Il riconoscimento delle competenze nel Regno Unito: Accreditation of Prior Experiential Learning

ROBERTO FRANCHINI[1]

Nel 2004 Jonathan Garnett, Derek Portwood e Carol Costley, nel pubblicare un'ampia ricerca sullo stato dell'arte riguardo al diritto del riconoscimento delle competenze nel Regno Unito, utilizzarono la felice espressione "Bridging Rethoric and Reality"[2]. Questo invocato passaggio dalla retorica alla realtà dei fatti tarda ancora ad essere pienamente realizzato in Italia, laddove il tema della certificazione delle competenze comunque acquisite non ha ancora rintracciato un terreno stabile ove edificare e crescere, a vantaggio dei cittadini. Pertanto, l'analisi di esperienze, come quella inglese, che possono essere considerate stabili, cioè per così dire a sistema, può essere particolarmente significativa, consentendo già di soppesare vantaggi e limiti non solo del progetto generale, ma anche di una particolare configurazione metodologica che esso ha assunto.

1. Il contesto del sistema di istruzione inglese

Per comprendere bene il sistema di riconoscimento delle competenze inglese, occorre comprendere gli elementi che, nell'esame della configurazione concreta del sistema di istruzione inglese[3], possono essere interpretati come facilitanti rispetto alla nascita e al consolidamento della procedura.

Prima di addivenire agli elementi specifici delle politiche formative, una considerazione generale deve essere fatta circa la strategia generale del modo di fare politica in Inghilterra, aspetto che costituisce una delle condizioni necessarie per

[1] Università di Genova.

[2] Cfr. GARNETT J. - PORTWOOD D. - COSTLEY C., *Accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*, UVAC, 2004. La ricerca era stata commissionata direttamente dal Learning and Skills Council (ora Skills Funding Agency, agenzia che ha come compito istituzionale la programmazione e il finanziamento della formazione professionale nel Regno Unito) al Middlesex University's National Centre for Work Based Learning Partnerships, diretto dal professor Jonathan Garnett.

[3] Cfr. FRANCHINI R., *Il caso inglese,* in GAY G. - NICOLI D. (a cura di), *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera,* Milano, Guerini e associati 2008.

comprendere pienamente lo sviluppo di APEL, così come dell'offerta formativa complessiva. L'architettura istituzionale inglese è infatti nel suo complesso contrassegnata da orientamenti liberali, che hanno la loro continuità al di là dell'alternanza della leadership politica del paese; pertanto, in grado di conferire forti deleghe agli attori privati, mentre concepisce le misure di governo come protocolli di qualità e linee guida più che come strumenti di controllo. "Si tratta in altri termini di un modello che presuppone l'esistenza di un rapporto flessibile e negoziale tra Stato e rappresentanze di interessi, organizzate in vere e proprie *lobby* (missione esplicitata da molte delle Agenzie che gestiscono le qualifiche)"[4].

Dal punto di vista specifico delle politiche di istruzione, invece, la prima e più importante considerazione riguarda la forte centratura sugli esiti (*outcomes*) che caratterizza il modello di formazione del Regno Unito. Infatti, laddove i sistemi formativi sono centrati sugli *input*, cioè su programmi intesi come elenco dettagliato di conoscenze e abilità da insegnare, risulta quantomeno difficile riconoscere nell'esperienza analogie con i fini e il metodo del contesto formale. Non esiste alcuna esperienza che possa surrogare il *setting* della classe, intesa come luogo ove in modo rapido ed uniforme si memorizzano rilevanti quantità di informazioni: in questo senso, e cioè sul piano della conoscenza da trasmettere ed archiviare, il normale fluire dell'esperienza è tendenzialmente inefficace, se così si può dire.

Laddove al contrario, come in Inghilterra, i sistemi formativi sono centrati sugli esiti in termini di competenze, le analogie con le esperienze informali diventano palesi: il lavoro, per fare un esempio, rappresenta un potente motore di apprendimento, poiché sfida la persona ad affrontare con successo compiti e situazioni variabili, mobilitando processi di riconfigurazione della persona, e andando ben oltre il semplice reperimento di conoscenze (che, come afferma Pellerey, possono essere "esterne disponibili"[5]) o l'addestramento di *set* di abilità.

Ora, in Inghilterra la distinzione classica tra *standard* di erogazione (intesi come vincoli nella predisposizione dell'offerta formativa, in termini ad esempio di numero di ore, di organici, di spazi e risorse a disposizione, etc.) e *standard* di risultato non ha alcun significato: l'istruzione inglese è definibile infatti come decisamente *outcome-based*, cioè fondata su un sistema di vincoli che riguardano le competenze in uscita, verificate in gran parte da organismi esterni alla scuola, i cosiddetti Awarding Bodies[6].

Il Qualification Curriculum Development Agency (QCDA) è l'ente di consulenza obbligatoria che, in stretta collaborazione con il Department for Education (l'equivalente, ma in modo non così centralista, del nostro Ministero dell'Istruzione) aiuta le scuole e i college a regolamentare le proprie qualifiche, entro una compatibilità con il Qualification and Credit Framework (QCF). La valutazione degli studenti, riferita a

[4] MARINONI C., *Modelli europei di riconoscimento delle competenze professionali acquisite attraverso percorsi di apprendimento non formali e informali. Regno Unito,* in *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto*, COGET, 2005, 17.

[5] Cfr. PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Roma, La Nuova Italia Scientifica 2004, 28ss.

[6] Cfr. FRANCHINI R., *cit*., 107.

standards in esito, è affidata in gran parte, come già ricordato, ad enti esterni (*Awarding Bodies*), considerati di garanzia nella trasparenza del processo di certificazione delle competenze.

Più nello specifico, il sistema delle qualifiche professionali (National Vocational Qualification - NVQ), che è parte del più ampio Qualification and Credit Framework, è paradigmatico nella sua capacità di facilitare possibili alternative al modello tradizionale centrato sulla scuola e sugli *input*[7]: essendo organizzato intorno alle competenze in esito, esso riconosce la possibilità che ogni cittadino, a prescindere dal contesto di apprendimento, possa fornire le evidenze necessarie per soddisfare i requisiti della qualifica desiderata. Più ancora, essendo l'offerta altamente modularizzata, e cioè *unit-based*, le singole unità di competenza via via acquisite possono essere prima di tutto tesorizzate, vedendosi riconosciuti crediti spendibili, ma poi anche combinate tra loro, sino al raggiungimento di una qualifica completa, così come specificato dagli *standard* di riferimento.

Sempre nell'ambito della formazione professionale (Vocational Education and Training), la valutazione delle qualifiche professionali può avvenire anche sul posto di lavoro, configurando un ruolo attivo per le aziende, aspetto che costituisce un punto di notevole interesse dal punto di vista del non formale e informale. Questa impostazione della valutazione, decisamente centrata su competenze spendibili in ambito personale e professionale, consente di assegnare un'ampia valenza formativa ai percorsi di apprendistato: la cornice e gli *standard* per l'erogazione dell'apprendistato per ogni settore professionale vengono definiti da un altro organismo specifico, denominato Skills Funding Agency, che coordina e finanzia i percorsi attraverso una programmazione nazionale. Il riconoscimento delle competenze, e per conseguenza delle qualifiche, avviene direttamente in azienda.

Entro questa cornice istituzionale, già ampiamente disponibile alla valorizzazione del non formale e informale, e che si è andata via via diffusamente dotando di strumenti metodologici utilizzabili nell'ambito della validazione delle competenze (con i requisiti di trasparenza e affidabilità che essa comporta), si è sviluppato, particolarmente nell'ambito dell'educazione degli adulti (sia universitaria che non), un ampio movimento, scientifico e pratico, teso all'affermazione del diritto al riconoscimento degli apprendimenti comunque acquisiti. Questo movimento ha preso il nome di APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning), o anche APL (Accreditation of Prior Learning).

2. APEL

APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) è un processo attraverso il quale è possibile attribuire un valore all'apprendimento non certificato, quando esso

[7] Cfr. COLARDYN D. - BJÖRNAVOLD J., *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, Cedefop Panorama series; 117/2005, 60.

è ritenuto pertinente e spendibile rispetto al conseguimento di una qualifica nell'ambito della formazione superiore. In questo senso, APEL da corpo al principio secondo il quale l'apprendimento avviene ovunque, ed in primo luogo nel tempo libero, e solo poi nei contesti formali, che includono il posto di lavoro[8]. APEL è spesso associato ad APL (Accreditation of Prior Learning), che è un processo attraverso il quale si riconoscono crediti sia all'apprendimento esperienziale che a quello certificato, con particolare riferimento all'ambito del non formale, ma anche a quei titoli e qualifiche che risultano obsoleti, o comunque non sufficienti rispetto all'accesso alla carriera desiderata.

APEL si è diffuso a partire dagli anni Ottanta come uno strumento particolarmente vantaggioso di ammissione ai programmi di *higher education*, dimostrando di poter rappresentare una modalità efficace per dimostrare le competenze acquisite rispetto agli standard occupazionali, conseguendo qualifiche nell'ambito della cornice del National Vocational Qualification[9].

Ciò nonostante, la complessità del processo di riconoscimento delle competenze, considerato ancora specialistico, insieme ad una certa diffidenza di una parte dell'universo accademico, ostacola la piena diffusione all'interno delle istituzioni formative, al punto tale che APEL non può ancora essere considerato parte integrante dell'offerta istituzionale del sistema formativo inglese, quanto piuttosto uno strumento particolarmente efficace di orientamento, e al contempo di promozione e marketing dell'offerta formativa di ogni singola organizzazione[10]. Infatti, le istituzioni che offrono un servizio stabile di riconoscimento di crediti hanno dimostrato di godere di un vantaggio strategico di non poca importanza nel consolidarsi della propria offerta formativa.

Un momento importante nel processo di validazione istituzionale del processo di APEL si è avuto con la pubblicazione da parte del QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education), agenzia indipendente ma fortemente collegata allo Skills Funding Agency, delle Linee Guida per il riconoscimento dell'apprendimento previo[11]. Questo documento è nato con lo scopo esplicito di incoraggiare i *provider* a costituire al loro interno un servizio permanente di riconoscimento delle competenze; al contempo, pur non costituendo un manuale per l'uso, e rimandando alle istituzioni il compito di rintracciare le modalità ritenute più efficaci per organizzare il servizio, le Linee Guida stabiliscono alcuni principi di assicurazione di qualità nell'ambito di APEL, con riferimento alle procedure di trasparenza, validità, giudizio e formazione degli operatori dedicati.

[8] Cfr. Commission of the European Communities, Commission staff working document. *Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning*, Brussels, 8.7.2005, sec(2005) 957. Come è noto, il documento è stato recepito dalla Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio di Europa del 23 aprile 2008, riguardante l'istituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche.

[9] GARNETT J. - PORTWOOD D. - COSTLEY C., *cit.*, p. 6.

[10] È la tesi di JOHNSON B., *Models of APEL and Quality Assurance*, Brentwood, Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC), 2002.

[11] QAA, *Guidelines on the accreditation of prior learning*, 2004, disponibile via Internet al sito www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/apl/apl.pdf

In realtà, all'interno della varietà degli approcci utilizzati dalle organizzazioni per l'erogazione del processo di riconoscimento, si possono osservare alcune costanti, che in modo sempre più consistente stanno diventando riferimenti comuni per la stessa concezione di APEL.

3. Il processo di APEL

Coloro che intendono utilizzare APEL di norma devono seguire il seguente processo:

- identificare una potenziale qualifica
- confrontare le proprie precedenti esperienze di apprendimento con i requisiti del programma o della qualifica
- fornire le evidenze relative ai risultati di apprendimento in forma scritta, con altre modalità di tipo tangibile ed eventualmente anche con un colloquio[12].

L'istituzione che accredita i risultati di apprendimento raggiunti attraverso esperienze passate, dovrà, invece:

- *in modo previo*: rendere disponibili ampie informazioni relative ai propri corsi, e al contenuto (referenziale) delle qualifiche collegate, per consentire a coloro che fanno domanda di qualificazione di capire se e come le proprie esperienze passate siano coerenti con gli *outcomes* previsti in termini di competenze. Al contempo, le organizzazioni devono rendere note le procedure di riconoscimento, i tempi e le fasi in cui esse si articolano insieme agli eventuali costi da sostenere.
- *durante il processo*: assicurarsi che le evidenze dimostrate dal candidato siano sufficienti e autentiche rispetto ai risultati di apprendimento più rilevanti, identificando il numero di crediti appropriato.

Di fatto, ogni provider di *higher education* e ogni Università dotate di un servizio stabile di APEL ha la sua specifica procedura di accreditamento che segue comunque, in linea di massima, la seguente articolazione in fasi[13]:

[12] Cfr. MARINONI C., *cit.*

[13] Descrizioni generali della procedura di APEL si possono trovare in STORAN J., Transfine Project*, UK Country Study, 2003,* disponibile via Internet al sito www.uel.ac.uk/continuum/publications/documents/Transfinereport.pdf oppure in KONRAD J., *A European inventory on validation of non-formal and informal learning, United Kingdom,* ECOTEC Research and Consulting, 2005, disponibile via Internet al sito www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_uk.pdf. Invece, se si vuole analizzare la descrizione di una procedura specifica, insieme ad una struttura di portfolio, si può vedere l'esperienza del Bradford College, in WILCOX J. - BROWN R., Accreditation of Prior and Experiential Learning. A Practitioners's Guide, disponibile sul sito www.materials.ac.uk/resources/library/apelpractitioners.pdf

– *Profiling*: consiste di norma in un'intervista tra un *assessor* e il candidato, svolta allo scopo di comprendere la reale richiesta formativa del soggetto, e, alla luce di questa, far emergere gli elementi di congruenza tra l'esperienza e la formazione pregressa e il referenziale di competenze della qualifica identificata. Nei *dossier* informativi, che normalmente vengono consegnati ai candidati prima dell'inizio di APEL, viene di solito indicato quale tipo di informazioni e documenti recare con sé all'atto del primo colloquio (profilo personale, Curriculum Vitae, certificati accademici, altre esperienze formative, etc.).

– *Raccolta delle evidenze*: in seguito al primo colloquio, prende avvio una fase di raccolta di ogni elemento che possa avvalorare il riconoscimento di una o più delle competenze identificate nella prima fese. Questo processo è a carico del richiedente, che dispone di tempo per procedere alla collezione dei materiali utili a supportare la richiesta (es. documenti riportanti il contenuto dei corsi frequentati, relazioni sulle esperienze pregresse, referenze, presentazioni, testimonianze, copia di procedure di lavoro, prodotti o prove collegati a *performances,* etc.). Per accompagnare il candidato durante questa fase, particolarmente delicata e affidata alla sua personale iniziativa, alcuni servizi di APEL forniscono il supporto di un tutor a distanza, e/o la disponibilità di una check-list contenente un elenco di possibili evidenze, con chiare esemplificazioni. Inoltre, viene di norma consegnato un formato di *portfolio of evidence* (cfr. fig. 1), onde consentire un'organizzazione della raccolta tale da rendere i materiali direttamente comparabili con i *learning outcomes* della qualifica prescelta.

– *Valutazione delle evidenze*: il primo elemento di valutazione riguarda la completezza del portfolio e la sua organizzazione. In seguito, ogni singolo materiale viene esaminato allo scopo di determinarne la validità e la sufficienza rispetto alla relativa competenza. Per le unità di competenza ritenute centrali, l'esame è particolarmente approfondito, mentre il provider può stabilire che per alcune competenze, da considerare soltanto desiderabili, l'esame sia meno severo. Al termine deve essere raggiunto un sostanziale accordo tra valutatore e candidato, mentre può essere accordata un'ulteriore cornice di tempo per raccogliere ulteriori evidenze, che potrebbero essere state trascurate o non considerate durante la prima selezione.

– *Accreditamento*: è la fase cruciale, nella quale viene esercitato il giudizio intorno all'ammissione al corso, al numero di crediti riconoscibili o persino alla completa esenzione, e cioè all'ottenimento della qualifica. In sostanza, si può dare il caso di una completa dimostrazione delle competenze richieste per ottenere la qualifica, e in questo caso si è ammessi a sostenere l'*assessment* per ottenerla, oppure, situazione molto più probabile, vengono certificate unità di competenza corrispondenti a moduli e vengono indicati quali percorsi di apprendimento si devono sviluppare per completare il ventaglio di competenze necessarie al conseguimento della qualifica. Questo tipo di accreditamento consente di essere esonerati da parti del percorso di studio, mediante l'ottenimento di un *Certifi-*

cate for achievement[14]. Le Linee Guida sulla certificazione del QAA richiedono alle organizzazioni di essere molto chiare nel loro statuto di APEL (reso trasparente nei dossier consegnati al candidato), precisando il numero massimo di crediti per principio riconoscibili attraverso il procedimento[15].

– *Riflessione*: normalmente viene indicata l'esistenza di un ultimo *step*, che riguarda la riflessione sull'intero percorso, e particolarmente sulla congruenza tra le aspettative e gli esiti, su ciò che ha appreso di sé attraverso lo stesso procedimento di riconoscimento, sul grado di consapevolezza del proprio bagaglio di competenze, sul significato dei crediti conseguiti, sull'importanza del progetto formativo così inaugurato, sino alla volontà di progettare eventuali azioni future per costruire altre competenze sulla base di quelle riconosciute.

Fig. 1 - Esempio di portfolio[16]

UNIT / MODULE EVIDENCE SHEETS

Unit no. and title: _____ **Candidate:** _____

Unit level: _____ **Unit value:** _____ **AP(E)L Tutor:** _____

Learning outcome or Performance Criteria	Evidence for achievement	Date	Level	Grade	Folio Ref.	Tutor	Internal verification	External verification

Date: _____

[14] Cfr. MARINONI C., *cit*., p. 11.

[15] Cfr. QAA, *cit*., 7, principio n. 2: "Where limits are imposed on the proportion of learning that can be recognized through the accreditation process, these limits should be explicitly stated. The implications for progression, the award of any interim qualification and the classification or grading of a final qualification should be clear and transparent". Allo stato attuale, per la verità, sono pochi i *provider* disposti a riconoscere sulla base dell'esperienza l'intero percorso formativo, cioè direttamente l'ottenimento della qualifica. Più frequente è il caso in cui le istituzioni dichiarano di essere disponibili a certificare il 50% dei crediti richiesti dai loro percorsi formativi.

[16] Tratto da WILCOX J. - BROWN R., *cit*.

Una particolare importanza dal punto di vista metodologico riguarda la delineazione dei criteri che devono sovrintendere all'analisi delle evidenze e al conseguente riconoscimento delle competenze. Generalmente si fa riferimento a quattro principi:

- Validità
- Sufficienza
- Aggiornamento
- Qualità, ovvero affidabilità e autenticità[17].

La *validità* riguarda la congruenza tra le evidenze esaminate e le competenze oggetto di certificazione, cioè la loro pertinenza rispetto al referenziale. Accertare la validità significa dunque rispondere alle seguenti domande: le evidenze soddisfano le competenze cercate dall'istituzione o dal referenziale? Le conoscenze, abilità e competenze coinvolte dalle *performances* o comunque dalle prove affrontate con successo dal candidato sono al livello richiesto dall'istituzione o programma? Per quanto riguarda il livello della competenza richiesta (tradizionalmente articolato in cinque valori), normalmente vengono utilizzate delle rubriche, articolate in indicatori e scale di giudizio (*rating-scales*).

La *sufficienza* è naturalmente un criterio di tipo quali-quantitativo. Poiché la competenza non si deduce da una singola prestazione, ma da una pluralità di *performances*, agite nei confronti di una molteplicità di compiti e all'interno di svariati contesti[18], occorre che le evidenze siano numerose e diversificate, riuscendo a coprire una ricca serie di indicatori. Naturalmente la severità di questo criterio è da ritenersi proporzionale all'importanza della competenza in esame, se essa cioè sia da ritenersi centrale rispetto al profilo o soltanto desiderabile.

Per quanto riguarda la *qualità* delle evidenze, occorre verificare l'autenticità e l'affidabilità delle stesse. Il principio di autenticità si riferisce alla proprietà delle evidenze: il valutatore deve essere *certo* che i materiali esaminati sono il frutto del lavoro e della *expertise* del candidato. Per quanto riguarda l'affidabilità, in specie per le evidenze relative agli indicatori centrali, è richiesta la triangolazione delle fonti e dei testimoni: il valutatore deve cioè avere a disposizione una pluralità di tipologie di evidenza (report, prodotti, referenze, etc.) e se possibile anche due o più testimoni, che emettono lo stesso giudizio sulle evidenze esaminate. Per garantire ulteriormente la qualità del processo di valutazione le Linee Guida del QAA raccomandano l'intervento anche di valutatori esterni ed indipendenti[19].

Infine per quanto riguarda l'*aggiornamento*, il valutatore deve verificare la data di effettiva produzione delle *performances* manifestate dalle evidenze. Il valutatore

[17] Cfr. WAILEY T., *How to do AP(E)L, London*, Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC), 2002, 35. Cfr. anche WILCOX J. - BROWN R., *cit*.

[18] Cfr. PELLEREY M., *cit*.

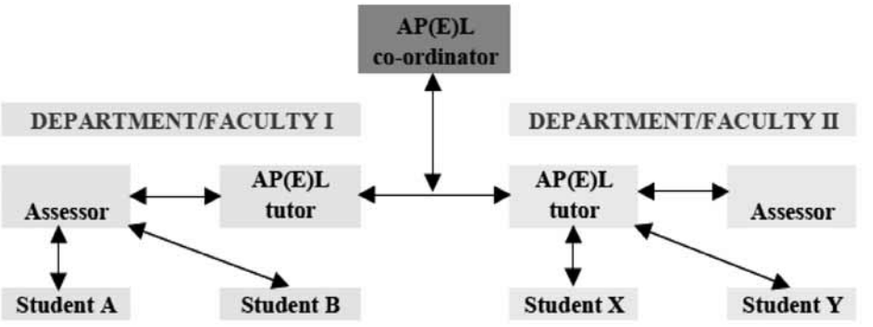
[19] Cfr. QAA, *cit.*, 12, principio n. 10: "The assessment of learning derived from experience should be open to internal and external scrutiny and monitoring within institutional quality assurance procedures.

deve essere *certo* che le evidenze sono abbastanza recenti da essere una misura delle attuali competenze del candidato. Inoltre, le evidenze non risultare obsolete rispetto ad eventuali cambiamenti contestuali, organizzativi e tecnologici che possono essere avvenuti nel settore professionale di riferimento. In generale, il valutatore deve essere in grado di indicare la "vita" di una competenza: normalmente ed in caso di incertezza occorre assicurare che le competenze in oggetto siano state fattivamente esercitate negli ultimi 3-5 anni.

4. Organizzare APEL

Uno degli ostacoli, forse tra i più rilevanti, alla piena diffusione di APEL nell'offerta dei servizi formativi inglese è probabilmente l'alta specializzazione delle competenze richieste ai professionisti che se ne occupano. Infatti, se già le competenze relative al *processo* di certificazione sono importanti, in quanto concernono aspetti metodologici piuttosto innovativi, occorre poi considerare la necessaria componente settoriale (conoscenza degli ambiti professionali di riferimento), che risulta indispensabile per la valutazione delle evidenze, se non per la costruzione degli indicatori. Pertanto, normalmente l'organigramma di un servizio di APEL prevede la presenza di un coordinatore generale, esperto nei processi di certificazione, ed una serie di valutatori (assessor) e di tutor, distribuiti nei settori professionali di riferimento (dipartimenti di *further education* o facoltà universitarie). Usualmente solo il coordinatore è dedicato a tempo pieno al servizio di APEL, mentre i valutatori e i tutor sono figure anche ad altro titolo coinvolte nei processi formativi dell'organizzazione (un esempio di questo tipo di organizzazione è contenuto nella fig.2). Infine, nel processo di valutazione devono essere coinvolte anche figure esterne, onde garantire il massimo di validità al processo di certificazione[20].

Fig. 2 - Esempio di organigramma di APEL[21]



[20] Cfr. il già citato principio n. 10 delle Linee Guida del CAA.
[21] Tratto da WILCOX J. - BROWN R., *cit.*

Le Linee Guida del QAA contengono alcune specifiche proposizioni (dalla n. 11 alla n. 13) a proposito dell'organizzazione del servizio di APEL. In sintesi, viene raccomandata la trasparenza dell'organigramma e del funzionigramma, che deve essere reso visibile agli utilizzatori, mentre deve essere garantita una specifica formazione del personale coinvolto, sia in modo stabile che parziale (cioè funzionale ad uno specifico procedimento).

5. Un bilancio su APEL

Nonostante le difficoltà legate all'organizzazione del servizio e alle perplessità, quando non alla diffidenza, di parte del mondo accademico, APEL ha di fatto conquistato nel panorama educativo del Regno Unito uno spazio riconosciuto e il consenso crescente della popolazione. Il potenziale di opportunità è, certamente, altissimo: ragionare in termini di riconoscimento facilita, per la persona, la possibilità e la libertà di scelta tra i diversi percorsi, più o meno formalizzati, necessari a ottenere un certo livello di apprendimento ed, infine, una qualifica.

Il sistema NVQ è certamente il contesto ideale per lo sviluppo di APEL, anzi, quasi lo postula, per la sua configurazione fortemente centrata sulle competenze (e le correlate *learning units*) e sul rapporto stretto con il mondo del lavoro. APEL costituisce la cornice per dare dignità e sostanza ai percorsi *work based learning*[22]: i professionisti, sulla base delle esperienze acquisite o che stanno acquisendo sul proprio posto di lavoro, possono richiedere il titolo corrispondente a quanto appreso, completando eventualmente il proprio percorso di apprendimento con moduli *ad hoc*.

Certamente esistono alcune condizioni perché APEL possa ulteriormente diffondersi, al di là delle resistenze e delle difficoltà. Uno degli aspetti da più parti richiamati è quello relativo ad una forma di riconoscimento pubblico, vale a dire ad una sorta di istituzionalizzazione, della riconosciuta funzione di APEL entro il sistema di istruzione inglese in generale, ed entro il National Vocational Qualification nello specifico. Ad oggi, infatti, il sistema, obbedendo per lo più a logiche volontaristiche e non agendo all'interno di schemi di supporto pubblico, richiede:

- Alle organizzazioni, di investire attenzione e risorse alla creazione del servizio, sperando nella concretizzazione dei presumibili vantaggi;
- Ai potenziali clienti, "una buona capacità di assumere l'iniziativa, e di sapersi muovere efficacemente nella rete di supporto che pure esiste (spesso attivabile via web), acquisendo autonomamente l'informazione e decidendo di investire nel percorso; per pubblici deboli e poco qualificati si tratta di operazioni notoriamente difficili, e quindi il sistema ha insiti rischi di selettività ed esclusione"[23].

[22] Per un approfondimento cfr. GARNETT J. - COASTLEY C. - WORKMAN B., *Work Based Learning. Journeys to the core of higher education*, Middlesex University Press, 2009

[23] Cfr. MARINONI C., *cit.*, 18. Anche Garnett afferma che le informazioni a proposito di APEL non sono poi così facilmente disponibili come si potrebbe credere. Cfr. GARNETT J. - PORTWOOD

Per concludere, vi sono infine alcuni nodi critici, che dovranno essere affrontati per promuovere ulteriormente il valore di APEL entro le politiche formative, così in Inghilterra come altrove. L'obiezione più importante dal punto di vista concettuale, spesso mossa dai sistemi più accademici e meno vocazionali, è che il sistema non sembra fondarsi su una concezione di apprendimento adatta a rappresentare tutte le forme che esso può assumere. Da questo punto di vista, l'interrogativo che andrà affrontato, così nella ricerca come nelle sperimentazioni, è se APEL si presti ad essere uno strumento efficace soltanto entro i sistemi ad orientamento professionale, oppure se i principi e le metodologie che esso coinvolge sono trasferibili anche alle competenze di base, e se sì con quali eventuali adattamenti o trasformazioni.

Un'altra critica, anch'essa proveniente per lo più dal sistema accademico, riguarda uno dei presupposti fondamentali di APEL, e cioè la formalizzazione degli *outcomes* in precisi referenziali di competenze, e relativi indicatori in termini di conoscenze e abilità (come per altro previsto dallo European Qualification Framework). Se tale formalizzazione facilita la flessibilità e la personalizzazione, oltre alla trasparenza e alla comunicazione a tutti i livelli, d'altra parte rischia di far perdere, nella suddivisione in moduli, l'unità del profilo finale, che è forse da intendersi come qualcosa di più rispetto alla somma di unità elementari.

Tuttavia, proprio quest'ultima obiezione è probabilmente ancora una volta superata dalla specificità del contesto della formazione professionale (mentre non è detto che venga risolta dal tradizionale contesto scolastico fatto di lezione frontali): è lo stesso concetto di competenza, per come viene definito[24], ossia come saperi e abilità mobilitati per affrontare con successo compiti e raggiungere risultati, che può salvare la complessità. Se la pluralità delle *learning units* può far pensare ad una frammentazione, quando infine quei moduli e quelle unità vengono valorizzate entro un contesto specifico, per un problema specifico, tale frammentazione si perde nell'unità del prodotto finale, che è garanzia della raggiunta professionalità.

Bibliografia

Colardyn D. - Björnavold J., *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*, Cedefop Panorama series; 117/2005.

Commission of the European Communities, Commission staff working document. *Towards a European Qualifications Framework for lifelong learning*, Brussels, 8.7.2005, sec(2005) 957.

Franchini R., *Il caso inglese,* in Gay G. - Nicoli D. (a cura di), *Sistemi di istruzione e formazione professionale a confronto. Francia, Germania, Inghilterra, Svizzera,* Guerini e associati, Milano 2008.

Garnett J. - Coastley C. - Workman B., *Work Based Learning. Journeys to the core of higher education*, Middlesex University Press, 2009.

D. - Costley C., *cit*., 13: "information about the possibility of APEL is not always widely available or clearly written".

[24] Cfr. Pellerey M., *cit*.

GARNETT J. - PORTWOOD D. - COSTLEY C., *Accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*, UVAC, 2004.

JOHNSON B., *Models of APEL and Quality Assurance*, Brentwood, Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC), 2002.

KONRAD J., *A European inventory on validation of non-formal and informal learning, United Kingdom,* ECOTEC Research and Consulting, 2005, disponibile via Internet al sito www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/euro_inv_uk.pdf.

MARINONI C., *Modelli europei di riconoscimento delle competenze professionali acquisite attraverso percorsi di apprendimento non formali e informali*. *Regno Unito,* in *Sistemi di riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro: esperienze europee e italiane a confronto*, COGET, 2005.

PELLEREY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2004.

QAA, *Guidelines on the accreditation of prior learning*, 2004, disponibile via Internet al sito www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/apl/apl.pdf.

STORAN J., *Transfine Project, UK Country Study,* 2003, disponibile via Internet al sito www.uel.ac.uk/continuum/publications/documents/Transfinereport.pdf.

WAILEY T., *How to do AP(E)L, London*, Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC), 2002, p. 35.

WILCOX J. - BROWN R., Accreditation of Prior and Experiential Learning. A Practitioners's Guide, disponibile sul sito www.materials.ac.uk/resources/library/apelpractitioners.pdf.