

③

**Parole-chiave in ambito pedagogico:
educazione, formazione, apprendimento,
sapere, saper fare, saper essere, competenze**

1. Educazione

«L'educazione è la pratica che, esercitandosi senza un obiettivo prefissato, si sforza di accrescere la polivalenza della persona, di allargare la sua cultura e, contemporaneamente, le sue possibilità di scelta, siano esse professionali o di altro tipo».

Guy Avanzini, *L'éducation des adultes*, Anthropos, Parigi 1996, 9

«Parlare di educazione significa riferirsi a quell'azione pratica, ovunque presente e verificatasi in tutti i tempi, per cui la generazione più adulta si piega verso la più giovane per aiutarla a sviluppare quella capacità di cui ciascun uomo ha necessità per inserirsi utilmente nel contesto sociale del tempo. [...] Questo è il fine specifico dell'educazione: aiutare ogni singolo a pervenire alla capacità di fare da sé, di provvedere alle proprie necessità e all'inserimento nella società da protagonista e non da succubo. In questa direzione, oltre la famiglia, operano la scuola e tutte quelle agenzie educative che nelle diverse culture o civiltà si organizzano in funzione della promozione dell'autonomia dei più giovani».

Luigi Secco, *Dall'educabilità all'educazione. Riflessioni pedagogiche*, Morelli, Verona 1999, 15

«Per educazione si intende un processo non neutrale, intenzionalmente connotato e filosoficamente orientato. L'educazione riguarda problemi di valore e di senso e ha un'accezione finalistica, normativa e valoriale».

Flavia Santoianni, *Pedagogia generale. Primo corso per argomenti*, Diogene, Napoli 2015, 21

2. Formazione

«La formazione è l'attività condotta per conferire al soggetto una competenza che è da un lato precisa e limitata e dall'altro predeterminata (il suo utilizzo è cioè previsto in anticipo). È proprio il progetto di servirsi di tali competenze che porta a intraprendere un percorso di formazione».

Guy Avanzini, *L'éducation des adultes*, Anthropos, Parigi 1996, 9

«[...] Esiste poi un ulteriore modo di intendere l'educazione e la formazione, secondo cui la prima, appunto, sarebbe generale, mentre la seconda più specificamente orientata verso la professione».

Mauro Laeng, *Nuovo lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998, 194

«I processi di formazione riguardano non soltanto la formazione professionale ma anche la crescita personale dei soggetti nei contesti. Definita come una partita a scacchi, la formazione è caratterizzata dall'uso di regole che convivono con la non prevedibilità delle situazioni e con le innumerevoli ipotesi di gioco. Come negli scacchi, in questa metafora si attua una sinergia tra la finitezza delle regole del gioco e il numero incalcolabile delle loro possibili espressioni. Rispetto all'educazione, la formazione è un concetto più operativo».

Flavia Santoianni, *Pedagogia generale. Primo corso per argomenti*, Diogene, Napoli 2015, 21

3. Apprendimento permanente

«[Relativamente al significato dei termini educazione e formazione,] appare evidente la difficoltà di individuare un linguaggio condiviso. Si può comunque convenire sulla opportunità di riconoscere che ormai, indipendentemente dalla scelta o preferenza per uno dei due termini, c'è una sostanziale convergenza, da parte degli studiosi, sull'impossibilità di una distinzione netta (in linea di principio) dell'intervento educativo da quello formativo durante il corso della vita, poiché essi si intrecciano sempre più strettamente nelle esperienze dei singoli e comportano una dimensione sempre più sinergica e unitaria dei processi stessi. [...]

Oggi il vocabolario è diverso e in tutto il mondo si parla di apprendimento durante il corso della vita (*lifelong learning*), di organizzazioni che apprendono o di apprendimento nelle organizzazioni (*learning organizations*), di società dell'apprendimento o società conoscitiva (*learning society*). La discussione coinvolge una molteplicità di soggetti e una pluralità di discipline. Ma il punto centrale cui tutti rivolgono l'attenzione è l'apprendimento, ed è ormai ampiamente riconosciuto il fatto che l'apprendimento si possa realizzare in una pluralità di situazioni o di contesti: sul posto di lavoro, a casa, in gruppo, da soli; non solo, quindi, in quelle che sono definite le sedi e le organizzazioni formali finalizzate all'istruzione».

Aureliana Alberici, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002, 26 e 29

«L'apprendimento permanente comprende tutti i tipi (formali o non formali) e tutte le fasi dell'apprendimento, dall'insegnamento prescolastico fino a dopo il pensionamento e mira quindi a fornire ai cittadini gli strumenti essenziali di cui hanno bisogno per realizzarsi e partecipare attivamente alla società moderna. L'apprendimento permanente riguarda sia l'istruzione che la formazione professionale. Gli altri suoi ambiti sono l'istruzione superiore, la mobilità, l'e-learning, la formazione continua, l'educazione degli adulti».

Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *Glossario*, <http://europalavoro.lavoro.gov.it/EuropaLavoro/Glossario/>

«L'apprendimento è un processo biologico studiato in ambito psicologico e pedagogico. Pur essendo correlabile all'educazione, il processo dell'apprendimento non dipende da finalità educative ma può attivarsi anche in modo autonomo, in relazione alle esperienze ambientali».

Flavia Santoianni, *Pedagogia generale. Primo corso per argomenti*, Diogene, Napoli 2015, 22

4. Competenze

Cosa si intende per competenze

Secondo il CEDEFOP (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale), la competenza è la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale.

Le competenze sono quindi forme articolate dell'agire, perché mettono in connessione il "sapere" (cioè le conoscenze), il "saper fare" (le abilità o capacità), ma anche il "saper essere" (i comportamenti, gli atteggiamenti emotivi, i valori, le motivazioni e le finalità a cui ciascuno tende). Benché si concretizzino in termini di responsabilità e autonomia, le competenze sono il frutto di una relazione continua tra la persona, il suo contesto e la società.

Cosa si intende per conoscenze

Le conoscenze sono il risultato dell'assimilazione di informazioni. Sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di lavoro o di studio. Le conoscenze possono essere teoriche oppure pratiche.

Cosa si intende per abilità

Si tratta delle capacità di applicare conoscenze e di utilizzare il "saper fare" per portare a termine compiti e risolvere problemi. Le abilità possono essere cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

*

Fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e di abilità, ma anche l'uso di strategie e di routine necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti. Pertanto la nozione di competenza include componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali e relative ai comportamenti [...].

Dominique Simone Rychen – Laura Hersh Salganik (a cura), Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole, Franco Angeli, Milano 2007, 26

La competenza è la «capacità di far fronte a un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo.

Michele Pellerey, Le competenze individuali e il portfolio, La Nuova Italia, Firenze 2004, 12

La competenza non si riduce alla singola prestazione [...], ma non si dà competenza al di fuori delle prestazioni. [...] Non è uno stato o una conoscenza posseduta. Non è riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione. [...]. La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità, ecc.) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse.

Guy Le Boterf, De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Éditions de l'Organisation, Parigi 1990, 120

Per Le Boterf [*Costruire le competenze individuali e collettive*, Guida, Napoli 2008] le competenze, intese come espressione della mobilitazione delle risorse, sono il risultato del:

- *saper agire*, che suppone di saper combinare e mobilitare delle risorse pertinenti;
- *volere agire*, riferendosi alla motivazione dell'individuo e al contesto più o meno motivante in cui l'operatore si trova a intervenire;
- *potere agire*, che rinvia all'esistenza di un contesto, di un'organizzazione di lavoro, di scelta del management, di condizioni sociali che rendono possibili e legittime la presa di responsabilità e l'assunzione di rischi da parte dell'individuo.

In termini generali possiamo quindi riconoscere alcuni assi portanti nelle differenti definizioni di competenza sopra esposte come un'espressione della mobilitazione delle risorse individuali e del sistema in relazione al singolo contesto.

Ma è il contesto stesso, sociale e relazionale, che riconosce l'espressione della competenza legittimandone il valore; lo stesso autore pone l'accento sulla necessità che una competenza per poter esistere necessiti del giudizio altrui, di un certo grado di riconoscimento sociale almeno all'interno di un gruppo.

C. Ferrè – P. Zuffinetti, *Competenza*, in W. Brandani e S. Tramma (a cura), *Dizionario del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2014, 69-77

5. Valorizzare l'esperienza

Il Bilancio di competenze

È un percorso strutturato, che aiuta le persone a conquistare consapevolezza delle proprie competenze, sia in una prospettiva professionale che in una prospettiva personale. Serve per fare il punto su se stessi, per capire le competenze del singolo, le sue potenzialità, i punti di forza, le aree da migliorare e le indicazioni per poterlo fare. Nel 1986 in Francia vengono creati i primi CIBC (Centri Interdisciplinari di bilancio delle competenze), per aiutare i lavoratori (impiegati o disoccupati) a fare il bilancio delle competenze acquisite nelle varie esperienze lavorative, di formazione continua o extra professionali. Nel 1991 viene adottato il quadro giuridico che definisce il processo del bilancio, le sue regole deontologiche, le istituzioni (pubbliche e private) accreditate per questo servizio e viene istituito il diritto alle ferie per realizzare il bilancio.

Il Bilancio delle competenze pone la sua attenzione verso due dimensioni: una dimensione retrospettiva e una dimensione prospettiva.

Nella dimensione *retrospettiva*, il Bilancio permette all'interessato di:

- identificare gli elementi del processo di cambiamento nel quale è inserito;
- capire i propri valori, interessi e aspirazioni, nonché i fattori che determinano la propria motivazione;
- riconoscere le proprie competenze generali e professionali (portfolio delle competenze, potenzialità, punti di forza...);
- individuare gli elementi della propria esperienza trasferibili in nuove situazioni professionali;
- reperire le risorse e potenzialità da sviluppare e utilizzare.

Nella dimensione *prospettiva*, il Bilancio permette all'interessato di:

- prendere delle decisioni;
- elaborare un progetto, cioè definire o ridefinire un percorso professionale (il che corrisponde a momenti di scelta e a decisioni).

La VAE in Francia

Dal 2002 la Francia ha sancito il diritto di ogni cittadino ad accedere alla *Validation des acquis de l'expérience*. Questa validazione degli apprendimenti conseguiti grazie all'esperienza consente di ottenere in toto un titolo universitario, oppure di accedere direttamente a un determinato anno di corso, oppure ancora di potersi iscrivere all'università senza il diploma normalmente richiesto. Per poter accedere alla procedura di validazione occorre possedere almeno un anno di attività (salarata o volontaria) nel settore riguardante il titolo universitario richiesto.

Essendo necessario redigere un *Dossier VAE*, la legislazione ha introdotto un apposito congedo per assentarsi dal lavoro per un massimo di 24 ore, consecutive o meno. Tutto questo ha favorito una rapida sperimentazione di procedure di verifica di tali competenze, che hanno dato vita a percorsi eterogenei tra loro. Alcune università, nelle quali la riflessione in tal senso era già da tempo matura, hanno saputo mettere in campo tutta una serie di strumenti capaci di rendere rigorosa questa verifica.

Nelle università, appositi uffici gestiscono la gran mole di candidature alla VAE che vengono presentate ogni anno, predisponendo un servizio di orientamento, di accompagnamento e di laboratori di lavoro in gruppo per consentire ai candidati di definire nel migliore dei modi i dossier che giungeranno di fronte alle apposite commissioni di valutazione (chiamate *Jurys VAE*). Tali commissioni hanno il compito di deliberare in maniera inappellabile il livello di riconoscimento assegnato. In certi casi questo consente la dispensa da alcuni moduli del percorso formativo prescelto, in altri può giungere persino al rilascio del titolo richiesto nella sua interezza, senza nessun'altra integrazione. Va detto che quest'ultima possibilità non è così frequente e che il percorso da compiere prima di giungere davanti al *jury* è impegnativo, sia in termini di tempo che di spese da sostenere.

L'approccio inglese in merito alle esperienze pregresse

Il *British System of National Vocational Qualifications* prevede specifiche procedure di valutazione supportate dall'*Accreditation of Prior Learning* (APL), il quale è a sua volta fondamentalmente un termine generico al cui interno esistono due categorie principali.

La prima di queste è l'APCL (Accreditation of Prior Certificated Learning), che prevede il riconoscimento e il successivo accreditamento di conoscenze pregresse già certificate da enti di formazione di varia natura. Si tratta, a titolo di esempio, di dare un valore in termini di crediti a un corso di lingua frequentato all'estero o presso una scuola privata. Esiste poi l'APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning), il quale si riferisce più esplicitamente a tutti quegli apprendimenti non certificati ottenuti grazie all'esperienza o ai percorsi di formazione informali.

Interessante è poi la strategia educativa denominata *Work Based Learning* (apprendimento basato sul lavoro), che consente di abbinare apprendimento esperienziale e apprendimento accademico e che si configura come una vera e propria filiera di studi centrata sul lavoro. Questo non solo e non tanto nel senso che il lavoro è oggetto di riflessione da parte dello studente-lavoratore (chiamato *insider researcher*), quanto nel senso che il lavoro è davvero considerato la "materia di studio" prevalente, e il titolo accademico corrispondente è negoziabile e negoziato in modo da aderirvi. Quest'originale percorso di studi prende la forma di un contratto tra l'università, il lavoratore e l'organizzazione nella quale è impiegato, teso a consentire una formalizzazione di quanto da lui appreso nel suo lavoro.

«[...] Il progetto [...] sarà necessariamente attuato nel posto di lavoro e auspicabilmente apporterà significativi cambiamenti all'organizzazione, oltre che alle conoscenze e competenze dello studente/lavoratore. La conoscenza prevista dal *work based learning* è esplicita, è frutto di studio autonomo o guidato della letteratura, ma è anche tacita, frutto del *knowhow* di un'impresa o di una persona; è empirica ma diventa sistematica e logica a seguito di opportuna riflessione; è disciplinare ma deve per forza aprirsi all'interdisciplinarietà. L'apprendimento è spesso di natura collaborativa: lo studente intesse rapporti con i colleghi di lavoro, con altri colleghi dell'organizzazione, con i managers, con gli *academic advisers* e con altre persone dello staff accademico, rapporti che potenzialmente generano opportunità di apprendimento non prevedibili.

Anna Serbati, *Lauree e riconoscimento dell'esperienza: l'approccio inglese work-based learning e il caso della Middlesex University*, «Generazioni», n. 10, 2007, 40-41

Tale percorso comporta per l'università una serie di trasformazioni che non sono né agevoli né senza costi. Come nel caso della VAE francese, infatti, risulta qui centrale il ruolo delle figure di accompagnamento, come l'*academic adviser* e il *line manager* (un tutor interno all'organizzazione aziendale).

La RAC in Quebec (Canada)

Nella provincia canadese del Quebec esiste la RAC (Reconnaissance des acquis et des compétences). La RAC si basa su alcuni semplici principi:

1. Ogni persona ha diritto al riconoscimento pubblico delle sue competenze (attuali e pregresse), se può fornire la prova di possederle;
2. Nessuno è tenuto a imparare di nuovo quel che già sa, né a iscriversi a corsi scolastici già frequentati in altri luoghi e sotto altre forme. Quel che conta è ciò che la persona ha appreso, indipendentemente dal luogo, dalle circostanze o dai metodi di apprendimento utilizzati;
3. Ogni persona è esentata dal dover far riconoscere di nuovo competenze o esperienze che sono già state rigorosamente valutate e validate all'interno di un sistema ufficiale.

La RAC è un percorso che consente a uno studente adulto di identificare e far emergere gli apprendimenti pregressi, in funzione del programma di studi che intende seguire in un College o all'università. Il responsabile che lo accompagna nel percorso della RAC verifica e valuta la pertinenza, la qualità e la validità di tali apprendimenti. Al termine del percorso, il candidato riceve un documento ufficiale che attesta le competenze possedute. Qualora, in base al corso di formazione che intende seguire, dovessero rimanere alcune competenze da acquisire, al candidato verranno proposti differenti possibilità formative adattate agli adulti.

Il riconoscimento di crediti CFU sulla base dell'esperienza pregressa in Italia

Nelle università italiane, l'esperienza formativo-professionale pregressa può dar vita al riconoscimento di 12 crediti formativi sui 180 richiesti per una laurea triennale o sui 120 di una laurea specialistica. Sulla scorta del Decreto ministeriale n. 509/1999, le università sono chiamate a consentire la valutazione dell'esperienza pregressa dei candidati.

Se in origine i crediti riconoscibili potevano arrivare fino a 120, alcuni abusi registrati in piccoli atenei – di norma privati – hanno indotto il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca a limitare il monte crediti attribuibile prima a 60 (Decreto legge n° 262/2006), poi a 30 (Circolare n. 160/2009) e infine a 12 (Legge 240/2010).

Il riconoscimento dei crediti è riservato al singolo studente che ne fa richiesta e che prepara un accurato dossier con la necessaria documentazione (attestati, bilancio di competenze, diplomi, certificazioni...). Non è più possibile accordare crediti formativi collettivamente, ad esempio per mezzo di accordi con ordini, albi e organismi professionali.

