

Serbat, A. (2014). *La terza missione dell'Università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 318

Maria Cinque*

L'epoca contemporanea è stata definita come era della “complessità” (Morin, 1985, 1999), della post-modernità o della “modernità diffusa” (Appadurai, 1996), della “liquidità” (Bauman, 2003). La si può intendere come un'epoca di crisi, travagliata dal relativismo e dallo scetticismo disincantato, ma la si può cogliere anche come un'epoca di grandi opportunità, un tempo in cui si aprono nuove prospettive.

In tale contesto di mutamento, il *lifelong learning* si rivela come una delle vie percorribili per sostenere costantemente i processi di acquisizione delle competenze necessarie ai mutamenti strutturali del mercato del lavoro. I giovani lavoratori del prossimo decennio non potranno per definizione possedere già all'ingresso nel mercato quel set di competenze necessario per svolgere le professioni del futuro, molte delle quali, a oggi, non ancora esistenti: tali considerazioni hanno implicazioni strategiche in area educativa e formativa, dalla formazione di base alla cosiddetta *tertiary education*, che non possono prescindere da una prospettiva *lifelong*.

Questa tematica è ben sviscerata e analizzata, in tutte le sue implicazioni teoriche, metodologiche, legislative, didattiche e organizzative nel libro *La terza missione dell'Università* di Anna Serbati. Come sottolinea Luciano Galliani nella prefazione al volume, nell'arco degli ultimi due decenni o poco più, l'*apprendimento permanente* è diventato un principio ispiratore dei processi di riforma e degli indirizzi politici definiti a livello europeo ed è stato assunto anche come proprio impegno e responsabilità dalle Università Europee con la *European Universities' Charter on Lifelong Learning* (EUA, 2008).

* Università di Roma LUMSA.

Excellence and Innovation, 2/2016.

Il testo ripercorre le tappe dell'evoluzione del concetto di *lifelong learning* in chiave europea, concentrandosi in particolare sull'idea di competenza e sulla centralità della progettazione per competenze. Sono esaminate “teorie, modelli, pratiche di riconoscimento e certificazione delle competenze, nel dialogo, difficile ma ormai necessario, tra apprendimento avvenuto in contesti formali, non formali e informali” (p. 277).

Viene ripreso e analizzato il pensiero di alcuni autori quali John Dewey, Donald Schön, Jack Mezirow e David Kolb, che hanno apportato un contributo significativo, sottolineando in particolare il valore della *riflessione* affinché il sapere delle esperienze possa davvero essere capitalizzato e divenire, soprattutto nella prospettiva *andragogica* di Knowles, risorsa per un agire competente in contesti diversificati. Dopo aver presentato metodologie e strumenti per la narrazione e la riflessione sulle competenze, si sottolinea l'importanza e la valenza – anche a livello internazionale – del *bilancio* e del *portfolio*, e soprattutto le caratteristiche psico-pedagogiche dell'*approccio autobiografico*, sostenuto da processi e strumenti *narrativi* e necessitante di *accompagnamento* metodologico.

Nel terzo capitolo l'autrice si concentra sulle pratiche di riconoscimento e certificazione già esistenti. Tra le *best practices* europee prese in esame sono distinte due direttrici di modelli (e di strumenti) per riconoscere e validare l'apprendimento esperienziale, il VAE (*Validation des Acquis de l'Expérience*) francese e l'APEL (*Accreditation of Prior Experiential Learning*) britannico. In entrambi i casi si osserva e illustra la triplice natura *certificativa*, *formativa* e *orientativa* del *portfolio/dossier*.

L'ultima parte del volume è dedicata alla descrizione di un caso di applicazione empirica di un percorso di riconoscimento degli apprendimenti progressi svoltosi presso l'Università di Padova, da cui si traggono alcuni suggerimenti per lo sviluppo di percorsi e servizi universitari dedicati al riconoscimento e all'accreditamento dei saperi ovunque acquisiti.

L'autrice sottolinea che si tratta di una vera e propria rivoluzione copernicana, “dell'abbattimento delle barriere tra sapere teorico e sapere pratico e di contaminazione di apprendimenti e contesti” (p. 277). Molto interessante il modello di sintesi, presentato nelle ultime pagine del libro, delle dimensioni chiave del processo di riconoscimento e certificazione delle competenze, che si sviluppa nell'intreccio tra adulto e istituzione accademica in un *continuum* che va dall'apprendimento formale a quello non formale e informale. Il modello comprende, dal lato istituzionale una dimensione *didattico-valutativa*, mirata a innovazioni che promuovano percorsi più flessibili e sistemi di valutazione che integrino la dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva. A essa è correlata una dimensione *organizzativa* che coinvolge strutture centrali e periferiche degli Atenei. Vi è poi una dimensione *certificativa*, che coinvol-

ge sia l'adulto sia l'Ateneo, una dimensione *sociale*, che si lega all'equità delle opportunità di accesso all'istruzione superiore. Sul versante dell'apprendimento non formale e informale si collocano le dimensioni *orientativa* e *didattico-formativa*, mirate a favorire nell'adulto lo sviluppo dell'*empowerment* mediante il riconoscimento delle proprie conoscenze, abilità e competenze e la centralità del lavoro introspettivo di presa di consapevolezza che ogni persona può compiere, in qualità di vera esperta della propria esperienza di vita. Rintracciare, nella prospettiva di sviluppo della persona, connessioni tra i contesti formali, non formali e informali può rappresentare un'importante opportunità di valorizzazione del proprio sapere, di riappropriazione delle proprie competenze e risorse e di presa di decisioni più consapevoli e incisive per la propria vita formativa, professionale e personale. L'*apprendimento esperienziale* si pone dunque come "quarto sapere" (Reggio, 2011) oltre il *savoir* (conoscenze), il *savoir faire* (abilità) e il *savoir être* (competenze).

L'apprendimento permanente e la certificazione delle competenze garantiscono anche il diritto di mobilità nazionale ed europea basato su titoli trasparenti e riconoscibili e rappresentando una sfida sempre più imprescindibile verso una maggiore apertura a un'utenza accademica nuova e diversificata.

Come sottolinea Galliani:

L'apprendimento permanente dovrebbe costituire oramai, oltre la *ricerca* e la *didattica*, la terza *mission* di un'Università in grado di ripensare complessivamente il suo compito istituzionale e la sua funzione nei confronti di una società in continua evoluzione tecnologica, ma anche preda di una crisi economica globale con milioni di persone disoccupate da riconvertire a un altro lavoro o giovani da avviare al lavoro per la prima volta (Galliani, in Serbati, 2014, p. 13).

Riferimenti bibliografici

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bauman, Z. (2003). *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- Morin, E. (1985). Le vie della complessità. In Bocchi, G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità* (pp. 49-60). Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (1999). *La Tête bien faite: Penser la réforme, reformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Reggio, P. (2011). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- EUA, European University Association (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: Belgium.