

Capitolo primo

Riconoscere saperi e competenze esperienziali nel contesto universitario: il contributo del Bilancio di competenze

di Maria Andò, Adele L'Imperio e Paolo Serreri¹

1. Introduzione

Le seguenti considerazioni si innestano su un filone di ricerca, a cui stiamo lavorando da alcuni anni², che ha per argomento centrale il Bilancio di competenze con particolare riguardo alle sue funzioni "trasformative" anche nell'ambito della ricerca e della didattica universitaria³.

Il nostro interesse è qui rivolto in particolare a quella qualità del Bilancio per cui, all'interno della relazione con il consulente e in virtù della sua mediazione, "il pensare" – il dialogo tra intelletto, emozioni e intuizioni del consulente e del beneficiario –, non separato né separabile dall'agire, permette al soggetto di apprendere: non soltanto di "apprendere qualcosa" – conoscenze, informazioni, capacità –, ma di "apprendere da qualcosa", ossia, attraverso la possibilità di elabo-

¹ M. Andò è autrice del § 2, A. L'Imperio del § 1 e P. Serreri del § 3.

² Nel 2001 viene istituita la sezione Bilancio di competenze nell'ambito del Laboratorio di Metodologie Qualitative nella Formazione degli adulti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione; a partire dal 2009 è stato creato il Centro di Ricerche e Servizi per Bilancio di Competenze – CReS Bdc – nell'ambito del Dipartimento di Studi dei Processi Formativi, Culturali e Interculturali della Società Contemporanea. Sempre nel 2009 il CReS ha conseguito la Certificazione di qualità della FECBOP (Fédération Européenne des Centres de Bilan e Orientation Professionnelle).

³ Si vedano in proposito: A. ALBERICI, P. SERRERI, 2009; A. ALBERICI (a cura di), 2007; A. ALBERICI, C. CATARSI, V. COLAPIETRO, I. LOIODICE, 2007; P. SERRERI, 2001.

Estatto da P. Di Rienzo,
Alberici, "esperienza" 2011
A. Alberici dell'esperienza,
a / Saperi Doveri

rare le proprie esperienze mediante il filtro della propria storia e della propria mente; di "apprendere a camminare verso se stesso" e non di "imparare qualcosa sul camminare"; di "apprendere dagli errori" nel senso di trasformare un fatto apparentemente negativo, in un fatto positivo. Apprendere, quindi, non come presa d'atto ma come ricordo, rielaborazione, riflessione all'interno di uno spazio in cui il pensiero procede ora rettilineo ora labirintico alla ricerca di un senso – nella duplice accezione di direzione e di significato – non aliena al dubbio. E per evitare di vagare nel labirinto del "già detto", il nostro filo di Arianna è rappresentato dal *riconoscere* alcuni segnali concreti, fortemente correlati, quali premesse del ragionamento che ha ispirato il presente contributo.

Riconoscere il cambiamento del ruolo delle Università nella società della conoscenza.

In un contesto sociale, economico e tecnologico che muta rapidamente, la competitività di un Paese è legata strettamente alla sua capacità di soddisfare i continui bisogni di apprendimento della popolazione adulta. L'apprendimento nella prospettiva del *lifelong learning* rientra oggi tra le responsabilità istituzionali dell'Università⁴ e, a partire dal riconoscimento della presenza sempre più numerosa di studenti adulti, lavoratori e non, che si iscrivono ai corsi universitari, diventa una leva strategica per aumentare il numero dei laureati "adulti" e per "convertire" i laureati "deboli" attraverso un'organizzazione diversificata dei percorsi di insegnamento-apprendimento universitario, ossia, attraverso un'offerta formativa personalizzata. Personalizzare l'offerta significa introdurre una dimensione orientativa che risulti essa stessa in una prospettiva *lifelong*, vale a dire, considerata come misura di accompagnamento per l'intero corso della vita (*lifelong guidance*). E la personalizzazione non può che partire dal riconoscimento e dalla valorizzazione degli apprendimenti pregressi (*formal, non formal e informal learning*) acquisiti in forme e contesti diversi (*lifewide learning*) di cui sono portatori gli studenti adulti. L'Università, che fino ad un passato non tanto remoto si è occupata quasi esclusivamente di conoscenze esplicite, oggi deve,

quindi, essere capace di valorizzare e di dialogare anche con le componenti tacite della conoscenza⁵ che rivendicano il diritto di una loro esigibilità, di essere riconosciute e convalidate. Nelle storie degli adulti che decidono di rientrare all'Università sono condensati saperi taciti e pratiche d'azione che, sebbene non formalizzati in modo esplicito, fanno comunque parte a pieno titolo dell'intero patrimonio di conoscenze per cui, come ha evidenziato Sennet con la sua analisi della trasmissione del sapere nelle botteghe artigiane⁶, sarebbe controproducente la separazione della testa (sapere esplicito) dalla mano (sapere pratico legato all'esperienza). Non si tratta di disconoscere il ruolo dell'Università nel trasmettere quei saperi espliciti che formano la conoscenza teorica, bensì di dare voce – senza arrivare alle degenerazioni degli ultimi anni che hanno delegittimato e reso poco credibili i percorsi di riconoscimento degli apprendimenti esperienziali – anche a quei "saperi dell'esperienza", a quei saperi di cui non si ha consapevolezza che sostanziano esperienze professionali significative e competenze apprese in altri contesti. Il riconoscimento e la validazione degli apprendimenti informali e non formali rappresenterebbero, quindi, una leva per sviluppare l'appetenza ad apprendere, per rinforzare i legami tra educazione, lavoro e società, per rendere più attrattivi e inclusivi i luoghi formali di apprendimento, a cominciare dalle stesse Università.

Riconoscere il valore dell'esperienza come risorsa per l'apprendimento. Senza ripercorrere i diversi studi che connotano l'area dell'*experiential learning*⁷, assumiamo che l'esperienza rappresenta un elemento fondante i processi di apprendimento e, conseguentemente, un principio guida delle pratiche formative, lavorative e di orientamento nella prospettiva del *lifelong learning*. Ai fini del nostro discorso, in particolare rispetto alla necessità in una società complessa di ricomporre l'aspetto teorico e l'aspetto pratico della conoscenza, ci sembra opportuno riprendere sinteticamente i contributi teorici di

⁵ Secondo il suo ideatore, Michael Polanyi, per conoscenza tacita si intende, in generale, ciò che si conosce, ma non si esprime perché non si può o sarebbe inutile farlo: possiamo conoscere più di quanto possiamo esprimere (M. Polanyi, 1966).

⁶ R. SENNET, 2008, pp.81-82.

⁷ Si vedano in proposito: D. KOLB, 1984 (alla base della teoria di Kolb sull'apprendimento esperienziale si ritrovano i contributi di J. DEWEY (1938) e K. LEWIN (1951) che riconobbero l'importanza dell'esperienza nel processo di apprendimento); P. JERVIS, 1987, 1992.

⁴ European University Association, *Universities' Charter On Lifelong Learning*, EUA, Brussels 2008; Ministero dell'Università e della Ricerca, marzo 2007; Commissione delle Comunità Europee, 2006; Commissione delle Comunità Europee, 2003.

Peter Jarvis e di John Dewey riguardo al ruolo centrale che assume l'esperienza nel processo di apprendimento. Jarvis ritiene che l'apprendimento si realizza attraverso una pluralità di vie a partire dall'esperienza maturata nelle situazioni di vita e nei contesti sociali. L'apprendimento, che è un momento importante nello sviluppo della persona, inizia sempre dentro una situazione di vita, o meglio con o da un'esperienza della vita adulta, e rappresenta una risposta dell'individuo ad una incongruenza, ad uno scarto sostanziale tra la biografia individuale (saperi, modelli culturali e sociali interiorizzati) e l'esperienza acquisita nei contesti lavorativi o sociali, incongruenza che conduce gli individui ad interrogarsi sul significato della situazione e sul modo di affrontarla. L'apprendimento viene stimolato da esperienze per le quali l'individuo non ha risposte prestabilite e al contempo diviene esso stesso produttore di nuove esperienze (carattere proattivo). «L'apprendimento [...] è il processo di trasformazione di questa esperienza in conoscenza, *skills*, atteggiamenti, valori e convinzioni. Esso quindi consiste in un processo di attribuzione di significato e di ricerca della comprensione delle esperienze della vita» (Alberici, 2002, p. 100).

Per Dewey la conoscenza presuppone una interazione costante tra l'individuo e l'ambiente che lo circonda e questo processo di interazione continua costituisce la trama dell'esperienza (Dewey, 1994). Il ruolo dell'esperienza individuale, in particolar modo di quella passata, risulta centrale dal momento che è il riferimento alle esperienze precedenti che consente di risolvere le difficoltà presenti. La vera esperienza non è mai fine a se stessa, non è mai qualcosa di isolato dal resto. Ogni genuina esperienza deve essere, e di fatto è, strettamente legata sia all'esperienza precedente, sia all'esperienza futura. In particolare, l'individuo deve basarsi sulle proprie esperienze passate, le deve utilizzare come punto di partenza per affrontare le nuove esperienze. «Dewey pone così le premesse per riformulare il rapporto tra teoria e pratica, tra mente e corpo sostenendo che il pensiero è incorporato nell'esperienza. In questo senso la ricerca e la conoscenza accademica così come la pratica organizzativa sono forma di indagine in cui è vitale il rapporto circolare e complementare tra teoria e pratica, tra ragionamento e azione. È il processo di indagine, svolto secondo certe modalità che possiamo definire riflessive, che dà luogo

a prodotti di apprendimento. Dunque la conoscenza non può essere scissa dall'esperienza e dalle situazioni (contesti) d'azione» (Di Rienzo, 2010, p. 25).

L'esperienza, affiancata dal pensiero riflessivo, è dunque costitutiva del processo di costruzione del significato e della creazione della conoscenza, rappresenta un nucleo ineludibile dei processi di cambiamento/apprendimento e crea le premesse che permettono ai soggetti di sviluppare la capacità di *apprendere ad apprendere lifelong*⁸.

Riconoscere la centralità delle pratiche di ricostruzione dell'esperienza: narrare e riflettere.

Il riconoscimento delle esperienze, la loro messa in trasparenza e capitalizzazione attraverso la mediazione della ricostruzione dell'esperienza stessa, costituisce una pratica, sempre più diffusa in diversi contesti⁹, che comporta la messa a punto di modelli, metodologie e strumenti in grado di organizzare le esperienze e di rappresentare gli eventi trasformandoli in oggetto di analisi e di riflessione. Riconoscere la centralità delle esperienze – che vuol dire anche riconoscere la debolezza del legame tra titoli formali e *performance* professionali e di vita – significa riconoscere le competenze che esse hanno consentito di esercitare e di sviluppare, ossia, significa confrontarsi ineludibilmente, riconoscendone la centralità, con il costrutto di competenza. Senza entrare nel merito di questo costrutto che, in quanto cruciale, meriterebbe un'analisi estesa e articolata, in questo breve contributo definiamo la competenza come quell'*attracteur étrange* di cui parla Le Boterf (1994), in cui si mescolano in modo specifico per ciascun individuo il sapere, il sapere agire e il volerlo fare. «... La competenza attiene sempre più alla dimensione dell'individuo nella sua totalità e peculiarità, inerente alla dimensione biografica, sociale e professionale del soggetto stesso. Essa proprio perché giunge a comprendere la dimensione procedurale e strategica dell'agire umano, attiene ad una concezione dinamica del sapere 'sapere/conoscenza in azione', che evoca nel costrutto stesso di competenza la inscindibilità di concetti quali conoscenza, capacità e attivazione 'mobilitazione' delle stesse» (Alberici, Serreri, 2009, p. 8).

⁸ Per un approfondimento si veda A. ALBERICI, 2008.

⁹ Si vedano in proposito P. G. BRESCIANI, 2005 e 2010a.

Il riconoscimento delle competenze, a partire dalla rielaborazione riflessiva dell'esperienza individuale – da quella più interiore e personale, a quella che riguarda la nostra appartenenza professionale –, diviene quindi un obiettivo strategico il cui perseguimento richiede l'adozione di approcci autovalutativi, ricostruttivi e riflessivi, di metodi qualitativi come quello autobiografico narrativo. Metodi in grado di rispettare l'unicità dell'individuo, la sua non riconducibilità ad altri e di farne una risorsa, un valore. Raccontando è possibile fornire coerenza, significato e senso all'esperienza; è possibile misurarsi con quella frammentazione – delle esperienze, dei percorsi, dei ruoli, delle identità – che oggi rappresenta la cifra del nostro tempo; è possibile ricostruire, riconoscere i frammenti dell'esperienza e ricomporli attraverso la narrazione del come siano in relazione tra loro. La narrazione come antidoto allo smarrimento, alla perdita di senso che connota i luoghi del lavoro così come le situazioni di precarietà esistenziale con le quali tutti noi facciamo i conti. La narrazione, ancora, come luogo di produzione di apprendimento, come strumento del rapporto tra esperienza, apprendimento e identità, come modalità più naturale e più precoce di organizzare l'esperienza e la conoscenza, come «... modo di pensare, come struttura per organizzare la nostra conoscenza e come veicolo nel processo dell'educazione, in particolare modo dell'educazione scientifica» (Bruner, 1997, p.132).

La ricostruzione dell'esperienza individuale – formativa, professionale, di vita – mediante un approccio autobiografico-narrativo presuppone che le esperienze vengano rielaborate riflettendo su di esse e richiede la mediazione di un "altro da sé" che accompagna e supporta tale percorso riflessivo. Per comprendere i motivi della rapida diffusione nei diversi contesti¹⁰ delle pratiche di ricostruzione dell'esperienza delle persone, non possiamo non condividere il pensiero di Bresciani quando ritiene che il successo di tali pratiche sia «indissolubilmente connesso con la centralità che in tali pratiche assume la dimensione del *'riconoscimento'*: quel riconoscimento che il soggetto stesso deve darsi per poterlo *'negoziare'* con la comunità e il contesto di riferimento; ma che anche gli altri devono dargli perché egli possa

a sua volta circolarmente riconoscerselo; che *'l'altro'* – è quel terzo costituito dall'operatore, prima ancora dei tanti *'altri'* di cui egli è metafora e porta di accesso – deve aiutarlo con il suo sguardo ad *'istituire'*» (Bresciani, 2010b, p. 54).

Riconoscere che l'orientamento è cambiato.

In una società in cui le nostre certezze sono diventate deboli e inconsistenti, in cui il rischio è il disorientamento – educativo, politico, sociale, estetico, economico – per cui appare sempre più difficile per le persone riuscire ad armonizzare le dimensioni dell'insicurezza occupazionale, della crisi, della precarietà con la capacità progettuale sia a livello personale, sia a livello professionale, la domanda di orientamento professionale nelle sue diverse declinazioni non soltanto cresce, ma si modifica profondamente: «Nella società industrializzata e affluente, l'oggetto centrale dell'orientamento non può più solamente essere quello della scelta vocazionale com'era un secolo fa, né, com'era diventato mezzo secolo fa, quello dello sviluppo di carriera. Nella società ormai mondializzata, l'orientamento non può più in effetti ignorare l'importante questione della costruzione del sé (o del "life designing") nelle sue diverse dimensioni» (Guidard, 2010, p. 203).

Se alle persone si chiede di adattarsi a contesti lavorativi flessibili, di affrontare e gestire le transizioni lavorative¹¹ che spesso, loro malgrado, attraversano, è necessario che esse dispongano e possano sviluppare un patrimonio di competenze, competenze maturate non soltanto nel corso delle attività formative e lavorative, ma anche all'interno di esperienze in ambito sociale, personale e familiare. Interrogarsi sulle proprie competenze, su come svilupparle e trasferirle, sul senso da attribuire ad un loro nuovo investimento che tenga conto dei vincoli del contesto sociale ma anche delle proprie aspirazioni di realizzazione, rappresentano azioni complesse che non possono essere condotte autonomamente, ma richiedono un aiuto, un accompagnamento riflessivo. In presenza di punti di riferimento comuni sfocati, la capacità di padroneggiare le proprie esperienze, di chiedersi chi si vuole essere, in poche parole, la costruzione continua di sé, la questione del "senso di sé" diventano la maggiore sfida nella rifles-

¹⁰ La formazione autobiografica; le pratiche *'metacognitive'*; le pratiche *'riflessive'* di supervisione sul lavoro; la validazione delle acquisizioni e il bilancio di competenze nell'orientamento e nei servizi per il lavoro, le storie di vita nell'indagine sociologica, le stesse pratiche

¹¹ Si veda in proposito A. ALBERICI, 2006.

sione che gli individui devono gestire per il loro orientamento, diventano la sfida dell'orientamento attuale (Guichard, 2009).

Riconoscere il ruolo del Bilancio di competenze per la convalida degli apprendimenti esperienziali.

Tra le metodologie di accompagnamento per adulti finalizzate alla ricostruzione dell'esperienza quale veicolo di cambiamento, il Bilancio di competenze, per le sue caratteristiche intrinseche¹², contribuisce a sostenere, facilitare, sollecitare quel processo di riflessione senza il quale un'esperienza, come l'acqua che scorre su un vetro inclinato, rischia di scivolare senza lasciare alcuna traccia.

La dimensione della riflessività consente di trasformare il vissuto in esperienza e le acquisizioni dell'esperienza in saperi e conoscenze; consente al "fare" di diventare consapevole e significativo; e se solo un "fare" dotato di senso genera apprendimenti consapevoli, identificabili e precisabili, pertanto, formalmente esigibili, è necessario dare ordine alle esperienze, metterle in una sequenza significativa, dare loro un ritmo, indicare tempi e scadenze. E il Bilancio di competenze, in quanto strumento personalizzato di sostegno e sviluppo del potenziale riflessivo¹³ e progettuale dei soggetti e in quanto processo che si sviluppa all'interno di un tempo stabilito – il senso si governa anche governando il tempo –, facilita nell'individuo questo processo di "metabolizzazione" e "sistemizzazione" della propria esperienza perché si fa carico della unicità delle esperienze fatte dal singolo individuo, del suo sapere personale che è un aspetto della sua unicità, della natura molteplice e multidimensionale dei suoi apprendimenti.

Durante il Bilancio la persona è accompagnata in un percorso che la porta a riconsiderare, in tempi diversi – passato, presente, "futuro possibile" – e con modalità differenti, gli stessi temi, comportamenti, eventi avvalendosi dello sguardo proprio, di quello degli altri e di quello del consulente. La valorizzazione della ricorsività, quale tratto distintivo del Bilancio, richiama il *crisscrossing landscape* di Wittgenstein¹⁴, l'attraversamento e il riattraversamento degli stessi contenuti di un dominio di conoscenza in modo non lineare e multidimensionale, ritornando sullo stesso luogo del "paesaggio concet-

¹² Per gli approfondimenti si rimanda alla cospicua bibliografia esistente.

¹³ Si veda in proposito P. SERRERI, 2007.

¹⁴ L. WITTGENSTEIN, 1999, p. 3.

tuale" (*conceptual landscape*) varie volte, ma in differenti circostanze e provenendo da differenti direzioni. Apprendere, quindi, è questo percorrere e ripercorrere un territorio con un "viaggio" che sarà differente per ogni individuo.

Durante il Bilancio, ancora, la persona ha la possibilità – attraverso l'uso di modalità inedite di narrazione delle proprie esperienze, attraverso la riappropriazione di un linguaggio, quello autobiografico, che permette di riconoscere anche quelle emozioni che nei contesti di lavoro devono essere negate – di pensare – e di ripensare – non in senso ossessivo, ma nella direzione di conferimento di nuovi significati – alla propria esperienza facendone oggetto di cambiamento; ha la possibilità di ricostruire i propri apprendimenti, gli interessi, le tesi che compongono il *puzzle* della propria storia e identità professionali e di scoprire o ri-scoprire, valorizzandolo, l'intero patrimonio di risorse possedute (*hidden curriculum*) o accumulate negli anni e trasformarle in risorse da reinvestire nel futuro.

2 La sperimentazione

2.1 Obiettivi della sperimentazione

I continui cambiamenti cui siamo stati abituati negli ultimi anni richiedono la possibilità di provare nei diversi campi di applicazione le infinite possibilità che l'esistenza porta con sé, implicano, dunque, la necessità di sperimentare, ovvero di fare esperienza di strategie innovative per risolvere vecchi e nuovi problemi. Parlare di strategie innovative significa, altresì, ritenere possibile alterare l'ordine delle cose stabilite per scoprire nuovi mondi, questo è l'intento di questa sperimentazione, attraverso un'utilizzo "creativo" di metodologie consolidate, quali il Bilancio di competenze, con rinnovati ed ampliati obiettivi.

Nello specifico, le attività sono state finalizzate alla messa punto ed alla sperimentazione di un modello di Bilancio di competenze che permettesse di individuare apprendimenti pregressi provenienti da esperienze non formali ed informali al fine di facilitare il processo di riconoscimento dei Crediti Formativi Universitari (CFU). Ha voluto, dunque, verificare l'idoneità di questa metodologia nell'individuare

ed evidenziare, a partire dalle acquisizioni esperienziali, saperi utili ad ottimizzare il percorso di studi universitario dei partecipanti. A questo obiettivo generale si aggiungono una serie di obiettivi specifici in coerenza con la natura stessa della metodologia adottata che riguardano la possibilità di:

- accompagnare il soggetto in un processo di ricostruzione biografica al fine di giungere alla ricomposizione, all'individuazione e all'analisi degli apprendimenti pregressi avvenuti nei diversi contesti di vita;
- valorizzare la consapevolezza nel beneficiario della trasferibilità e della spendibilità delle proprie conoscenze e competenze in generale al fine di individuare eventuali campi di saperi, mutuati dall'esperienza professionale, coerenti con il percorso di studi intrapreso e valutare con oggettività la necessità di acquisire nuovi saperi producendo, in questo modo, un nuova e rinforzata motivazione allo studio;
- supportare il soggetto nella ricostruzione e produzione della documentazione utile alla presentazione dell'istanza di riconoscimento dei crediti formativi agli organismi istituzionali deputati a questa funzione;
- favorire nel soggetto una capacità di analisi, riflessione, autoanalisi e autocritica al fine di sviluppare un atteggiamento propositivo e di autonomia rispetto alla possibilità di personalizzare il percorso di studi universitario, individuando possibili strategie di efficienza e di efficacia nel proseguimento dell'iter universitario (criterio di propedeuticità degli esami, riconoscimento crediti formativi, coerenza tra interessi professionali e personali e scelta della tesi di laurea, riconoscimento tirocinio, ecc);
- rafforzare la pratica della pianificazione degli esami con l'obiettivo di individuare i motivi della propria condizione studentesca e favorire l'accelerazione del percorso di studi ed il rispetto dei tempi previsti, agendo, in questo modo, in maniera trasversale sulla motivazione allo studio dei partecipanti;
- far emergere con chiarezza la spinta progettuale che finisce per conferire nuovi significati e nuove ragioni alla condizione di lavoratore-studente universitario, agendo anch'essa sul potenziamento delle motivazioni.

2.2 Metodologia della sperimentazione

Coerentemente con l'obiettivo del progetto, relativo alla "trasformazione" delle esperienze maturate in diversi contesti e tempi di vita in apprendimenti consapevoli, riflessivi e proattivi, la scelta è stata quella di utilizzare un approccio, quello del Bilancio di competenze, che consentisse il riconoscimento dei percorsi biografici dei soggetti, la ricostruzione e la ricomposizione delle esperienze, in termini di conoscenze e competenze, attraverso un filtro cognitivo ed emotivo finalizzato ad un'attribuzione di senso (Alberici, Di Rienzo, 2010). Un approccio che presta attenzione alla capacità dei soggetti di dare significato all'agire nei diversi contesti e che valorizza l'azione degli individui al di là del risultato immediato. L'adozione di una tale metodologia biografica ha permesso di evidenziare i processi generativi della conoscenza attraverso pratiche narrative di ricostruzione dell'esperienza. L'integrazione della dimensione della riflessività con quella della pratica ha consentito all'agire di divenire consapevole e significativo, trasformando le acquisizioni dell'esperienza in saperi e conoscenze funzionali al miglioramento dell'azione e dei modelli dell'azione stessa (Tomassini, 2008).

Il Bilancio, pur mantenendo la sua natura di dispositivo centrato sulla persona, sulle sue motivazioni e i suoi bisogni, sulla valorizzazione e appropriazione delle competenze necessarie alla costruzione di un progetto professionale e di vita, ha tentato di incidere in maniera specifica sulle conoscenze e sui processi metacognitivi attraverso un processo di amplificazione delle capacità dei soggetti di capitalizzare e reinvestire in contesti nuovi le esperienze fatte altrove, sviluppando le competenze strategiche che sostengono e sostengono le competenze specifiche e contestualizzate. Il bilancio ha mirato, dunque, a creare un circolo virtuoso tra esperienze di lavoro e formazione in grado di ampliare, in termini di conoscenza, la consapevolezza rispetto alla propria condotta futura e quindi rispetto alla propria progettualità, anche in virtù del fatto che le esperienze acquisiscono nuovi significati e aprono a nuove possibilità (Alberici, Serreri, 2009).

Diverse sono le linee teoriche e metodologiche che giustificano il ricorso al Bilancio di competenze come metodologia di natura riflessiva, biografica e narrativa che include la conoscenza scaturita dal-

l'esperienza nei diversi contesti e in cui ragionamento e azione sono contemplati in un processo circolare. A partire dalla classificazione degli approcci teorici ed operativi proposta da Lévy Leboyer, è possibile definire il modello di Bilancio adottato di tipo misto, "biografico/relazionale" con integrazioni del modello "immagine di sé" (Leboyer, 1993; Lemoine, 2002). L'approccio relazionale si caratterizza come un intervento non direttivo centrato sulla persona e declinato secondo le direttrici rogersiane (ascolto non direttivo, accettazione incondizionata, empatia ecc.), fa perno sulla centralità dell'interazione consulente-beneficiario, conferendo priorità ai processi di conoscenza di sé, alla consapevolezza delle proprie risorse, all'autonomia, al potenziamento dell'autostima e della fiducia in sé. Il modello immagine di sé pone in primo piano l'importanza per il soggetto di rendere esplicita e consapevole l'immagine di sé e favorisce l'integrazione di nuove informazioni, aumentando anch'esso il livello di autostima e di fiducia nelle proprie capacità e agendo implicitamente sulla motivazione personale. Pur facendo riferimento ad un modello specifico e mantenendo il focus dell'attenzione sulla storia individuale, lo schema generale dell'articolazione dei percorsi di Bilancio ha rappresentato una sorta di impalcatura che ha consentito al consulente di muoversi, in sicurezza, con la necessaria flessibilità dettata dall'adattamento del percorso alle esigenze del singolo caso. Il percorso, ovvero l'insieme di attività e azioni aggregate in fasi, è stato organizzato secondo la struttura tradizionale del modello francese che prevede e identifica 3 Fasi fondamentali: l'Accoglienza, l'Investigazione e la Sintesi.

2.3 I partecipanti alla sperimentazione

Prima di presentare le caratteristiche dei partecipanti alla sperimentazione è necessario fare una precisazione di ordine teorico-concettuale. Nonostante il Bilancio nasca per soggetti lavoratori adulti che attraversano fasi di transizione della vita professionale e personale, numerose sperimentazioni hanno dimostrato la sua efficacia con altre tipologie di soggetti. Tuttavia, prerequisito indispensabile alla riuscita di un bilancio, oltre alla spinta motivazionale e progettuale,

rimane quello dell'adulità del soggetto, dove per adulità non intendiamo una questione meramente anagrafica, che comunque costituisce una precondizione, bensì «la capacità di assumere ed interpretare determinati ruoli sociali in regime di indipendenza dalla famiglia d'origine (lavoro, matrimonio, genitorialità ecc.)» (Alberici, Serreri, 2009, p. 79). A prescindere dalle caratteristiche anagrafiche possiamo dire che l'adulto o il giovane adulto è colui che ha attraversato nella sua vita diverse esperienze in differenti contesti con margini crescenti di libertà, autonomia, responsabilità e indipendenza e quella universitaria rappresenta, come sostiene Viganò (1999) un'esperienza fondamentale nel passaggio all'età adulta.

La sperimentazione non ha potuto non tener conto di due vincoli da una parte quello relativo all'adulità dei soggetti che intraprendono un percorso di bilancio e dall'altra il target di riferimento del Progetto di ricerca PRIN: adulti che (ri)entrano all'Università. Questi vincoli hanno richiesto rigore ed accuratezza nel reclutamento e nella selezione dei partecipanti, i quali sono stati individuati tra gli iscritti al Laboratorio di Bilancio di competenze del Corso di Laurea in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Tale scelta, legata alla presenza significativa al suo interno di studenti adulti con una congrua esperienza di lavoro in diversi ambiti produttivi e lavorativi, si è, dunque, rivelata necessaria per soddisfare i presupposti della sperimentazione.

In virtù delle caratteristiche del bilancio è necessario fare un'ulteriore precisazione sul termine "individuiati" utilizzato in riferimento ai partecipanti. Il Bilancio di competenze, infatti, necessità di un'adesione assolutamente volontaria che implichi la motivazione a mettersi in gioco e ad impegnarsi non solo nell'autoanalisi delle proprie competenze, ma anche in una sfida progettuale che dia risposta alla propria spinta al cambiamento. Ciò conferisce determinate caratteristiche al potenziale beneficiario che non necessariamente si riscontrano tra tutti i soggetti iscritti ad un corso di laurea. A tale scopo, dopo aver dato agli studenti iscritti al Laboratorio di Bilancio di competenze gli strumenti per comprendere a pieno la metodologia, è stata offerta loro la possibilità di aderire spontaneamente alla sperimentazione, in questo modo, è stato possibile individuare, attraverso colloqui individuali motivazionali i partecipanti che dovevano essere in possesso dei se-

guenti requisiti: età superiore ai 25 anni; esperienza lavorativa non inferiore ai 5 anni; interesse ad integrare conoscenze lavorative ed esperienze nel curriculum universitario anche al fine di ottimizzare il percorso di studi.

Hanno aderito, dunque, spontaneamente al percorso di Bilancio di competenze 16 studenti adulti lavoratori, per lo più donne (75%). Costituendo l'età uno dei criteri di preferenza, il 56% del gruppo ha un'età compresa tra i 30 e i 39 anni. Il 44% è attualmente iscritto al Corso di Laurea triennale in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane (FSRU), mentre il restante 56% alla Laurea Magistrale in Scienze dell'Educazione degli Adulti e Formazione Continua (SEAFC). L'anno di immatricolazione all'attuale corso di laurea si colloca prevalentemente in anni recenti (56% a partire dall'A.A. 2008-2009 ad oggi) ed il loro nuovo percorso universitario sembra essere nella fase iniziale poiché il 69% dei soggetti al momento dell'inizio della sperimentazione aveva superato meno di 10 esami. Questo dato ci sembra di particolare interesse se messo in relazione con i requisiti per aderire alla sperimentazione relativi all'interesse ad integrare conoscenze lavorative ed esperienze nel curriculum universitario e ad ottimizzare il percorso di studi.

I soggetti hanno alle spalle percorsi di studio piuttosto eterogenei: il 44% ha un diploma (Istituto magistrale 1, Istituto tecnico 4) ed il 56% ha concluso un precedente percorso di laurea (89% laurea triennale, 11% V.O.) prevalentemente in Scienze Infermieristiche (80%). È interessante notare, inoltre, come il 50% dei soggetti ha maturato precedenti esperienze universitarie non portate a termine, sia che si tratti di soggetti già in possesso di un diploma di laurea, sia di soggetti che hanno conseguito il diploma di maturità. Questo dato non è trascurabile perché attribuisce un valore alla progettualità dei soggetti che probabilmente rientrano in formazione per portare a termine un processo di cambiamento ricercato ed evidentemente interrotto.

Per quanto riguarda la condizione occupazionale il 94% dei partecipanti è costituito da soggetti che lavorano, il 47% di questi ha un impiego nel settore della sanità pubblica, il restante 50% si distribuisce in maniera equilibrata nei settori del trasporto pubblico, dell'istruzione, dell'informatica e della pubblica amministrazione. Possiamo notare, inoltre, come la peculiarità del gruppo degli studenti che

hanno aderito alla sperimentazione sia rappresentata non soltanto dal loro essere studenti adulti lavoratori e, quindi, dalla contemporaneità dell'esperienza di studio e di lavoro, ma anche dal fatto che il 75% di loro ha attualmente un lavoro stabile con contratto a tempo indeterminato e vanta un'esperienza lavorativa maturata in più di 10 anni di attività.

2.4 Metodologia e strumenti

La metodologia scelta per individuare apprendimenti pregressi provenienti da esperienze non formali ed informali al fine di facilitare il processo di riconoscimento dei CFU si configura come un metodo centrato sulla persona che agisce in maniera individuale e personalizzata; questa caratteristica ha inevitabilmente condizionato la scelta degli strumenti a supporto del percorso. In quanto tale il Bilancio si fonda sul rapporto tra consulente e partecipante, rapporto in cui la qualità della relazione e il reciproco coinvolgimento risultano di fondamentale importanza per facilitare, sostenere e accompagnare l'adulto nel processo di riflessione su di sé, di ricostruzione, di analisi e di sintesi delle conoscenze e delle competenze e di motivazione al cambiamento. Vien da sé che strumento principe, che fa da cornice e contenitore all'intero percorso, sia il colloquio individuale con il quale si esplica la relazione d'aiuto; questo viene poi supportato da una serie di strumenti di autovalutazione: schede per determinare gli interessi, le conoscenze e le abilità possedute; griglie di intervista; schede per la ricostruzione delle esperienze professionali e delle esperienze formative ecc.

Il percorso di Bilancio prevede, dunque, un alto grado di personalizzazione in relazione agli obiettivi ed alle caratteristiche dei partecipanti; per questo è stata selezionata una gamma di strumenti tra cui il consulente ha potuto effettuare le sue scelte per articolare il percorso tagliandolo su misura per ogni partecipante. La gamma di strumenti è stata individuata, inoltre, in funzione delle diverse fasi in cui si articola il Bilancio di competenze e degli obiettivi della sperimentazione in generale che ha proposto all'interno dell'analisi delle competenze un affondo sugli elementi di "sapere", potremmo dire inedito

in un percorso di bilancio. Per questo intendiamo suddividere gli strumenti in due macrocategorie: gli strumenti canonici del Bilancio, ovvero quelli che abitualmente si utilizzano in un percorso di autovalutazione delle competenze, che comunque contengono in sé elementi di attenzione per le conoscenze acquisite, e strumenti costruiti *ad hoc* sugli obiettivi del progetto, ovvero finalizzati all'individuazione e analisi delle conoscenze prodotte attraverso le esperienze professionali. E poiché tali apprendimenti sono per lo più conoscenze tacite, non codificate, difficilmente esprimibili e talmente radicate nell'azione che le si considera degli assunti scontati di cui risulta particolarmente complesso dare una descrizione, l'utilizzo di strumenti specifici si è rivelato ancor più necessario. In ogni caso, la scelta si è rivolta verso strumenti di autovalutazione che favoriscono l'attivazione e la riflessione del soggetto e sono utilizzati dal protagonista del percorso non come rilevatori di verità nascoste quanto come pretesto che fornisca l'occasione di esprimersi liberamente secondo le proprie categorie mentali e di organizzazione della realtà.

Riportiamo sotto alcuni degli strumenti utilizzati che hanno assunto particolare rilievo per conseguire gli obiettivi previsti. Tra gli strumenti canonici:

- il Portfolio di Competenze costituisce allo stesso tempo un prodotto e un processo (Yatchinsky, Michael 1994) che, recuperando le tracce di quanto realizzato in ambito formativo e lavorativo, fa emergere e rinforza la consapevolezza dei propri saperi e saper fare. Consente di organizzare in maniera coerente il proprio percorso di crescita formativa e professionale passato attraverso la raccolta e la produzione di dati, informazioni prove che attestano gli apprendimenti ottenuti in contesti formali, informali e non formali, facilita la riflessione su di sé e sulle proprie potenzialità e, attribuendo una dimensione di senso al proprio percorso, orienta le scelte future.
- *Il Descrittivo delle Competenze* è uno strumento che supporta il riconoscimento degli apprendimenti perché, opera una ricostruzione delle esperienze in termini di conoscenze e competenze. A partire da una concezione della competenza intesa come ricostruzione dinamica e ricorsiva di una qualità che non è statica quanto dinamica, "emergente", che viene "scoperta"

(Bresciani, 2004), mette in atto un processo di analisi e sintesi. Un primo momento di analisi parcellizza e scompone le competenze, in sapere, saper fare e saper essere, a partire dalla descrizione delle azioni, un successivo processo di sintesi facilita la messa in relazione tra gli elementi di sapere, la pratica e le caratteristiche personali dandogli nuovi significati. Infine, lo strumento consente di posizionare le proprie competenze rispetto ad un livello di padronanza supportato da elementi che ne giustificano l'autovalutazione.

- *Il Filo Rosso nel lavoro* consente di attribuire unità di senso all'esperienza professionale passata, soprattutto quando questa risulta molto frammentata, come accade frequentemente negli ultimi anni. Attraverso l'individuazione degli elementi di continuità e di prossimità tra le varie esperienze riscopre il senso e il significato di eventi apparentemente slegati tra loro. Consente, inoltre, uno spostamento della visuale dall'interno all'esterno individuando punti di forza e aree di sviluppo anche attraverso l'analisi dei feedback ricevuti nell'ambiente di lavoro.
- *Un posto di lavoro importante* è uno strumento finalizzato ad analizzare le competenze maturate all'interno di un'esperienza lavorativa considerata significativa. A partire dalla descrizione delle attività svolte, devono essere indicate le conoscenze — teoriche, tecniche, operative — utilizzate e le capacità espresse per la loro realizzazione; si chiede, inoltre, di esprimere un'autovalutazione del livello con cui tali conoscenze e capacità sono padroneggiate.
- *Cosa faccio quando non lavoro* permette di ampliare i punti di vista rispetto all'analisi delle competenze poiché facilita la riappropriazione di esperienze apparentemente slegate dai contesti lavorativi e la messa a fuoco di conoscenze e capacità spesso sottovalutate focalizzando l'attenzione sulle capacità sviluppate dal soggetto in tutte le attività che richiedono un impegno strutturato al di fuori del contesto lavorativo (famiglia, tempo libero, associazionismo, ecc.).

Tra gli strumenti finalizzati all'analisi dei saperi:

- *Conoscenze e Lavoro* facilita la riflessione sugli apprendimenti ed il loro utilizzo nel contesto professionale e soprattutto sulla

loro evoluzione promuovendo uno spostamento di visuale rispetto agli elementi di sapere solitamente collegati alla formazione. La scheda prevede l'individuazione delle conoscenze attese/richieste per lo svolgimento delle attività e l'autovalutazione dello scarto del livello di padronanza delle conoscenze possedute in ingresso e durante l'esperienza, il soggetto, in questo modo, ha la possibilità di riflettere sull'ampliamento e sull'acquisizione delle conoscenze a prescindere o a partire dagli apprendimenti avvenuti nei contesti formali. Lo strumento racchiude in sé un processo di riflessione ricorsiva tra passato presente e futuro riflettendo, non solo sul processo di cambiamento che ha investito i saperi ma, anche sulla loro trasferibilità ad altri contesti lavorativi talvolta completamente differenti da quelli di acquisizione; ciò prepara i soggetti ad un ulteriore sforzo cognitivo che gli richiede di isolare i saperi funzionali al percorso universitario e di individuare, attraverso l'esplicitazione delle evidenze, quelli realmente trasferibili.

- *Il punto sui miei saperi* si caratterizza come una traccia di intervista che, a partire dalla ricostruzione delle conoscenze da implementare, di quelle possedute e di quelle padroneggiate, favorisce la riflessione sull'importanza che nella costruzione dei saperi rivestono la contaminazione costante tra teoria e pratica, la necessità di mantenere le conoscenze per evitare l'obsolescenza e per pianificare un'evoluzione professionale anche attraverso il trasferimento dei saperi.

- *La Pianificazione degli esami* è uno strumento che consente il monitoraggio del percorso universitario attraverso la ricostruzione degli esami sostenuti e la pianificazione di quelli da sostenere. La prima sezione dello strumento prevede la collocazione degli esami sostenuti su un asse cartesiano che pone sull'asse delle ascisse il tempo, quindi gli Anni Accademici e sull'asse delle ordinate il numero di esami sostenuti. Seguono alcune domande che invitano il soggetto a riflettere su eventuali eventi di vita personale o professionale che possano aver influito sull'andamento del percorso universitario. La seconda sezione richiede al soggetto di distribuire sullo stesso piano cartesiano gli esami da sostenere tenendo conto di

possibili eventi di vita che potrebbero agire sull'iter universitario.

Ad integrazione degli strumenti indicati dianzi è stato utilizzato il PERFORMANSE ECHO¹⁵, un questionario di autovalutazione delle competenze comportamentali e motivazionali. In virtù dell'approccio sistemico cui si ispira, questo strumento pone il soggetto in situazione, facendo riferimento al contesto professionale con l'obiettivo di aiutare la persona a riflettere sulle proprie competenze comportamentali in termini di punti di forza e punti di vigilanza al fine di conferire maggiore consapevolezza e realismo al piano di sviluppo professionale e alla dimensione progettuale del beneficiario.

Usato all'interno del Bilancio, esso arricchisce il processo di scambio e di dialogo tra partecipante e consulente, facilita il processo di approfondimento e di chiarificazione delle strategie e delle motivazioni alla base della maturazione dell'esperienza e degli stessi processi di apprendimento degli individui; lavorando, in particolare, dal lato delle competenze personali e sociali e del rapporto che si instaura tra queste e le dimensioni cognitive e metacognitive.

3 Primi risultati e considerazioni conclusive

La valutazione di *follow up* – parte integrante del dispositivo del Bilancio messo a punto per il Progetto PRIN – prevista a sei mesi dalla conclusione della sperimentazione, è ancora in corso al momento della stampa di questo libro. I primi dati parziali disponibili, pur significativi, non sono sufficienti per trarre da essi conclusioni attendibili, circa la convalida degli apprendimenti esperienziali come CFU e circa la riorganizzazione e il “rilancio” del percorso di studi da parte dei soggetti partecipanti alla sperimentazione. Tuttavia, le risultanze/evidenze emerse (negli ambiti appena detti) sia dalla fase di analisi e di approfondimento del Bilancio, sia dalla fase di progettazione/sintesi e sia, infine, dalle risposte al Questionario di gradimento compilato dai partecipanti a fine percorso, ci consentono di

¹⁵ Questo strumento di autovalutazione è basato su un inventario di preferenze (70 items) con scelta forzata tra due affermazioni.

trarre alcune prime conclusioni provvisorie – vale a dire suscettibili di ulteriori verifiche e approfondimenti – sufficientemente fondate.

Sostanzialmente emergono alcuni profili di attendibilità e di affidabilità dello strumento Bilancio in particolare su tre piani: quello della sua *propedeuticità* rispetto alla procedura ed al percorso di convalida degli apprendimenti esperienziali e professionali; quello della sua *efficacia*, come strumento che favorisce l'emersione dei saperi impliciti in termini di presa di coscienza e di riconoscimento; quello, infine, della sua *spendibilità pratica* – oltre che sul terreno dell'orientamento, dell'*empowerment* e della progettazione/progettazione delle carriere professionali e lavorative; terreno che è proprio del Bilancio – anche sul tavolo dell'organizzazione a breve termine degli studi.

La propedeuticità. Il Bilancio risulta essere propedeutico e preparatorio all'attivazione della procedura per il riconoscimento e la convalida delle acquisizioni esperienziali finalizzata all'ottimizzazione del percorso di studio universitario. L'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé, delle proprie competenze e dei vincoli personali e di contesto, nonché il rafforzamento della motivazione a mettersi in gioco in un progetto di sviluppo personale, professionale e, quindi, formativo sono condizioni che supportano il soggetto nell'affrontare autonomamente e con maggiore sicurezza la procedura di riconoscimento dei saperi esperienziali e professionali. Il *Dossier di Bilancio* e il *Portafoglio delle competenze* costituiscono, infatti, prodotti tangibili che contengono le evidenze a supporto dell'esplicitazione degli apprendimenti, anche taciti, e del processo ad essa sotteso.

Dell'insieme di queste valenze risultano essere consapevoli i partecipanti alla sperimentazione, come emerge dalle risposte al questionario di valutazione del gradimento. Il 77,8% di essi dichiara di avere sviluppato grazie al Bilancio “una maggiore consapevolezza delle proprie competenze e potenzialità”. Mentre la totalità dei partecipanti ritiene di avere acquisito “una maggiore capacità di riflessione su di sé e sulle proprie prospettive” (il 78,8” afferma “molto”, il 22,2% afferma “abbastanza”).

L'efficacia. Il Bilancio, in termini di efficacia nell'individuazione degli apprendimenti esperienziali traducibili in apprendimenti formali convalidabili come Crediti Formativi, si rivela uno strumento fine

che scava in profondità portando alla luce un patrimonio di acquisizioni di gran lunga più ricco di quanto il beneficiario medesimo possa ipotizzare di avere al momento della sua attivazione. Attraverso la narrazione e la ricostruzione delle proprie esperienze di vita, formative e professionali è stato possibile per i soggetti della sperimentazione riconoscere, verbalizzare quei saperi, anche taciti, che pur non riconosciuti da un titolo formale fanno parte del bagaglio di conoscenze della persona e, quindi, possono essere spesi all'interno dell'attuale percorso universitario, laddove possibile e laddove la persona manifesti interesse a farlo. Nel 60% dei casi sono stati individuati apprendimenti esperienziali da sottoporre a convalida da parte della Commissione per il riconoscimento totale o parziale dei crediti formativi. Mentre nel 100% dei casi sono emersi apprendimenti esperienziali comunque traducibili in conoscenze formalizzate spendibili in ambiti diversi dal contesto universitario, ma pur sempre riconducibili alla logica ed alla strategia del *lifelong learning*.

In particolare, si può vedere che i saperi e le conoscenze sviluppate all'interno delle competenze agite in ambito professionale:

- sono integrabili a seconda dei livelli di padronanza, previo riconoscimento e previa convalida, all'interno di percorsi formativi (diploma, laurea, percorsi di formazione continua, master, ecc);
- necessitano, seppure agiti quotidianamente, di una “contaminazione” con la teoria soprattutto qualora li si vogliano implementare e consolidare;
- necessitano di una “manutenzione” continua – anche quando si tratta di saperi di livello alto – da condurre sia attraverso la formazione, sia attraverso il filtro di rinnovate esperienze; pena, in caso contrario, una loro obsolescenza più o meno rapida.

La spendibilità nella gestione degli studi universitari. Il Bilancio si rivela uno strumento utile, oltre che per portare alla luce saperi esperienziali e competenze al fine di essere convalidati come CFU, anche per razionalizzare il percorso di studi attraverso una pianificazione degli esami che tenga conto dei punti di forza del soggetto, dei vincoli personali, lavorativi e di contesto, come ci confermano le risposte al Questionario di gradimento. Dalle quali emerge, infatti, che

l'88,8% dei partecipanti ritiene che il Bilancio lo abbia aiutato a "ottimizzare la pianificazione del percorso universitario".

Riassumendo e concludendo, possiamo dire che il Bilancio, attraverso la "narrazione", ovvero attraverso il "racconto" della storia professionale, accompagna il beneficiario nel processo di ricostruzione e identificazione dei propri saperi:

- fornendo interpretazioni dei fatti e dei dati (attribuzione di senso);
- selezionando gli elementi ritenuti più rilevanti;
- ordinando e collegando eventi;
- costruendo successioni.

Ciò in virtù dell'assunto epistemologico in base al quale ogni buona pratica implica ideazione e progettazione a partire dall'esperienza vissuta e, quindi, implica un contributo soggettivo (che il Bilancio favorisce) che consente, appunto, la costruzione del sapere esperienziale. Per essere efficace la pratica deve essere illuminata da una teoria elaborata anche a partire dalla pratica stessa. Il sapere che viene dall'esperienza non prende forma come semplice conseguenza della partecipazione ad un contesto esperienziale, ma presuppone l'intervento della ragione riflessiva.

Il Bilancio si caratterizza, quindi, come uno strumento di "meditazione" su ciò che è accaduto e su ciò che il soggetto ha vissuto. Si caratterizza, altresì, come un mezzo per "mettere in parole" il proprio sapere e perciò stesso per costruirlo e ricostruirlo.

Alla luce dei primi risultati della ricerca-azione condotta nel quadro del presente progetto, si può trarre, in modo ragionevolmente fondato, la conclusione che il Bilancio, in virtù della sua natura e della sua vocazione quale metodo di accompagnamento degli individui nelle transizioni, rende trasparenti i saperi esperienziali, ne favorisce la trasformazione in apprendimenti formali convalidabili e la loro collocazione lungo l'asse del *Lifelong Learning*, comprendente gli stessi studi universitari, soprattutto quando questi si aprono ad una popolazione adulta.

Bibliografia

- Alberici A., *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Alberici A., Di Rienzo P. (2010), Recognition and validation of non-formal and informal learning for adults re-entering universities, in the «lifelong learning» perspective. The Italian context, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 2010, pp. 129-141.
- Alberici A., Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Monolite Editrice, Roma, 2009.
- Alberici A. (a cura di), *Adulti e Università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di Ricerca PRIN 2004*, Anicia, Roma, 2007.
- Alberici A., Catarsi C., Colapietro V., Loiodice I., *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Alberici A., "L'adulto e le sue transizioni: orientamento e apprendimento lifelong" in P.G. Bresciani, M. Franchi, *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano, 2002.
- Alberici A. (a cura di), *La parola al soggetto. Le metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*, Guerini, Milano, 2001.
- Bresciani P. G., "L'orientamento al tempo della crisi ed oltre", in ISFOL, *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*, Rubettino, Soveria Mannelli, 2010a.
- Bresciani P. G., "Le competenze: un bilancio", in *Professionalità*, n. 110, Editrice La Scuola, Brescia, 2010b.
- Bresciani P. G., "Riconoscere e certificare le competenze. Ragioni, problemi, aporie", in *Professionalità*, n. 85, Editrice La Scuola, Brescia, 2005.
- Bresciani P. G., "Approccio autobiografico-narrativo. Competenze e meta cognizione", in G. Di Francesco (a cura di), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli Editore, Milano, 1997.
- Commissione delle Comunità Europee, *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles, 2006.
- Commissione delle Comunità Europee, *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, COM (2003) 58, Bruxelles, 2003.
- Dewey J. (1938), *Experience and education*, Collier Books, New York (tr. it. *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949).

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*, PRIN 2007, Anicia, Roma, 2010.

European University Association, *Universities' Charter On Lifelong Learning*, EUA, Brussels, 2008.

Guichard J., "I problemi di orientamento nella società affluente contemporanea: dalla scelta di una vocazione alla costruzione del sé", in ISFOL, *Rapporto orientamento 2009. L'offerta di orientamento in Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2010.

Guichard J., "Problematiche e sfide dell'orientamento nelle società industriali globalizzate all'inizio del XXI secolo", in A. Di Fabio (a cura di), *Career counseling e bilancio di competenze. Prospettive internazionali*, Giunti O.S. Firenze, 2009.

Jarvis P., *Paradoxes of Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1992.

Jervis P., *Adult Learning in the Social Context*, Croom HELM, London, 1987.

Kolb D., *Experiential Learning*, Englewood Cliffs (NJ), 1984.

Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1994.

Lemoine C., *Risorse per il bilancio di competenze*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

Lévy Leboyer C., *Le Bilan de compétences*, Les éditions d'organisation, Paris, 1993.

Lewin K., *Field theory in social sciences*, Harper and Row, New York, 1951.

Lichtner M., *Esperienze vissute e costruzione del sapere*, FrancoAngeli, Milano, 2008.

Ministero dell'Università e della Ricerca, *L'Università per l'apprendimento permanente. Linee di Indirizzo*, Napoli, 17 marzo 2007.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2004.

Polanyi M., *The Tacit Dimension*, Anchor Books, New York, 1966 (tr. it. *La conoscenza inespresa*, Armand, Roma, 1979).

Schön D. A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.

Sennet R., *L'uomo artigiano*, Feltrinelli, Milano, 2008.

Serreri P., "Riflessività, empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori-studenti iscritti all'università", in A. Alberici, C. Cattarsi, V. Colapietro, I. Loiodice, *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, FrancoAngeli, Milano, 2007.

Serreri P., "Bilancio di competenze per studenti con percorsi di studio irregolari. Una risorsa per l'innovazione didattica", in A. Alberici (a cura di), *La parola al soggetto*, Guerini, Milano, 2001.

Tomassini M., "Il professionista riflessivo della formazione", in *Formazione & Cambiamento Webmagazine*, 51, 2008.

Viganò R., "La domanda educativa giovanile", in *Adulità*, 9, Guerini, Milano, 1999.

Wittgenstein L., *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino, 1999.

Yatchinovsky A., Michard P., *Le bilan personnel et professionnel*, ESF Editeur, Paris, 1994.