anche nei termini di un'alfabetizzazione spesso più rispondente a bisogni legati alle logiche di mercato della società, comunque eteronomi rispetto ai soggetti che apprendono – a pratiche e processi di sviluppo delle competenze di natura complessa che si richiamano alla capacità

di riflessione, alla dimensione proattiva del pensiero e al pensiero critico, alla base dei processi di apprendimento significativo, come nel caso del deutero-apprendimento (Bateson, 1972) e della trasformazione delle prospettive di significato (Mezirow, 2000).

In questa prospettiva si evidenzia un'interpretazione formativa del concetto di apprendimento permanente, centrata sul costrutto di competenza strategica per il *lifelong learning*, in funzione della messa in azione di comportamenti riflessivi e proattivi, cioè strategici rispetto alla stessa pensabilità del futuro nella *knowledge society* (Alberici, 2002). La competenza strategica di sapere apprendere *lifelong* fa riferimento a una metacompetenza, concepita anche come potere di apprendimento o energia di apprendimento, che è intesa come la capacità di mobilitare in modo significativo un ampio spettro di modelli di conoscenza e di azione (Alberici, 2008). Tale interpretazione formativa del *lifelong learning* intende porre l'accento sul carattere riflessivo dell'azione umana, sulla capacità dei soggetti di strutturare comportamenti culturali in una dimensione globale di vita caratterizzata dalla potenzialità apprenditiva (Beck *et al.*, 1999).

In questo contesto appare quindi particolarmente significativo ricondurre il discorso a quello che si può definire un metamodello che individua la riflessività come carattere fondamentale delle relazioni sociali, delle organizzazioni e dei rapporti personali. Una dimensione che si fonda su una rappresentazione della società come un sistema aperto finalizzato allo sviluppo, alla facilitazione e al sostegno della capacità di produzione di un pensiero proattivo, creativo, divergente. Si sottolinea, di conseguenza, l'importanza di costruire una pluralità di vie per l'apprendimento come condizione per un'ampia diffusione delle capacità di apprendere e di sviluppare un pensiero riflessivo. Si tratta, quindi, di un apprendimento che supera la sua dimensione puramente funzionale in direzione dello sviluppo delle capacità (conoscenze, abilità, competenze) di dare un significato al proprio e all'altrui agire e al contesto in cui si vive (Mezirow, 2000).

In questo senso si può dire che il paradigma dell'apprendimento *lifelong* non si esaurisce nella indicazione di un'idea limite o di un modello temporale della formazione. A partire dalla riflessione di Knowles (1989), secondo il quale la finalità dei sistemi formativi è di aiutare gli individui a diventare persone competenti, mettendo al livello più elevato di competenza la capacità di apprendimento continuo, autodiretto, che dura tutta la vita, il paradigma del *lifelong learning* comporta precise conseguenze sul terreno della teoria e delle strategie per la formazione (Jarvis, 2004), in quanto implica, anzitutto, l'adozione dell'assunto relativo alla necessità per tutti di possedere, cioè apprendere e sviluppare, la competenza strategica del saper apprendere *lifelong* (Alberici & Serreri, 2009). Nell'attuale società e in particolare nel sistema

universitario, la competenza strategica per essere *lifelong learner* costituisce una risorsa necessaria per tutti, un'emergenza per molti adulti e una risorsa per le politiche di sviluppo umano e per la crescita economico-sociale (Alberici *et al.*, 2007).

Collocarsi sul terreno della formazione significa rinviare a concetti fondativi, quali riflessività, centralità del soggetto, attribuzione di significato, ruolo dei contesti socio-culturali (Bruner, 1986).

Le metodologie di ricerca sugli adulti convergono sempre più verso metodi qualitativi applicati allo sviluppo umano nella società complessa, sulla cui base hanno assunto rilevanza l'approccio esperienziale (Jarvis, 2004) e quello narrativo (Demetrio, 1996), in cui le biografie costituiscono risorse per lo sviluppo.

A partire dalla teoria di Kolb (1984), l'apprendimento, inteso come processo di cambiamento attraverso cui assegnare significati alle esperienze, prefigura una modalità costruttiva con una partecipazione forte e responsabile dei soggetti, all'interno dei contesti che si caratterizzano in grande parte per la natura sociale delle pratiche messe in atto. È su queste basi che la riflessione ha cominciato a centrare l'attenzione sul potenziale trasformativo delle pratiche autobiografiche e, più in generale, sugli approcci biografici (Alheit *et al.*, 1995), evidenziando la grande rilevanza assunta dallo sviluppo di pratiche orientate all'acquisizione della competenza narrativa come proposta nella bruneriana svolta narrativa (Bruner, 1990). Tali approcci nascono proprio là dove c'è più bisogno di considerare il soggetto al centro del processo formativo e contemporaneamente possono esprimere, in particolare per gli adulti, un'esperienza non solo di acquisizione di nuove strategie di apprendimento, ma anche una forma di riprogettazione personale o di scoperta di motivazioni tacite. Basti soltanto pensare all'utilizzo di tali metodologie nei bilanci di competenza (Alberici & Serreri, 2009), nelle pratiche di *empowerment*, di *lifelong guidance*, di incidenti critici, nei percorsi attivati per fronteggiare le transizioni professionali, di vita e di studio (Rodriguez, 2007).

Su queste basi, si può sostenere l'esigenza di un rinnovamento di un modello di università entrato definitivamente in crisi per effetto dei profondi cambiamenti economici, sociali, politici del nostro Paese e, in particolare, proprio per la forza dirompente che esprime in ragione della trasformazione quali-quantitativa degli studenti su cui si è costruita tanta parte della identità e della storia delle nostre strutture universitarie. Oggi infatti siamo di fronte a utenze studentesche anche molto differenziate, che spesso attingono alla medesima offerta didattica, ma che pongono l'università 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 nei diversi processi di sviluppo e dunque dalla centralità dell'ap-

prendimento che è sempre più *lifelong* e *lifewide*. 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, il *lifelong learning* non solo dovrebbe diventare un compito istituzionale dell'università, ma anche il paradigma attraverso cui ripensare complessivamente la sua funzione. In questo senso, la categoria di competenza (Le Boterf, 2000) costituisce l'elemento dirimente di un modello organizzativo fondato sulla logica della formazione riflessiva per promuovere e facilitare apprendimenti significativi e di qualità.

2. UNIVERSITÀ E FORMAZIONE DEGLI ADULTI: IL PROGETTO DI RICERCA SUL RICONOSCIMENTO E SULLA VALIDAZIONE DELL'APPRENDIMENTO NON FORMALE E INFORMALE NEL CONTESTO ITALIANO

Il tema del progetto di ricerca¹ oggetto di riflessione riguarda un aspetto cruciale dei sistemi di istruzione e di formazione, in quanto è relativo alla realizzazione delle condizioni affinché il modello del *lifelong learning* acquisisca una dimensione sistemica. L'oggetto di studio, nello specifico, concerne il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti pregressi (in termini di conoscenze e competenze) di natura esperienziale, non formali e informali, degli adulti che (ri)entrano all'università.

È indubbio che tale tema bene si inserisce tra gli studi che puntano allo sviluppo e al riconoscimento del valore, in particolare per gli adulti, dell'esperienza come risorsa per l'apprendimento, anche attraverso la riscoperta, da parte dei soggetti in formazione, delle conoscenze e competenze, spesso tacite, acquisite nei diversi contesti di vita e di lavoro. Il progetto trova, in effetti, i suoi presupposti nelle strategie di cambiamento proposte dal modello del *lifelong learning*, nell'accezione delineata precedentemente e nella prospettiva sistemica condivisa dall'Unione europea. Tale interesse di ricerca si inserisce in un quadro di aumento della popolazione adulta che partecipa ad attività accademiche (Alberici *et al.*, 2007).

¹ Il progetto di ricerca PRIN (Progetto di Ricerca di Rilievo Nazionale) dal titolo: «Il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti che (ri)entrano all'Università, nella prospettiva dell'apprendimento permanente», di durata biennale 2008-2010, vede coinvolte tre unità di ricerca, Università «Roma Tre» (capofila), Università di Firenze e Università del Salento, con la partecipazione di studiosi francesi e spagnoli esperti del tema.

Tale tendenza è inoltre confermata dai dati dell'indagine AlmaLaurea e dalle rilevazioni statistiche del MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), da cui emerge, negli ultimi anni accademici a partire dal 2003-2004, la presenza stabile di studenti ultratrentenni immatricolati, pari al 10% circa (Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, 2009).

L'università, nello specifico, si trova di fronte a una domanda di formazione del tutto diversa da quella abituale, espressa da soggetti che, in ragione dell'età, dei ruoli sociali, delle esperienze professionali e delle motivazioni, non rientrano nelle categorie canoniche. Tale evidenza empirica, dunque, modifica il quadro conoscitivo dal punto di vista qualitativo e richiede una ri-definizione delle teorie, delle metodologie e dei processi per qualificare l'offerta formativa dell'università in direzione della innovazione di sistema e dell'individualizzazione dei percorsi di apprendimento (Di Rienzo, 2009).

L'apprendimento e la valorizzazione delle competenze diventano centrali in un sistema formativo orientato al *lifelong learning* al cui interno l'università occupa una posizione di rilievo. Il nuovo scenario economico e sociale enfatizza infatti gli apprendimenti individuali e le diverse forme e sedi dove questi avvengono. Da qui un'attenzione crescente, nel mondo dell'educazione e del lavoro, ai luoghi di apprendimento.

Il progetto PRIN, sopra descritto, è basato sull'ipotesi di lavoro secondo cui l'adozione di metodologie di riconoscimento degli apprendimenti progressivi permette di definire strategie organizzativo-didattiche più inclusive, circa l'accesso all'università, e più flessibili, circa l'individualizzazione dei percorsi formativi.

L'attività di ricerca intende quindi fornire uno strumento e un percorso per il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali di adulti che rientrano all'università.

Tale obiettivo finale comprende i seguenti obiettivi specifici:

- a. sviluppare l'analisi delle tematiche fondamentali del processo di riconoscimento e validazione degli apprendimenti esperienziali;
- b. ideare, sviluppare procedure e strumenti per la sperimentazione rivolta a studenti adulti che (ri)entrano all'università;
- c. definire le linee guida funzionali alla messa a regime di un servizio per il riconoscimento e la validazione dell'esperienza e delle competenze professionali degli adulti iscritti all'università.

I risultati attesi riguardano:

1. acquisizione di approfonditi elementi conoscitivi della letteratura italiana ed internazionale per la definizione del quadro concettuale che informa la sperimentazione;
2. predisposizione di un glossario del lessico di base relativo al quadro concettuale della ricerca;

3. realizzazione di un percorso formativo per i ricercatori delle tre unità di ricerca volto all'acquisizione e allo sviluppo di capacità di utilizzo degli strumenti già operativi a livello europeo in tema di riconoscimento e validazione dell'esperienza e delle competenze professionali di adulti che (ri)entrano all'università;
4. sviluppo e consolidamento della dimensione internazionale delle attività di ricerca relative al campo di studi in cui si colloca il presente progetto;
5. definizione, sviluppo e messa in pratica dell'insieme dei criteri, delle metodologie e degli strumenti del percorso di riconoscimento e validazione delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti iscritti all'università;
6. diffusione e formalizzazione dei risultati raggiunti.

Il progetto di ricerca, di conseguenza, si richiama alla necessità di prevedere politiche e strategie di ateneo, nel quadro della formazione lungo il corso della vita e del *lifelong learning*, inteso secondo l'interpretazione che ne è stata data nella prima parte di questo articolo.

Dal punto di vista metodologico, le caratteristiche dell'azione di ricerca si richiamano ad un impianto integrato. È adottato, infatti, nella tipologia delle ricerche sul campo, il modello della ricerca-azione, che presenta come elementi salienti l'integrazione degli aspetti qualitativi e quantitativi, con l'utilizzo di rilevazioni di tipo standardizzato ed etnografico, e l'attenzione ai significati e alla rilevanza dell'esperienza per gli attori coinvolti (Mertens, 1998).

Nell'attuale dibattito europeo sulla riforma dei sistemi di istruzione e formazione, alla luce del cosiddetto *Processo di Bologna*, viene posto, tra gli obiettivi prioritari, lo sviluppo di passerelle tra il sistema formale di istruzione/formazione e i contesti di apprendimento non formale e informale, per costruire sistemi di riconoscimento e accumulazione degli apprendimenti conseguiti e garantire la mobilità geografica e professionale nei sistemi europei.

È noto come nel sistema accademico europeo tali obiettivi siano stati vantaggiosamente conseguiti grazie all'adozione del sistema ECTS (*European Credit Transfer System*). Tale sistema di valutazione e cumulo dei crediti garantisce infatti la flessibilità dei percorsi, la mobilità tra le istituzioni accademiche e le altre agenzie educative. Ma ciò deve essere implementato e garantito dalla previsione di sistemi di riconoscimento e validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali (CEDEFOP, 2009), come emerge fra l'altro dalle principali tappe, di seguito esposte in sintesi, del processo per la definizione di un sistema europeo di riconoscimento e validazione delle competenze.

Nel febbraio 2003 la Commissione europea nomina un gruppo di esperti che presenta diversi progetti per la definizione di principi europei per la

validazione dell'apprendimento non formale e informale, sulla cui base si definisce una piattaforma per la consultazione e il confronto. Il gruppo di lavoro denominato «H» si occupa dell'obiettivo di rendere l'apprendimento attrattivo e rafforzare i legami tra educazione, lavoro e società. Nel maggio 2004 vengono quindi presentati, nelle conclusioni del Consiglio, i principi comuni europei per la validazione dell'apprendimento non formale e informale. In tale documento si afferma che i principi definiti sono intesi come stimolo alla validazione dell'apprendimento non formale e informale a livello nazionale e come sostegno ad un processo, autonomamente condotto dagli Stati membri, che conduca verso delle pratiche di validazione in Europa coerenti e compatibili.

Le aree di maggiore interesse della validazione riguardano:

1. la validazione dell'apprendimento che ha luogo in situazioni formali di istruzione e di formazione;
2. la validazione dell'apprendimento che ha luogo in relazione al mercato del lavoro (imprese, organizzazioni pubbliche e settori economici),
3. la validazione dell'apprendimento che ha luogo in relazione alle attività svolte in seno ad organizzazioni del volontariato e della società civile, così come in comunità di apprendimento.

Nel documento citato, la logica di fondo proposta per il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento informale e non formale è quella di passare da un approccio diagnostico a uno evolutivo; da un approccio frammentato a uno globale. La molteplicità e la pluralità degli apprendimenti, che richiamano la varietà dei contesti di vita, implicano dunque la necessità di adottare logiche che riconoscano l'integrazione e l'interazione tra le diverse forme di apprendimento. Infine è importante sollecitare il passaggio da una grande diversità di standard a pochi riferimenti che permettano comparabilità, trasferibilità e qualità.

Nel Rapporto «Istruzione e Formazione 2010» si afferma che i principi comuni europei dovrebbero essere sviluppati dando loro priorità e realizzati a livello nazionale, tenendo conto della situazione nazionale e rispettando le competenze degli Stati membri. Sebbene tali principi non creino obblighi per gli Stati, tuttavia contribuiscono a sviluppare reciproco accordo tra gli attori chiave e a incoraggiare i processi di riforma.

Nel 2005 la Commissione europea promuove, ai fini della costituzione di un inventario, un intervento di ricognizione delle più significative esperienze, a livello europeo, di validazione e riconoscimento delle competenze.

Nel settembre 2006, il Parlamento europeo e il Consiglio propongono la raccomandazione sull'applicazione del «Quadro Europeo delle Qualifiche» (EQF) per il *lifelong learning*. Infine, nel 2009, il CEDEFOP presenta le

linee guida per la validazione e il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale (CEDEFOP, 2009).

A partire dai risultati acquisiti a livello europeo, l'attività di ricerca si avvale sia degli strumenti già elaborati per il riconoscimento e la validazione delle competenze (*Europass, Curriculum Vitae Europeo, Portfolio, Transfine*), sia dell'esperienza francese di riconoscimento e validazione dell'esperienza, ovvero la *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE) e la *Validation des Acquis Professionnels* (VAP). Il caso della Francia è particolarmente interessante perché in questo Paese l'università può riconoscere e validare le competenze acquisite nella vita professionale e non, per facilitare l'accesso ai diplomi:

- a. il decreto del 23 agosto 1985 (VAP) permette di autorizzare il candidato ad entrare in una formazione per la quale non ha il titolo richiesto;
- b. il decreto del 24 aprile 2002 (VAE) permette di riconoscere delle unità formative o la totalità di un diploma.

In alcuni casi i dispositivi possono essere utilizzati in modo congiunto. Dal modello francese emerge, come elemento di indubbio interesse, la logica dialettica, tra la persona e la sua esperienza, da una parte, e i soggetti deputati alla valutazione del processo di riconoscimento, da un'altra: in questo senso si può parlare di area della regolazione complessa (Demetrio, 1986), in cui la biografia dei soggetti entra con pienezza nel processo comunicativo, costituendo lo strumento e il terreno per tessere la trama dei significati che regolano la relazione (Paul & Clavier, 2007).

A livello nazionale, il quadro normativo non prevede ancora strumenti sistematici per la valorizzazione delle risorse umane. Per quanto concerne i sistemi formali di istruzione e formazione, e tra questi in particolare l'università, sul piano nazionale, sebbene vi sia nel merito una statuizione normativa², tuttavia il tema oggetto di studio ha dato luogo a un dibattito ancora allo stadio iniziale e costituisce un territorio di ricerca quasi per niente esplorato (Corradi *et al.*, 2007). Pertanto per quanto riguarda il campo della formazione universitaria, si tratta di una sperimentazione innovativa e in sintonia con il dibattito internazionale.

Allo stadio attuale, si è sviluppata e conclusa la fase di indagine empirica a carattere nazionale, attraverso la somministrazione di un questionario che ha coinvolto tutte le sedi universitarie italiane. L'indagine, che non ha precedenti nella letteratura scientifica nazionale, è finalizzata a definire lo

² A questo proposito, Il DM 22 ottobre 2004, n. 270, al comma 7 dell'art. 5 recita: «Le università possono riconoscere come crediti formativi universitari, secondo criteri predeterminati, le conoscenze e abilità professionali certificate ai sensi della normativa vigente in materia, nonché altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello postsecondario alla cui progettazione e realizzazione l'università abbia concorso».

stato dell'arte relativo ai modelli, alle metodologie e alle prassi esperiti nel contesto universitario, sul tema del riconoscimento e della validazione delle competenze in entrata, di tipo professionale ed esperienziale. Verificata l'assenza di strumenti d'indagine consolidati in ambito italiano, si è reso dunque necessario procedere alla costruzione di un questionario semistrutturato, su quattro aree di indagine:

- a. Formazione permanente universitaria e attività per il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti.
- b. Tipologia di attività offerta per il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti.
- c. Caratteristiche dei fruitori delle attività offerte per il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti.
- d. Organizzazione e gestione delle attività per il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti.

L'indagine empirica, che ha previsto il coinvolgimento di tutte le facoltà degli atenei italiani, ha visto lo svolgimento di due fasi: nella prima fase – indagine con questionario, inviato via posta elettronica – sono stati acquisiti dati corrispondenti a 76 rispondenti; nella seconda fase - intervista telefonica con metodo CATI, rivolta ai non rispondenti per indagare i motivi della mancata restituzione – il risultato raggiunto è stato di 55 rispondenti.

Sebbene i risultati dell'indagine quantitativa siano ancora oggetto di elaborazione, tuttavia alcune riflessioni di carattere generale possono essere compiute in merito al grado di attenzione posto dalle università italiane nei confronti del tema oggetto di ricerca. Se viene presa in considerazione la percentuale relativa alla restituzione del questionario, pari a circa il 14%, emerge una sostanziale mancanza di interesse degli atenei italiani ai temi del *lifelong learning*. Di contro, in base a una prima analisi dei questionari (Tabella 1), risulta che, da parte delle università che hanno partecipato alla rilevazione, è molto presente la consapevolezza relativa al ruolo di significativa importanza svolto dalle politiche e dalle attività di *lifelong learning*.

Tabella 1. – Ruolo svolto dalle attività tese a promuovere la formazione permanente universitaria

Molto importante	14,5
Abbastanza importante	50,7
Poco importante	29,0
Per niente importante	5,8
TOTALE	100

Nel quadro concettuale sviluppato dal progetto di ricerca, il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento esperienziale, non formale e informale, viene concepito, secondo la prospettiva sistemico-costruttivista (Watzlawick, 1984; Bruner, 1990), come un processo dinamico e sociale (Aubret & Gilbert, 1994), centrato su un approccio biografico (Alheit *et al.*, 1995), riflessivo (Schön, 1987) e trasformativo (Mezirow, 2000), in grado di dare risposte significative alla complessità dei processi formativi.

A partire dalla considerazione del dato relativo all'incremento strutturale della partecipazione degli adulti agli studi universitari, lo sviluppo di strategie innovative, quali il riconoscimento degli apprendimenti pregressi, per garantire in modo sostanziale e non solo formale il diritto all'accesso e al successo nella formazione superiore, diventa un elemento chiave nella formazione degli adulti. Inoltre, per quanto riguarda in particolar modo gli adulti, la possibilità di usufruire di passerelle tra i sistemi dell'educazione ha un importante effetto positivo sulla motivazione e sulla crescita della partecipazione nelle azioni di formazione permanente.

Dunque, le caratteristiche socio-affettive, cognitive, biografiche e le aspettative degli adulti che rientrano all'università, costituiscono indiscutibili elementi in ordine ai quali organizzare un'offerta formativa individualizzata, centrata sui soggetti e sulla qualità dell'apprendimento, in particolare nel caso di studenti con complessi modelli esperienziali e bisogni educativi (Di Rienzo, 2009). Adottando, inoltre, la prospettiva del *lifelong learning*, le università possono incidere sul potenziale apprenditivo degli esseri umani e di conseguenza, indirettamente, sulla promozione di uno sviluppo sociale in senso democratico (Alberici, 2008).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A., Catarsi, C., Colapietro, V., & Loiodice, I. (2007). *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria continua*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A., & Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenza*. Roma: Monolite.
- Alheit, P., Bron-Wojciechowska, A., Brugger, E., & Dominicé, P. (Eds.). (1995). *The biographical approach in European adult education*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

- Aubret, P., & Gilbert, P. (1994). *Reconnaissance et validation des acquis*. Paris: PUF.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Astorios.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds. Possible worlds*. London: Harvard Univ. Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. London: Harvard Univ. Press.
- CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea (a cura di). (2009). *X Profilo dei laureati italiani. Nel cantiere delle riforme universitarie*. Bologna: Il Mulino.
- Corradi, C., Evans, N., & Valk, A. (Eds.). (2007). *Recognising experiential learning: Practices in European universities*. Estonia: Tartu Univ. Press.
- Demetrio, D. (1986). *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. Autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Rienzo, P. (a cura di). (2009). *Formazione degli adulti e Università. Metodologie e strumenti per la flessibilità del curriculum*. Roma: Anicia.
- Jarvis, P. (Ed.). (2001). *The age of learning*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning. Theory and practice*. London: Routledge.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Éditions d'Oganisation.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul, M., & Clavier, L. (2007). Le statut de la parole en validation des acquis de l'expérience. *Recherches en Éducation*, 2, 69-80.
- Rodriguez, M. L. (2007). *Orientarsi e formarsi per tutta la vita. Adulti e università*. Roma: Anicia.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: A. Knopf.

- Touraine, A. (2006). *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde aujourd'hui*. Paris: Fayard.
- Watzlawick, P. (1984). *The invented reality: How do we know what we believe we know?* New York: Norton.

RIASSUNTO

Il presente articolo sviluppa una riflessione, basata su un'indagine empirica in corso, riferita alla validazione dell'apprendimento non formale e informale degli adulti iscritti all'università, intesa come un elemento chiave nelle strategie del «lifelong learning».

Il progetto trova i suoi presupposti nelle strategie di cambiamento proposte dal modello del «lifelong learning», in prospettiva sistemica, condiviso dalla UE. L'apprendimento e la valorizzazione delle competenze diventano centrali in un sistema educativo orientato al «lifelong learning», che coinvolge anche le agenzie formative del ciclo secondario superiore quale è l'università. Il nuovo scenario economico e sociale enfatizza gli apprendimenti individuali e le diverse forme e sedi dove questi avvengono. Da qui un'attenzione crescente, nel mondo dell'educazione e del lavoro, all'apprendimento non formale e informale. L'interpretazione formativa del «lifelong learning» si basa sugli aspetti riflessivi dell'azione umana, sulla capacità degli individui di strutturare comportamenti culturali, in una dimensione globale di vita caratterizzata dal potenziale di apprendimento. Il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento esperienziale progressivo degli adulti mette in evidenza come le università possano agire un ruolo attivo e di promozione di capacità, nella prospettiva del «lifelong» e del «lifewide learning».

Parole chiave: Adulti, Apprendimento esperienziale progressivo, Apprendimento permanente, Università, Validazione.