



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: Gennaio 2012

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Previous professional competences and university students in initial training: a possible perspective

Competenze professionali pregresse e studenti universitari in formazione iniziale: una possibile prospettiva

di Francesco Claudio Ugolini
Università degli Studi “Marconi” di Roma
f.ugolini@unimarconi.it

Abstract

Sappiamo che le Università in Europa sono state investite nell'ultimo decennio da profonde trasformazioni, innescate da mutamenti importanti della società, delle conoscenze e del mondo del lavoro e rilanciate da un lato dal cosiddetto Processo di Bologna, che mira a costruire lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e che coinvolge oggi la quasi totalità dei paesi del Vecchio Continente, e dall'altro dalle iniziative delle istituzioni dell'Unione Europea che rientrano nell'ambito di quella che è nota come Strategia di Lisbona, che si pone l'obiettivo più generale di creare in Europa una “economia basata sulla conoscenza competitiva e dinamica”. Con l'intento di valorizzare la conoscenza – intesa dunque come bene primario – comunque acquisita, nell'ottobre del 2000, la Commissione Europea ha affermato, in uno specifico Memorandum (Commissione Europea, 2000), il paradigma del Lifelong Lifewide Learning, secondo cui ogni individuo è sempre

in apprendimento, durante tutto l'arco dell'esistenza (lifelong) e in tutti i suoi aspetti (lifewide). La Commissione ha voluto in particolare porre l'accento sulle forme di apprendimento diverso da quello formale (strutturato, con una figura docente e certificato a livello istituzionale, avente principalmente luogo nei tradizionali contesti di istruzione e formazione), parlando di apprendimento non formale (strutturato, con una figura di docente o facilitatore ma non certificato a livello istituzionale) e di apprendimento informale (non strutturato, emergente nei più diversi ambiti di lavoro e di tempo libero), considerandoli rispettivamente "sottostimato" e "completamente trascurato" (Commissione Europea, 2000, p. 9). In questo quadro generale, l'istituzione universitaria è stata chiamata a un duplice compito: prendere in considerazione la tipologia di studenti adulti e lavoratori, il cui numero appare crescente, da un lato venendo incontro alle loro esigenze in termini di supporto e flessibilità e dall'altro tenendo conto dei loro apprendimenti pregressi, riconoscendoli, validandoli e certificandoli, valorizzando in questo modo l'apprendimento non formale e informale, tipicamente quello acquisito nell'esercizio delle professioni.

Parole chiave: competenze professionali pregresse, studenti universitari, formazione iniziale

Sappiamo che le Università in Europa sono state investite nell'ultimo decennio da profonde trasformazioni, innescate da mutamenti importanti della società, delle conoscenze e del mondo del lavoro e rilanciate da un lato dal cosiddetto Processo di Bologna, che mira a costruire lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e che coinvolge oggi la quasi totalità dei paesi del Vecchio Continente¹, e dall'altro dalle iniziative delle istituzioni dell'Unione Europea che rientrano nell'ambito di quella che è nota come Strategia di Lisbona, che si pone l'obiettivo più generale di creare in Europa una "economia basata sulla conoscenza competitiva e dinamica". Con l'intento di valorizzare la conoscenza – intesa dunque come bene primario – comunque acquisita, nell'ottobre del 2000, la Commissione Europea ha affermato, in uno specifico Memorandum (Commissione Europea, 2000), il paradigma del Lifelong Lifewide Learning, secondo cui ogni individuo è sempre in apprendimento, durante tutto l'arco dell'esistenza (lifelong) e in tutti i suoi aspetti (lifewide). La Commissione ha voluto in particolare porre l'accento sulle forme di apprendimento diverso da quello formale (strutturato, con una figura docente e certificato a livello istituzionale, avente principalmente luogo nei tradizionali contesti di istruzione e formazione), parlando di apprendimento non formale (strutturato, con una figura di docente o facilitatore ma non certificato a livello istituzionale) e di apprendimento informale (non strutturato, emergente nei più diversi ambiti di lavoro e di tempo libero), considerandoli rispettivamente "sottostimato" e "completamente trascurato" (Commissione Europea, 2000, p. 9). In questo quadro generale, l'istituzione universitaria è stata chiamata a un duplice compito: prendere in considerazione la tipologia di

¹ I membri dello spazio europeo dell'istruzione superiore (acronimo inglese: EHEA) sono ad oggi 49: per il Belgio sono rappresentate sia la comunità di lingua francese, sia quella di lingua fiamminga e la stessa Commissione Europea è membro dell'EHEA. Di recente, dal 2010, è entrato a far parte dell'EHEA anche il Kazakistan. Per il resto, quasi tutti i paesi europei (46 paesi) – e tutti quelli dell'Unione Europea – sono inclusi nell'EHEA. Rilevante eccezione, a oggi, è rappresentata dall'assenza della Bielorussia.

studenti adulti e lavoratori, il cui numero appare crescente, da un lato venendo incontro alle loro esigenze in termini di supporto e flessibilità e dall'altro tenendo conto dei loro apprendimenti pregressi, riconoscendoli, validandoli e certificandoli, valorizzando in questo modo l'apprendimento non formale e informale, tipicamente quello acquisito nell'esercizio delle professioni. Questo secondo aspetto è stato variamente recepito dai sistemi universitari europei (Di Rienzo, 2010; Feutrie, 2008). In particolare possiamo sottolineare i dispositivi della VAE (Validazione di quanto Acquisito con l'Esperienza)² in Francia e dell'APEL (Accreditamento dell'apprendimento esperienziale pregresso)³ nei paesi di area anglofona, frutto di una lunga e consolidata tradizione per quello che riguarda il riconoscimento dell'apprendimento professionale. In Italia il percorso a livello istituzionale compiuto da queste tematiche è stato più difficoltoso: se il decreto 509 del 1999 aveva introdotto la possibilità per le Università di "riconoscere come crediti formativi universitari, secondo criteri predeterminati, le conoscenze e abilità professionali certificate ai sensi della normativa vigente in materia" (DL 509/99, art. 5, comma 7), questo riconoscimento è stato successivamente limitato a un tetto massimo di 60 crediti con il Decreto Legge 262/2006 e infine ulteriormente abbassato a un massimo di dodici crediti con la recente riforma (Legge 240/2010 art. 14, comma 1), rispondendo in modo drastico a talune distorsioni verificatesi nell'applicazione della norma⁴. Questi aspetti ci hanno abituato a distinguere, tra gli iscritti all'università, coloro che possono essere considerati studenti tout court, da quelli cui viene affiancata l'attribuzione di "lavoratori"; vengono tuttavia distinte le categorie di "studenti lavoratori" (coloro i quali vedono nello studio la loro attività prevalente, pur esercitando un lavoro), e quella di "lavoratori studenti" (coloro i quali tipicamente ritornano "tra i banchi" dopo un periodo significativo di vita lavorativa)⁵. Tuttavia, indipendentemente dalle peculiari esigenze presentate da

² Validation des Acquis de l'Expérience. La traduzione da noi scelta mantiene l'acronimo e il concetto di acquisizione ma perde la numerabilità del termine transalpino Acquis. Taluni, come Cristina Zaggia (2009), mantengono il termine francese Acquis; altri, come Luisa Daniele nel Glossario da lei curato (2011, p. 252), preferiscono parlare di "Apprendimenti pregressi", con una denominazione più simile a quella del dispositivo anglosassone APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning).

³ Accreditation of Prior Experiential Learning. Nel glossario da lei curato, Cristina Stringher (2011, p. 245) preferisce in questo caso declinare al plurale gli apprendimenti, forse per uniformità con la traduzione del dispositivo francese. Noi manteniamo qui la dicitura al singolare, più fedele all'espressione originale, e coerentemente a nostra volta con la scelta fatta per la traduzione dal francese (vedi nota 2).

⁴ Scrive Galliani (2011): "In Italia, purtroppo, eccessi di accreditamento avvenuti in passato per intere categorie professionali della Pubblica Amministrazione hanno accresciuto la diffidenza per questo genere di dispositivi e procedure già molto alta vista la tradizione accademica dell'Università del nostro Paese" (Ivi, p. 25). Questo "riconoscimento collettivo" viene espressamente vietato dalla legge 240/2010 ("Il riconoscimento deve essere effettuato esclusivamente sulla base delle competenze dimostrate da ciascuno studente. Sono escluse forme di riconoscimento attribuite collettivamente") (Legge 240/2010, art. 14, comma 1) e Galliani ribadisce che "la validazione dei saperi esperienziali non deve costituirsi come un percorso di riconoscimento collettivo, bensì personalizzato e tarato sulle reali conoscenze e abilità dimostrate dalle persone e comparate con il referenziale del corso di laurea frequentato, perché solamente così è possibile garantire la serietà della procedura e quindi la qualità del titolo universitario" (Galliani, 2011, p. 25).

⁵ In paesi come la Francia in cui è consentita la convalida totale del titolo, le Università arrivano a occuparsi anche dei "lavoratori" tout court. A tal proposito, abbiamo potuto riscontrare in una precedente ricerca (Ugolini, 2009) come il responsabile dell'ufficio che gestiva il processo di VAE avesse voluto fortemente cambiare il nome di quest'ultimo, precedentemente rivolto agli "adulti che riprendono gli studi". Come principio, affermava, uno studente che inizia una procedura di VAE per vedersi riconosciuto un titolo, non vuole assolutamente riprendere gli studi (Ivi, p. 80).

questi ultimi, il panorama di studenti iscritti ai corsi di laurea appare vario e diversificato in relazione al loro rapporto con il mondo del lavoro, e ciò in misura ancora maggiore se consideriamo anche esperienze significative in ambito sportivo, artistico e di impegno civile. D'altra parte la presa di consapevolezza dell'apprendimento comunque acquisito è un valore anche in senso prospettico. Feutrie (2011), descrive nuove tipologie di percorsi professionali, non più ancorati al modello Formazione Iniziale – Lavoro – Pensione. “La vita personale e professionale si caratterizza sempre più per la frammentazione. Assistiamo per esempio a una moltiplicazione del numero di impieghi occupati da un individuo nel corso della sua carriera, dal numero di ingressi e di uscite nel mercato del lavoro, volontariamente o involontariamente. [...] Il punto cruciale di questi percorsi frammentati risiede, dal nostro punto di vista, in ciò che prende ormai il nome di punti di transizione.” (Ivi, p. 59)⁶. Feutrie quindi presenta un modello che, dopo la formazione iniziale, vede un percorso professionale frammentato composto da esperienze diverse separate da momenti di passaggio delicati per l'individuo che deve poter mantenere una continuità nel proprio percorso professionale. Sono i momenti in cui è opportuno prendere in considerazione gli apprendimenti pregressi per riformulare un progetto di vita professionale. Le Università possono essere – e in Francia lo sono – i luoghi in cui questi aspetti vengono gestiti. Alcuni importanti progetti in questo senso sono stati condotti anche in Italia (Di Rienzo, 2010; Alberici, Di Rienzo, 2011; Galliani, Zaggia, Serbati, 2011). Ci preme porre l'accento tuttavia in questa sede sul momento della formazione iniziale. Lo schema proposto da Feutrie, per esempio, prevede esperienze lavorative solo successivamente al conseguimento di un primo diploma universitario, non contemplando le diverse esperienze più o meno saltuarie di tipo lavorativo oppure altre forme di impegno nello sport, nell'arte, nella società civile. Cristina Zaggia (2011), parlando del particolare strumento del Bilancio di Competenze, tra le tipologie di passaggi che questo aiuta a gestire, indica, oltre a quelli che coinvolgono la formazione e il lavoro, anche quelli “tra i diversi spazi e tempi di vita (studio, famiglia, lavoro, hobby, sport, associazionismo, ecc.), sempre meno consecutivi, sempre più intrecciati e sincroni, da cui la difficoltà non solo e non tanto di conciliarli ma soprattutto di valorizzare l'intero vissuto e trascorso personale, formativo e professionale che la persona porta con sé all'interno dei diversi ambiti” (Ivi, p. 52). Le situazioni qui descritte non sono però specifiche di adulti che ritornano in formazione, ma si possono ritrovare anche in studenti in età post secondaria. L'ipotesi del presente lavoro è che vi sia margine per valorizzare gli apprendimenti pregressi, soprattutto in chiave proattiva verso le esperienze future, anche per questa categoria di studenti. Lo strumento del Bilancio di Competenze (Alberici, Serreri, 2009) appare specificatamente tarato sulle esigenze di coloro che sono lavoratori, prima ancora che studenti, ma è possibile l'uso di forme più o meno robuste e strutturate di portfolio, che favoriscano una riflessione sulle competenze già acquisite che possa far maturare quella competenza, definita chiave dalle istituzioni dell'Unione Europea, che è quella di “imparare ad imparare” (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 2006, p. 4), cruciale in un mondo del lavoro come quello descritto da Feutrie, in un'ottica di lifelong lifewide learning. In questo contesto, riportiamo qui i primi risultati di un intervento svolto nell'ambito dell'insegnamento universitario di “Valutazione delle Competenze per

⁶ Nostra traduzione dal francese.

la Sicurezza” nel secondo anno del corso di laurea triennale di “Scienze per l’Investigazione e la Sicurezza”. Il corso di laurea, istituito e attivato nel 2006 dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Perugia presso la sede distaccata di Narni, ha riscosso importanti risultati in termini di immatricolazioni (costantemente tra i 300 e i 400 studenti), ed è tra le poche realtà italiane a proporre un’offerta formativa nell’ambito della sicurezza.

Alcuni dati relativi agli studenti che hanno frequentato l’insegnamento sono riportati più avanti. L’obiettivo dell’insegnamento è proprio quello di far comprendere agli studenti il valore delle competenze comunque acquisite, con particolare riferimento a quelle professionali. Per raggiungere tale obiettivo, viene chiesto agli studenti di costruire un portfolio, seppur in versione ridotta a causa dell’alto numero di studenti in rapporto al solo docente. La costruzione di un portfolio è infatti un processo lungo a forte base individuale che deve essere accompagnato da un tutor. Prendendo spunto dal modello proposto da Anna Maria Ajello e da Cristina Belardi (2007) abbiamo chiesto agli studenti di costruire un portfolio digitale⁷, distinguendo i contesti formali, non formali e informali, provvedendo alla dimostrazione di almeno una competenza per categoria: la dimostrazione delle competenze formali avviene semplicemente presentando la scansione del diploma conseguito; quella delle competenze non formali attraverso l’esplicitazione di una conoscenza o di un’abilità tecnica specifica, corredata da una terminologia adeguata, che sia testimonianza della partecipazione a un corso; per quello che riguarda le competenze informali, invece, viene richiesta una riflessione più articolata, che prenda le mosse dalle esperienze lavorative o di impegno artistico, sportivo o civile, che espliciti quanto vi viene appreso, e proceda a una sua dimostrazione. Proprio quest’ultima parte costituisce il punto cardine del lavoro, laddove viene espressa una logica per competenze. In effetti, partendo da una definizione di competenza come “mobilitazione di risorse”, secondo il costrutto di Le Boterf (1994; Alberici, 2009, p. 22), risorse di provenienza diversa, sia dal punto di vista disciplinare, sia di contesto di acquisizione (formale, non formale, informale), sia di tipologia teorica, esperienziale o procedurale per risolvere un problema in un contesto ambientale specifico (Domenici, 2000, p. 24; Alberici 2009, p. 16), si chiede allo studente di individuare una situazione problematica emblematica, realmente accaduta o ipotetica, in cui ha potuto o potrebbe “mobilitare le risorse” acquisite nelle diverse esperienze elencate per contribuire a risolverla. È stata favorita, laddove possibile, l’integrazione dei diversi contesti, formale (esso comprendeva anche la descrizione di eventuali stages o tirocini svolti nei contesti scolastici o universitari e in tale sede valutati), non formale e informale⁸. Ferma rimanendo la

⁷ Nel loro lavoro, Anna Maria Ajello e Cristina Belardi proponevano una soluzione tecnologica basata sull’ambiente di sviluppo Web open source NVU. Nel nostro caso, abbiamo preferito optare, come esempio e riferimento, per una più semplice presentazione a diapositive, utilizzando il noto software Microsoft PowerPoint, mantenendo tuttavia la natura ipertestuale e multimediale. Lo strumento si sarebbe tuttavia rivelato poco adatto nel caso della realizzazione di un portfolio completo.

⁸ La scelta di seguire il modello di Ajello e Belardi che divide i tre contesti potrebbe sembrare pertanto poco appropriata, ma essa, oltre a facilitare l’organizzazione della costruzione del portfolio, è funzionale anche alla valutazione d’esame dell’insegnamento universitario. In effetti, è da precisare – ed è stato fatto presente esplicitamente agli studenti – che gli obiettivi dell’insegnamento e quelli del portfolio in alcuni casi non coincidono. Aver classificato correttamente le esperienze e gli apprendimenti nei tre contesti, in effetti, funge anche da indicatore per il docente dell’avvenuta comprensione di ciò che le distingue. Allo stesso modo, ma in senso contrario, è stata data agli studenti l’opportunità di sostituire le effettive scansioni dei diplomi con dei surrogati, in quanto ai fini degli obiettivi di apprendimento è sufficiente aver compreso che l’acquisizione dei saperi formali viene dimostrata “semplicemente” dal fatto che è stata certificata da un ente istituzionale a ciò deputato.

personalizzazione di questi elaborati, la nostra attenzione si è rivolta per lo più verso le competenze relative alla gestione del lavoro di gruppo, al contatto con il pubblico e a all'autodisciplina. Queste in effetti, sempre molto richieste nel mondo del lavoro in generale e in quello della sicurezza in particolare, difficilmente possono essere la risultante di percorsi di istruzione formale, mentre si possono costruire anche in esperienze quali possono essere la partecipazione a sport di squadra o ad attività di scoutismo, o in esperienze anche brevi di tipo lavorativo o, per quello che riguarda l'autodisciplina, nella pratica delle arti marziali. Non siamo in grado in questa sede di presentare organicamente i risultati. Al momento in cui scriviamo, le lezioni sono terminate e con esse l'impostazione del portfolio svolta in presenza. L'accompagnamento tuttavia continua a distanza via posta elettronica. Il termine per la consegna del portfolio è legato agli appelli di esame e dopo la prima sessione d'esame (sessione invernale dell'a.a. 2011/2012) avremo senz'altro un quadro più delineato. Inoltre, ai frequentanti si aggiungeranno anche i lavoratori-studenti, per i quali prevediamo due giornate di seminario. Tuttavia, dai dati raccolti tra i frequentanti con un questionario di ingresso autocompilato, e dai primi elaborati che abbiamo potuto analizzare, possiamo considerare valida la nostra ipotesi, ovvero che vi è margine per valorizzare gli apprendimenti pregressi anche negli studenti in formazione iniziale, rimandando alla conclusione della ricerca le riflessioni più mature sulla sua natura. All'inizio del ciclo di lezioni previste dall'insegnamento di Valutazione delle Competenze per la Sicurezza è stato distribuito ai frequentanti un questionario che aveva per obiettivo la descrizione del rapporto che essi avevano con il mondo del lavoro. Le risposte sono state 158. Presentiamo qui una breve sintesi dei dati raccolti. Iniziamo con il dire che ci concentriamo in questa sede sugli studenti in formazione iniziale, trascurando quei lavoratori studenti che hanno avuto l'opportunità di rispondere al questionario. Come discriminante useremo la definizione adottata in Francia – uno studente maggiorenne è in formazione iniziale se non ha interrotto gli studi per più di due anni – proprio per evidenziarne i limiti nel descrivere il rapporto con il mondo del lavoro. Secondo le risposte al questionario, 102 studenti (64,6 %) si sono iscritti al corso di laurea nell'anno successivo al conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore, 17 studenti (10,8 %) avevano ripreso gli studi dopo un'interruzione di durata inferiore ai due anni e 20 studenti (12,7 %) si sono trasferiti da un altro corso di laurea. Sono questi 139 gli studenti in formazione iniziale in base alla definizione francese, e in totale rappresentano l'88 % dei rispondenti. Escludiamo quindi dalla nostra analisi in questa sede unicamente i 19 studenti (12%) che hanno ripreso gli studi dopo un'interruzione di durata superiore ai due anni. Si tratta di studenti in maggioranza di sesso femminile (69,6 %) e di età media 20,5 anni⁹. Ciò su cui vogliamo porre l'accento è il loro rapporto con il mondo del lavoro. Solo 19 studenti (13,7 %) hanno risposto che non hanno mai lavorato, mentre 62 studenti (44,6 %) hanno risposto di aver lavorato sporadicamente (abbiamo fatto l'esempio nel questionario delle lezioni private), 39 (28,1%) hanno risposto di aver lavorato in

⁹ Gli studenti iscritti subito dopo il conseguimento del diploma hanno un'età media precisamente di 20 anni e la distribuzione di genere ricalca quella complessiva. Per quello che riguarda le altre due categorie considerate, se non ci sono grandi sorprese per quello che riguarda la media delle età (21,2 anni per chi è tornato a studiare dopo meno di due anni, 21,8 per chi si è trasferito da un altro corso di laurea), notiamo una prevalenza ancor più marcata del genere femminile in chi riprende gli studi (82,3 %) mentre scende al 55% per chi si trasferisce da un altro corso di laurea (che nel nostro caso implica anche un cambiamento di città), anche se la numerosità di queste due categorie non ci consente di trarre conclusioni.

modo continuato per una durata inferiore a 6 mesi mentre 19 (13,7 %) hanno risposto di aver lavorato in modo continuato per una durata superiore a 6 mesi¹⁰. Come si vede, questi dati hanno in qualche modo confortato la nostra volontà di proporre la costruzione di un portfolio, seppur ridotto, di impostazione professionale. Un altro dato che ci pare rilevante riguarda la scelta di questo particolare percorso universitario. Il 69 % degli studenti ha dichiarato di avere un'idea abbastanza precisa del mestiere che vuole fare e che il corso di laurea sembra loro il più adatto per poterlo esercitare, e questa percentuale è simile (68,6 %) se limitata a coloro che erano appena diplomati al momento dell'iscrizione, a significare che anche gli studenti in formazione iniziale si pongono fortemente il problema di un progetto professionale nel quale innestare il percorso di istruzione universitaria. Una percentuale comunque importante (22,3 %) ha risposto di essere incuriosito dalle tematiche trattate, ma di non avere un'idea precisa del proprio futuro professionale mentre 7 studenti, peraltro tutti appartenenti alla categoria di coloro che sono passati direttamente dall'istruzione scolastica secondaria superiore a quella universitaria, hanno risposto di intendere il percorso universitario scelto e il diploma come decisivo nell'ambito del proprio percorso professionale. Si tratta di un numero comunque da sottolineare, dal momento che l'alternativa era stata proposta pensando a quei particolari lavoratori adulti non laureati che necessitano del diploma di laurea per ottenere una promozione o concorrere a un determinato ruolo. Non abbiamo, nel questionario, inteso rilevare esperienze di tempo libero significative; il questionario non era anonimo e abbiamo preferito limitare domande eccessivamente focalizzate sulla vita privata¹¹. Abbiamo però chiesto alcune informazioni sull'apprendimento formale: abbiamo potuto rilevare che quasi la metà degli studenti in formazione iniziale (48,9 %) hanno avuto esperienze di stage o tirocinio nelle precedenti esperienze formative e quasi un terzo di loro è in possesso di una certificazione (33,6 %)¹². Inoltre quasi la metà di loro (48,9 %) ha già compilato un Curriculum Vitae anche se questa percentuale scende a 43,1 % per gli studenti iscritti all'università avendo appena conseguito il diploma di istruzione scolastica secondaria superiore. Il profilo di studente in formazione iniziale che emerge da questi dati è pertanto quello di una persona che, pur ventenne, ha già avuto un contatto, seppur sporadico, con il mondo del lavoro, che si è posta nei confronti dell'istruzione universitaria in chiave professionale e che in alcuni casi ha già avuto esperienze di stage e di tirocinio. La costruzione di un portfolio che consenta una presa di consapevolezza del loro essere in apprendimento lungo l'arco temporale e in tutti gli aspetti della vita appare pertanto un utile strumento proprio nel quadro di una formazione iniziale, e può tuttavia basarsi su

¹⁰ Il questionario prevedeva la possibilità di fornire più di una risposta. In questo caso stiamo considerando l'opzione più alta, ma 18 studenti hanno scelto più di un'opzione, a significare il frastagliamento delle esperienze lavorative di cui abbiamo parlato in precedenza anche precedentemente o durante l'esperienza di formazione iniziale.

¹¹ La costruzione del portfolio ha tenuto ovviamente conto di questi aspetti, ma questa ha avuto luogo successivamente all'esposizione delle basi teoriche ed è stata supportata dall'accompagnamento del docente, mentre il questionario è stato proposto all'inizio del corso. 12. Il dato sale decisamente, superando il 70 %, per coloro che hanno ripreso gli studi dopo un periodo inferiore a 2 anni e tra coloro che si sono trasferiti da un altro corso di laurea. Soprattutto per i primi possiamo ipotizzare che gli stage e i tirocini possano non essere sempre parte del percorso formale scolastico: la percentuale di coloro che dalla scuola secondaria superiore passano direttamente all'università scende infatti al 41%.

¹² Abbiamo indicato, come esempio di certificazione riconosciuta istituzionalmente, la patente europea per il computer (ECDL). Durante la costruzione del portfolio, sono emerse altre forme di certificazione istituzionale (singolare e propria del contesto nel quale operavamo è, ad esempio, quella rappresentata dal porto d'armi), che è possibile non fossero stati contemplati durante la compilazione del questionario.

esperienze già significative di tipo professionale.

Riferimenti Bibliografici:

- AJELLO A.M., BELARDI C., *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Roma, Carocci, 2007;
- ALBERICI A., *Scenari e ambiti del concetto di competenza*, in Alberici A., Serreri P., 'Competenze e formazione in età adulta', cit., 2009, pp. 13-36;
- ALBERICI A., DI RIENZO P. (a cura di), *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, 2011;
- ALBERICI A., SERRERI P., *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Roma, Monolite Editore, 2009;
- COMMISSIONE EUROPEA, 2000, *A Memorandum on lifelong learning*, www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf, 30 ottobre 2000, (v. italiana, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf) (visitati il 19 dicembre 2011);
- DANIELE L. (a cura di), *Lessico di base francese/italiano*, in Alberici A., Di Rienzo P. (a cura di), 'I saperi dell'esperienza', Cit., 2011, pp. 252-255;
- DI RIENZO P. (a cura di), *Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti non formali e informali nell'Università. Primo rapporto di ricerca: politiche e modelli in Europa*, Roma, Anicia, 2010;
- DOMENICI G. (a cura di), *La valutazione come risorsa*, Napoli, Tecnodid, 2000;
- FEUTRIE M., *Un état des lieux des pratiques de validation des acquis dans les 27 états membres*, in Ben Moussi-Le Gall L., 'Validation des Acquis de l'Expérience. Retour d'expériences à l'Université', Paris, L'Harmattan, 2008, pp. 219-227 ;
- FEUTRIE M., *L'université entre autonomie, qualité et responsabilité*, in Galliani L. (a cura di), 'Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei. Tomo I: relazioni invitate', Lecce, Pensa Multimedia, 2011, pp. 47-61;
- GALLIANI L., *L'Università per l'apprendimento permanente: modelli e strumenti* in Galliani L., Zaggia C., Serbati A., 'Adulti all'università', cit., 2011, pp. 9-26;
- GALLIANI L., ZAGGIA C., SERBATI A., *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011;
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1994;
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave e apprendimento permanente, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 30 dicembre 2006, eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF (visitato il 19 dicembre 2011);
- STRINGHER C. (a cura di), *Lessico di base inglese/italiano*, in Alberici A., Di Rienzo P. (a cura di), 'I saperi dell'esperienza', Cit., 2011, pp. 243-251;
- UGOLINI F.C., *VAE: aspetti problematici e rapporto con le ICT*, in «Giornale italiano della ricerca

educativa», vol. 2/3, 2009, pp. 77-91;

ZAGGIA C., *La validazione degli acquis dell'esperienza. Elementi peculiari, comuni e distintivi rispetto al bilancio di competenze*, in «Professionalità», n. 106, 2009, pp. 71-74;

ZAGGIA C., *Verso un bilancio di competenze all'Università*, in Galliani L., Zaggia C., Serbati A., *Adulti all'università*, cit., 2011, pp. 51-58.