

Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano

Ricognition, validation and certification of competences in the Italian system

Paolo Di Rienzo

Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione

Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano

Abstract (ITA): Il contributo ha la finalità di analizzare gli aspetti principali del sistema italiano di validazione e certificazione delle competenze, nella prospettiva dell'apprendimento permanente. Tale prospettiva è presentata rispetto alla sua dimensione teorica e politica. In questo quadro viene sviluppato l'approccio per competenza, che costituisce uno dei principali elementi di innovazione dei sistemi di istruzione e lavoro. Il quadro europeo di riforma dei sistemi formativi è caratterizzato dalla presenza di strategie di integrazione tra i sistemi di educazione e formazione formale e non formale e il sistema dei contesti di apprendimento informale, al fine di promuovere lo sviluppo di procedure di validazione e certificazione dell'apprendimento pregresso. Tali procedure sono facilitate dall'adozione di metodi qualitativi di orientamento.

Parole chiave: competenza, validazione e certificazione delle competenze, apprendimento permanente, educazione permanente

Keywords: skill, validation and certification of competences, lifelong learning, lifelong education

Introduzione

L'obiettivo principale del lavoro è di analizzare gli aspetti di maggior rilievo riguardanti il sistema italiano di validazione e certificazione delle competenze, nel quadro teorico dell'educazione e dell'apprendimento permanente (o *lifelong learning*). La tesi che si intende sostenere vede nell'approccio per competenze e, specificamente, nel principio del riconoscimento e valorizzazione delle stesse, in termini di validazione e certificazione, uno dei fattori determinanti per la realizzazione di sistemi di istruzione, formazione e lavoro basati sull'apprendimento permanente.

Il contributo presenta una prima parte in cui si discutono, da un lato, gli elementi di base della prospettiva dell'apprendimento permanente secondo un approccio teorico pedagogico che muove dalla centralità dell'apprendimento per i contesti educativi e formativi; da un altro lato viene presa in esame la dimensione politica dell'apprendimento permanente, che è divenuto negli ultimi anni principio ispiratore delle strategie di intervento politico sia nell'Unione Europea che in Italia.

Nella seconda parte, vengono presentati, anche sulla base dei risultati della ricerca scientifica, i principi, i concetti e i metodi per la validazione e la certificazione delle competenze, con particolare riferimento al sistema italiano.

Apprendimento permanente e competenze: prospettive teoriche e dimensioni di sistema

La riflessione generale di questo contributo parte dall'assunto relativo al ruolo centrale che assume il *lifelong learning*, concepito all'interno della prospettiva 'formativista' dello sviluppo apprenditivo umano (Rubenson, 2009), posizione sviluppata in particolare da Sen (2001) a

proposito della concezione della libertà e delle capacitazioni personali in opposizione alla visione centrata sul concetto di risorsa umana, di matrice strettamente utilitaristica.

Nello scenario attuale, sempre più caratterizzato dalla complessità sociale, da un lato è acquisito il principio della potenzialità apprenditiva degli esseri umani *lifelong* e da un altro è fortemente discusso, anche di fronte alla crisi economico/finanziaria globale il primato della razionalità economica (Di Rienzo, 2013; Jarvis, 1987). Entrambi questi aspetti rimettono in campo la necessità di una rinnovata attenzione allo sviluppo di una razionalità riflessiva che postula la centralità degli individui. Viene così ribadita la necessità di un orientamento culturale più avanzato fondato sulle direttrici della costruzione del significato e della valenza generativa dell'azione, nelle quali assumono rilievo la capacità di attribuzione di senso nei confronti del sé e degli altri (Bruner, 1990).

Il concetto di *lifelong learning* è strettamente connesso a quello di *learning society*, locuzione anglosassone che evoca e definisce una società, quale quella contemporanea, e che può essere concepita come società dell'apprendimento. Essa rappresenta una visione metaforica che vuole mettere l'accento sull'importanza che la società stimoli e consenta a tutti i suoi membri di sviluppare continuamente le loro conoscenze, capacità e competenze (Alberici, 2002).

La *learning society*, concepita come società che apprende, si presenta, conseguentemente, come una società a sistema aperto, caratterizzata dal ruolo fondamentale che la conoscenza ricopre nell'ottica dello sviluppo dei processi formativi e produttivi e dal fatto che l'apprendimento rappresenta la condizione per il funzionamento e la salute del sistema stesso.

In questa prospettiva si evidenzia un'interpretazione formativa del concetto di apprendimento permanente, centrata sul costrutto di competenza per il *lifelong learning*, in funzione della messa in azione di comportamenti riflessivi e proattivi, cioè strategici rispetto alla stessa pensabilità del futuro nella *knowledge society* (Alberici, Di Rienzo, 2014). La competenza strategica di sapere apprendere *lifelong* fa riferimento a una metacompetenza, che è intesa come la capacità di mobilitare in modo significativo un ampio spettro di modelli di conoscenza e di azione (Alberici, 2008). Tale interpretazione formativa del *lifelong learning* intende porre l'accento sul carattere riflessivo dell'azione umana, sulla capacità dei soggetti di strutturare comportamenti culturali in una dimensione globale di vita caratterizzata dalla potenzialità apprenditiva (Beck, Giddens, Lash, 1999).

Nell'arco degli ultimi due decenni, o poco più, il *lifelong learning* diviene principio ispiratore dei processi di riforma e degli indirizzi politici definiti a livello europeo (Morgan-Klajn, Osborne, 2007). Da una parte, le linee guida di sviluppo della comunità politica europea vengono definite dalla Conferenza di Lisbona (2000) e dal quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, programma 'Istruzione e formazione 2020'; da un'altra parte, il processo di convergenza dei sistemi di formazione superiore, definito Processo di Bologna. Viene così in generale richiamata la necessità di incoraggiare il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali, in materia di sviluppo delle conoscenze e competenze; di definire processi per realizzare gli obiettivi di trasparenza dei percorsi di formazione e delle qualifiche, come previsto dal Quadro Europeo dei Titoli (EQF) anche sulla base di riorganizzazione complessiva operata attraverso il sistema dei Crediti Formativi (ECTS), dei descrittori (*Dublin Descriptors*) e dei risultati di apprendimento (*learning outcomes*), per permettere di realizzare pienamente le potenzialità degli individui, nonché di garantire uno sviluppo economico sostenibile. In questo scenario, l'apprendimento e la valorizzazione delle competenze diventano centrali in un sistema educativo orientato al *lifelong learning*.

Va detto che la collocazione del sistema italiano nel quadro europeo appena delineato appare per certi versi problematica, sia da un punto di vista generale per la mancanza del carattere unitario delle molteplici iniziative politico-istituzionale; sia in considerazione degli aspetti specifici del quadro normativo e politico relativi agli indirizzi in tema della valorizzazione delle competenze.

Tuttavia, in anni recenti, il nuovo quadro normativo italiano relativo all'apprendimento permanente è venuto compiendo alcuni passi in avanti. Per l'apprendimento permanente il riferimento istituzionale più rilevante è la Legge del 28 giugno 2012, n. 92, 'Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita'. Gli obiettivi principali di questa

legge attengono da un lato alla promozione delle condizioni per favorire una più alta partecipazione dei cittadini italiani alla formazione e all'istruzione e dall'altro alla valorizzazione del capitale umano. La legge contiene una parte fortemente innovativa (i commi da 51 a 63 dell'articolo 4), che disciplina in modo organico in Italia l'apprendimento permanente e i processi di certificazione delle competenze delle persone, in analogia con quanto accade in molti altri paesi europei e in attuazione di quanto l'Unione Europea ha chiesto da tempo con diverse disposizioni e risoluzioni. Viene istituito il sistema nazionale per l'apprendimento permanente e vengono definiti i soggetti che concorrono alla sua realizzazione, tra i quali le università; sistema da realizzarsi attraverso l'attivazione di reti territoriali ad esso finalizzate, e la costruzione di un sistema nazionale pubblico di certificazione delle competenze (SNCC), articolato regionalmente, ancorato a repertori codificati a livello nazionale o regionale, funzionale all'individuazione e la validazione degli apprendimenti acquisiti nei contesti non formali e informali e alla certificazione delle competenze, come condizione per promuovere la crescita e la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale acquisito dalla persona nella sua storia di vita, di studio e di lavoro.

Tale provvedimento contiene elementi molto rilevanti in termini di principi, obiettivi e strumenti operativi, in grado di valorizzare il ruolo dell'apprendimento permanente, quale aspetto rilevante della crescita. Esso dota finalmente la legislazione italiana nel solco degli indirizzi espressi a livello europeo di un quadro di riferimento organico in questo campo sia nazionale che locale¹.

In questo scenario, l'apprendimento e la valorizzazione delle competenze diventano centrali in un sistema educativo/formativo orientato al *lifelong learning* (Alberici, 2011; Alberici, Di Rienzo, 2013; Loiodice, 2004).

Il concetto di apprendimento si dilata, travalica la dimensione specifica dei percorsi di istruzione e di formazione, intesi come fasi definite della vita degli individui, per declinarsi come una potenzialità che si può realizzare durante tutta la vita e in una pluralità di situazioni e di tempi (Frabboni, Minerva, 2003; Loiodice, 2004).

In tale ambito, il riconoscimento e la convalida dell'apprendimento e delle competenze si presentano come una leva importante per promuovere un'espansione inclusiva dei processi di *lifelong learning* (Di Rienzo, 2012). Si tratta di una questione che interessa in primo luogo un'area di studio pedagogico-educativa, per quanto attiene alla definizione di metodologie e strumenti sulla base di criteri validati scientificamente; interessa, in secondo luogo, l'area complessa della regolazione degli interessi pubblici per la definizione, anche sulla base dei risultati provenienti dalla ricerca, di politiche di ampio respiro volte all'attuazione del diritto all'apprendimento permanente, per l'inclusione formativa e per innalzare i livelli complessivi di civiltà delle organizzazioni sociali (Di Rienzo, 2014).

Approccio per competenza: riconoscimento e certificazione

L'orizzonte epistemologico della formazione, sulla base del paradigma del LLL, comporta quindi un ri-orientamento dei territori della riflessione teorica e dell'agire pratico, che presenta una centratura sul concetto di competenza, inteso alla luce delle letture che, lungi dall'approccio riduttivistico di natura esclusivamente tecnico-esecutiva, lo interpretano in un'ottica di rilievo epistemologico e di generazione riflessiva (Alberici, Serreri, 2009; Rodriguez Moreno, Serreri, Del Cimmuto, 2010). Le competenze, acquisite non solo nei contesti formali educativi ma anche informali e non formali, ad oggi sono ritenute indispensabili per le persone, in tutti gli ambiti della vita. Tali competenze richiedono di essere acquisite, mantenute e sviluppate grazie alle successive

¹ A tale riguardo e al fine di presentare il quadro di riferimento normativo che ha avuto seguito in conseguenza della citata Legge del 28 giugno 2012, n. 92, occorre fare menzione dei seguenti dispositivi normativi: il DLGS 13 gennaio 2013, n.13; le Linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali (Accordo, Governo, regioni ed enti locali) (2014); il DM 30 giugno 2015; il primo Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al Quadro europeo EQF (2012).

esperienze di vita ed alle occasioni di apprendimento, per l'intero corso della vita. Pertanto emerge la necessità di sostenere ed esercitare il carattere permanente dell'apprendimento continuo, in particolare attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze ovunque acquisite, per permettere agli individui di svolgere al meglio la propria professione ed il proprio ruolo di cittadino attivo, in una società come quella attuale estremamente complessa (Di Rienzo, 2012). In altre parole ciò significa che i soggetti devono essere in grado di apprendere ad apprendere e di diventare *lifelong learners*, mobilitando il proprio agire strategico, a partire dalla riflessione sulle molteplici esperienze di apprendimento che possono occorrere nell'ambito delle società complesse (Alberici, Di Rienzo, 2014).

Il binomio apprendimento ed esperienza costituisce un tema centrale.

In particolare per ciò che attiene all'area della formazione e dell'apprendimento, durante tutto il corso della vita, l'esperienza personale e professionale è da annoverarsi tra i principi fondativi di una pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni, assieme al primato della funzione educativo-formativa del lavoro, al principio dell'intreccio tra formazione-lavoro-apprendimento, al principio dell'attribuzione di senso all'agire professionale come processo irrinunciabile per la persona e al valore dell'autoeducazione come valore-chiave del soggetto adulto (Alessandrini, 2004).

L'apprendimento esperienziale costituisce, per così dire, il principale referente culturale del dispositivo di riconoscimento e convalida delle competenze.

Su questo terreno, in epoca più recente, il punto di svolta è rappresentato dalla teoria dell'esperienza e dell'indagine di John Dewey. Dewey pone 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 forme d'indagine in cui è vitale il rapporto circolare e complementare tra teoria e pratica, tra ragionamento ed 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 (Dewey, 1954). Dewey sottolinea come l'esperienza poggi su due principi strettamente connessi: il principio dell'interazione e quello della continuità (Dewey, 1938). Una qualsiasi esperienza è esperienza in virtù della transazione che si stabilisce tra l'individuo e l'ambiente circostante: è un'esperienza sociale che si compie nel contatto e nella comunicazione con altri individui e per questo il processo di apprendimento acquista carattere di continuità per tutto l'arco della vita (Di Rienzo, 2015).

Le diverse modalità operative che caratterizzano l'apprendimento esperienziale possono essere ricondotte ad una classificazione che comprende: *attività centrate sul gruppo in formazione; attività di apprendimento sul lavoro; attività fuori aula; attività realizzate con l'utilizzo di media e tecnologie* (Reggio, 2014, pp. 18-19).

Il tema del riconoscimento, della validazione e della certificazione delle competenze trova collocazione scientifica in un campo di studio, generale e complesso, che riguarda peculiarmente l'area dell'educazione permanente (Demetrio, 1997), nelle sue forme più avanzate, al cui interno si discutono specifiche categorie epistemologiche, tra le quali il rapporto, in una dimensione dialettica, teoria-prassi nei processi di conoscenza e apprendimento (Alberici, 2002; Demetrio, 1986). Tali categorie, rimandano inoltre ad un campo interdisciplinare di ricerca che ha permesso di dimostrare la rilevanza dei contesti sociali (Pontecorvo, 1995) delle pratiche culturali (Bruner, 1990) e professionali (Zuccheromaglio, 1995), dei processi di partecipazione (Wenger, 2006), che concorrono a caratterizzare i processi di apprendimento.

L'esperienza, come carattere costitutivo dell'apprendimento e della formazione, ha una giustificazione scientifica, pedagogicamente fondata, che si richiama in modo evidente alle tesi deweyane, poste a fondamento dell'educazione e della più ampia possibilità di vita ispirata ai principi democratici (Dewey, 1949a; Dewey, 1949b).

Nella sua dimensione puramente esperienziale, l'apprendimento, basato su conoscenze e competenze acquisite attraverso esperienze di vita e di lavoro che per definizione sono altro rispetto

al corpo delle conoscenze disciplinari attestare formalmente, è privo di certificazione, è un processo per il quale non esistono evidenze empiriche (Evans, 2007).

Esiste, quindi, un carattere implicito dell'apprendimento acquisito in modo informale, una sfera inespressa che genera uno spaesamento iniziale ma anche una certa difficoltà nel verbalizzare e nel rendere evidenti i saperi mobilitati per compiere determinate attività.

In assenza di intenzionali attività formative basate su statuti disciplinari sistematicamente inquadrati, ci si confronta con competenze frutto di esperienze non formalizzate, che per questo richiedono una profonda, riflessiva e critica partecipazione del soggetto. Il concetto di competenza, in questo ordine di idee, mette in discussione l'accezione che la riduce alla dimensione puramente tecnica e funzionale finalizzata all'acquisizione di specifiche abilità professionali, facendo riferimento agli studi che la interpretano nella sua valenza generativa (Schön, 1993), procedurale (Ajello, Meghnagi, 1998), metacognitiva (Pellerey, 2002), proattiva e strategica (Alberici, 2008).

Da qui deriva la responsabilità dei sistemi formativi di predisporre e mettere in atto tutte le iniziative e i dispositivi, che si collocano nella dimensione dell'accompagnamento, per sostenere il processo di ricostruzione riflessiva delle esperienze; e deriva ancora la rilevanza, all'interno dei modelli qualitativi di tipo riflessivo-biografico, di metodi e procedure che promuovono e sostengono i processi di costruzione dei significati. In un'ottica di costruttivismo sociale, la metodologia qualitativa prevede dispositivi di tipo riflessivo, biografico e narrativo (Dominicé, 2000; Bruner, 1990; Demetrio, 1996), che danno attenzione alla capacità dei soggetti di dare significato a quello che fanno nei contesti in cui agiscono e che valorizzano l'azione degli individui molto al di là della sola efficacia ed efficienza.

È indubbio che l'attuazione di procedure e criteri di validazione dell'apprendimento non formale ed informale ispirati a principi di equità, adeguatezza e trasparenza, semplificazione per la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale accumulato nel tempo dai cittadini e dai lavoratori rappresenta una sfida culturale, organizzativa e metodologica di grande rilevanza per le implicazioni personali e sociali che essa comporta. Infatti le ragioni che stanno alla base dei processi di individuazione e validazione dei saperi dell'esperienza sono molteplici e funzionali a: promuovere l'esercizio di un diritto per i cittadini alla valorizzazione del loro patrimonio di conoscenze e competenze; favorire il rientro degli adulti in formazione; sostenere la costruzione di processi di crescita individuale per la vita personale e per il lavoro; supportare la progettazione di percorsi formativi e di inserimento lavorativo o di sviluppo personale; promuovere politiche attive per il lavoro, a favorire la qualificazione delle professioni e in generale del lavoro. Si comprende quindi come il passaggio dall'esperienza alla formalizzazione degli apprendimenti e delle competenze acquisite implichi un processo molto impegnativo sul piano personale, su quello sociale e istituzionale e richieda una procedura rigorosa e trasparente che comporta il sostegno alla ricostruzione, da parte delle persone, dei propri percorsi di apprendimento formale, non formale ed informale (Di Rienzo, 2015).

Conclusioni

La descrizione dei principi sottesi alla validazione e la certificazione delle competenze e le considerazioni sviluppate nel merito evidenziano la necessità di mettere in atto un complessivo processo di ripensamento dei sistemi, in particolare quelli di istruzione e formazione, in funzione di una innovazione nelle finalità e nelle prassi, di portata per certi versi radicale, a partire dalla definizione delle policy e delle condizioni metodologiche e strumentali per la realizzazione di azioni di sistema.

Per ciò che concerne le policy emerge, di fronte agli indirizzi assunti sul piano politico e istituzionale in ambito europeo, la necessità in Italia di un quadro normativo e di politiche relativi a due specifiche aree di intervento: la collocazione del sistema di istruzione e formazione italiano in un quadro di convergenza rispetto all'area europea nella prospettiva di sviluppo del LLL; il

potenziamento del LLL e dei processi di riconoscimento e convalida degli apprendimenti acquisiti in ambiti non formali e informali e nello specifico nei contesti di lavoro.

Sul piano metodologico e procedurale le indicazioni più interessanti sono relative alla necessità di adottare un dispositivo per la validazione e certificazione che preveda servizi e procedure di accompagnamento dei soggetti richiedenti, al fine della predisposizione della documentazione necessaria per la convalida e la stesura del dossier/portfolio.

Se si considerano i modelli di dispositivi che si sono mostrati più efficaci quali VAPP (Validation des acquis professionnels et personnels) e VAE (Validation des acquis de l'expérience) e gli stessi criteri europei relativi alla qualità delle procedure in questa materia (CEDEFOP, 2009), si può rilevare, anche se con varietà di strumenti, la funzione di facilitazione attribuita a specifici dispositivi di accompagnamento del candidato per la costruzione degli strumenti previsti in particolare per la produzione delle evidenze (dossier, portfolio, tavole degli apprendimenti, ecc.) (Adjas, 2006; Pouget, 2007). Facilitazione fondata sull'assunto di una correlazione di carattere positivo tra la presenza di attività di accompagnamento individualizzate e l'esito positivo della procedura di validazione degli apprendimenti pregressi (Di Rienzo, 2012).

Vengono a definirsi, in questo modo, 'setting' di intervento, che mutuano le attività da pratiche biografiche (Lichtner, 2008). La riflessione sulla propria storia di vita, in una dinamica comunicativo-relazionale individuale e di gruppo, con forme orali e scritte, favorisce l'osservazione, auto osservazione e l'interrogazione dei soggetti, relativa al lavoro sul 'senso' delle proprie pratiche, sulla loro destinazione, sulla possibilità che da esse sorgano effetti inattesi e, in ultima analisi, sulla individuazione delle esperienze utili ai fini della definizione del dossier/portfolio delle competenze (Ajello, Belardi, 2007). La narrazione e la riflessione sulle ricostruzioni proprie esperienze di vita, formative e professionali, permettono di 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 di un percorso educativo-formativo.

Riferimenti bibliografici

- Adjas, S. (2006). *La Vae, quand l'expérience vaut le diplôme*. Paris: Les Editions Demos.
- Ajello, A. M., Meghnagi, S. (1998). *La competenza tra flessibilità e specializzazione. Lavori, conoscenze, organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Ajello, A. M., Belardi, C. (2007). *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*. Roma: Carocci.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici, A. (2011). Introduzione. Il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali: una prospettiva strategica per l'Università. In A. Alberici, P. Di Rienzo (a cura di), *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università* (pp. 7-27). Roma: Anicia.
- Alberici, A., Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta*. Roma: Monolite.
- Alberici, A., Di Rienzo, P. (2013). Apprendimento permanente e università, *Scuola Democratica*, 1, 57-77.
- Alberici, A., Di Rienzo, P., (2014). Learning to learn for individual and society. In R. Deakin Crick, C. Stirngher, K. Ren (Eds), *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice* (pp. 87-104). New York: Routledge.
- Alessandrini, G. (a cura di) (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1999). *Modernizzazione riflessiva*. Trieste: Asterios.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard University Press.

- CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Demetrio, D. (1986). *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla relazione*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. Autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta*. Roma: Anicia.
- Di Rienzo, P. (2014). Recognition and validation of non formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20, 1, 39-52.
- Di Rienzo P. (2013). Lifelong learning e Università. Saperi taciti e nuove transizioni in età adulta. *Annali on line della Didattica e della Formazione docente*, 5, 122-131, 2013.
- Di Rienzo, P. (2015) *Dar la palabra a la experiencia. El reconocimiento de las competencias invisibles de los adultos en la formación*. Barcelona: Laertes.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, N. (2000). *Experiential Learning around the World: Employability and the Global Economy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Lichtner, M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere*. Milano: FrancoAngeli.
- Loidice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Morgan-Klain, B., & Osborne, M., (2007). *The concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Pellerey, M. (2002). Processi di transfer delle competenze e formazione professionale. In C. Montedoro (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo* (113-153). Milano: FrancoAngeli.
- Pontecorvo, C. (1995). L'apprendimento tra culture e contesti. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 11-42). Milano: LED.
- Pouget, M. (2007). Pedagogical and Social Aspects of APEL. In C. Corradi, N. Evans, A. Valk (Eds), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities* (pp. 54-73). Estonia: Tartu University Press.
- Reggio, P. (2014). Apprendimento esperienziale. In D. Lipari, S. Pastore (a cura di), *Nuove parole della formazione* (pp. 17-24) Roma: Palinsensto.
- Rodriguez Moreno, M., Serreri, P., Del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de competencias: Teoría y Práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Rubenson, K. (2009). *Lifelong learning: between humanism and global capitalism*. In P. Jarvis (Ed), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 411-422). London: Routledge.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zucchermaglio, C. (1995). Studiare le organizzazioni. Apprendimento, pratiche di lavoro e tecnologie nei contesti organizzativi. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 234-261) Milano: LED.