

La validazione delle competenze professionali per l'accesso degli adulti all'università in Spagna. Una ricerca qualitativa

Paolo Di Rienzo

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo presenta i risultati di una ricerca qualitativa sulla validazione delle competenze professionali per l'accesso degli adulti all'università. La ricerca è stata sviluppata in Spagna, attraverso studi di caso dell'Università Autonoma di Barcellona e dell'Università di Valladolid. La Spagna si è già dotata di un quadro normativo per l'apprendimento permanente, di regolamenti e di misure per sostenere l'accesso degli adulti all'università, in un'ottica di lifelong learning. Gli studi di caso mostrano le risorse e i vincoli presenti nel sistema spagnolo di validazione delle competenze professionali. Ciò rende il caso della Spagna di rilevante interesse scientifico e politico, per contribuire alla trasferimento di pratiche significative nel contesto italiano, sia sul piano normativo, che organizzativo e procedurale, in particolare con riferimento al mondo accademico italiano.

ENGLISH ABSTRACT

The article presents the results of a qualitative research on the validation of professional competences for adult access to university. The research was developed in Spain, through the methodology of the case studies at the Autonomous University of Barcelona and the University of Valladolid. Spain already has a regulatory framework, standards and measures to support access of adults to university, in a lifelong learning perspective. The case studies show the resources and constraints in the Spanish system of validation of professional competences. This makes the Spanish case of scientific and political interest, to contribute to the transfer of significant practices in the Italian context, both in terms of regulation and in terms of organization and procedures, in particular with reference to the Italian academic world.

Introduzione

La Spagna presenta un sistema educativo di indubbio interesse in ragione degli elementi di modernizzazione, introdotti negli ultimi anni, nel campo delle politiche per l'istruzione e la formazione orientate al lifelong learning; modernizzazione peraltro utile anche a configurare una prospettiva di cambiamento nel resto di quei paesi europei, come l'Italia, che in tema di politiche di apprendimento permanente e di strategie di convalida e certificazione presenta un quadro ancora in via di costituzione (Di Rienzo, 2012).

Nello specifico, si fa riferimento al fatto che la Spagna gode del beneficio di essersi già dotata di un quadro normativo per l'apprendimento permanente, di regolamenti e di misure per sostenere l'accesso degli adulti all'università, in un'ottica di lifelong learning. Ciò rende il caso della Spagna di rilevante interesse scientifico e politico per contribuire al trasferimento di pratiche significative nel contesto italiano, sia sul piano normativo, che organizzativo e procedurale, in particolare con riferimento al mondo accademico italiano.

La nascita di un sistema di validazione dell'apprendimento e di certificazione delle competenze, unitamente al percorso realizzato in Spagna nel corso degli ultimi anni, trova significato in un contesto più ampio, che è caratterizzato dalla prospettiva del lifelong learning (Medina Fernández, Sanz Fernández, 2009). Il sistema spagnolo infatti contempla un'organizzazione dei sistemi di educazione e di formazione che si richiama, tra gli altri, al concetto dell'apprendimento permanente, inteso come riconoscimento del diritto degli individui di apprendere e formarsi lungo il corso della vita, come previsto dalla Legge Organica sull'Educazione del 2006.

L'educazione/formazione, in senso ampio, è considerata storicamente in Spagna come funzione essenziale per il miglioramento della condizione umana e sociale. Essa infatti è riconosciuta come condizione fondamentale per trasmettere e rinnovare la cultura, i complessi di conoscenze e valori che sostengono la società, al fine di contribuire e di rafforzare la convivenza democratica e di promuovere la solidarietà e la coesione sociale (Ministerio de Educación, 2011).

È presente l'avvertita necessità di adeguare i sistemi educativo-formativi alle mutate esigenze storiche e dunque di definire politiche in grado di rispondere criticamente ai cambiamenti di ordine sociale, economico e culturale.

Per quel che riguarda il sistema universitario, corsi di laurea vengono ricondotti nell'ambito del quadro dei titoli europeo e del Processo di Bologna e si ispirano ai principi di lifelong learning, per promuovere l'adattamento al sistema europeo della formazione superiore e la mobilità internazionale degli studenti e del personale tutto della comunità accademica.

Pertanto, secondo il Real Decreto 1393/2007, sono previsti tre cicli di formazione superiore articolati come segue:

Grado: primo ciclo di formazione, cui corrispondono 240 crediti, che ha come finalità la formazione generale degli studenti, orientata alla preparazione per l'esercizio di attività professionali.

Master: secondo ciclo di formazione, cui corrispondono 60 o 120 crediti, che ha come finalità l'acquisizione avanzata di conoscenze di carattere specializzato o multidisciplinare.

Dottorato: terzo ciclo di formazione, che ha come finalità la formazione avanzata relativa alle metodologie di ricerca.

L'accesso all'università è regolato dal recente Real Decreto 412/2014 che rende abilitante il titolo di formazione secondaria (Bachiller) e abolisce l'obbligo del superamento della prova di accesso, in precedenza elaborata a livello nazionale e intesa come condizione non aggirabile per l'ammissione all'università degli studenti in età canonica. Il medesimo Decreto disciplina le diverse tipologie di accesso degli adulti che intendono rientrare nella formazione universitaria.

L'esperienza di ricerca: i casi di studio dell'Università Autonoma di Barcellona e dell'Università di Valladolid

L'assunto alla base dell'impianto di ricerca, di cui si discuterà in questo contributo, è che Italia e la Spagna, avendo una struttura simile nei livelli di alfabetizzazione e di letteratismo della popolazione adulta attiva, siano sistemi comparabili. I due Paesi sono accomunati dall'essere molto al di sotto della media europea (28%) rispetto al livello di istruzione della popolazione adulta (Eurostat, 2011): l'Italia ha un 45,7% della popolazione che non arriva a detenere un titolo del ciclo secondario superiore, la Spagna si colloca in una posizione con valore di poco superiore (48,5%). Per scendere in maggior dettaglio possiamo aggiungere che la Adult Education Survey rileva un valore medio di partecipazione ad attività formali di istruzione e formazione pari al 6%: con valori del 5% in Spagna e del 4% in Italia. Per quanto riguarda inoltre la partecipazione della popolazione adulta ad attività di apprendimento permanente nelle quattro settimane che precedono la rilevazione, la Spagna fa registrare un valore pari a 10,4%, l'Italia uno pari a 6% (Eurostat, 2009).

La finalità della ricerca di cui si dà conto è di rilevare le caratteristiche inclusive del sistema universitario spagnolo, in un'ottica di apprendimento permanente. In particolare, l'obiettivo specifico è relativo alle politiche di accesso all'università per gli adulti, tra cui anche coloro che sono privi di diploma o di qualifica dell'istruzione e formazione superiore, che decidono di entrare in un percorso accademico.

La ricerca si presenta come uno studio con obiettivi esplorativi e descrittivi.

Si ritiene che lo studio di caso, nella definizione data da Yin (2003), sia la metodologia più adatta a rispondere alle finalità e obiettivi sopra esposti che fanno riferimento una serie di eventi contemporanei, sui quali il ricercatore ha poco o nessun controllo. Un ulteriore vantaggio nella procedura dello studio di caso è data dalla possibilità di collezionare evidenze da strumenti di ricerca di tipo diverso: osservazione partecipata; questionario, intervista; studio della documentazione.

Gli studi di caso sono due, Università Autonoma di Barcellona (UAB) e Università di Valladolid (UVA), e composti ognuno, oltre che dalla ricostruzione del contesto, da più unità di analisi, costituite da quindici interviste rivolte a:

Policy maker a livello centrale e decentrato (unità di analisi 1)²;

Responsabili della formazione permanente a livello di Ateneo/Corso di Laurea (unità di analisi 2)³;

Adulti in formazione o usciti dai percorsi di formazione universitaria (unità di analisi 3)iv.

I risultati dell'indagine con intervista qualitativa

Le caratteristiche della ricerca e la metodologia utilizzata hanno portato all'adozione dell'intervista semistrutturata di tipo qualitativo (Lichtner , 2008)v. La definizione dei temi costituenti la traccia dell'intervista è stata compiuta rispetto alle caratteristiche dei soggetti da intervistare. È stata così definita la traccia per la macro-area dell'organizzazione e dell'offerta formativa, costituita dai soggetti rientranti nelle unità di analisi 1 e 2, e la traccia per i soggetti dell'unità di analisi 3, macro-area della domanda di formazione.

I temi della prima macro-area riguardano:

Le caratteristiche del sistema di formazione/apprendimento permanente con riferimento ad adulti che (ri)entrano all'università

Le politiche e le misure per favorire l'accesso agli adulti nei percorsi universitari

L'organizzazione dell'università riferita alle esigenze degli adulti

Politiche, misure e strumenti per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti pregressi

La traccia dell'intervista per i soggetti dell'unità di analisi 3 è così composta:

Le aspettative e le motivazioni degli adulti che (ri)entrano all'università

Le strategie di accesso alle informazioni, ai servizi, ai percorsi universitari

Il riconoscimento delle competenze pregresse

La valutazione generale dell'esperienza da parte dello studente-adulto

L'approccio di analisi testuale ha fatto riferimento al modello della Grounded theory (Glaser, 1992). La procedura adottata per l'analisi delle interviste ha seguito le seguenti fasi: trascrizione integrale delle interviste; analisi dei testi di primo livello: costituita da una sostanziale etichettatura di segmenti testuali con uso di etichette quanto più possibile fedeli al parlato; analisi dei testi di secondo livello: riferita alle operazioni di categorizzazione di frammenti di testo di carattere più astratto rispetto all'analisi di primo livello; generazione di una teoria basata sui dati.

L'analisi qualitativa ha portato all'emersione di categorie interpretative centrali (Lichtner, 2008; Tarozzi, 2008) frutto della sopra citata procedura di analisi ricorsiva e pluri-focalizzata dei testi acquisiti tramite l'intervista, utili per delineare gli elementi di rilievo e per definirne vincoli e possibilità per l'eventuale trasferimento nel contesto italiano. La presentazione di tali categorie segue l'ordine di distinzione delle due macro-aree precedentemente individuate.

Organizzazione e offerta formativa

L'analisi dei temi della prima macro-area, attinenti all'organizzazione e all'offerta formativa, mette in luce che la funzione della formazione e dell'apprendimento permanente è riconosciuta

come esplicita dimensione del sistema universitario nel suo complesso. Le politiche di ateneo fanno riferimento ai processi di realizzazione degli obiettivi relativi allo spazio europeo di educazione superiore, per quel che riguarda gli aspetti correlati ai processi di apprendimento, alla formazione continua, all'adattamento alle necessità del mondo professionale, alla formazione per competenze, alla promozione della mobilità e ai servizi di informazione e orientamento durante la vita universitaria (Rodriguez et al., 2010).

È sottolineata, da parte del Vice-Rettore di Valladolid, una valenza innovativa delle politiche di apprendimento permanente espressa nell'ambito dell'ampliamento dell'accesso agli studi universitari ufficiali. Ciò è correlato, peraltro, al riconoscimento di una nuova tipologia di studente: realtà che comunque è già presente da tempo nel mondo universitario e di cui gli stessi docenti sono consapevoli, che implica nuove misure nell'ambito delle strategie di accesso.

«L'Università ha pensato che era importante essere aperti anche a persone adulte che vogliono entrare in università e che non hanno seguito questo percorso diciamo normale» (RA, 32-33).

La formazione permanente, così come intesa dagli Statuti, nella sua accezione in senso stretto, è articolata nelle seguenti forme:

títulos propios: formazione rivolta a candidati con titolo di studio di istruzione secondaria o laureati e diretta alla specializzazione in determinati campi del sapere e rispetto a specifici ambiti professionali;

extensión universitaria: formazione diretta sia ai soggetti con titolo di studio (laureati) che alla comunità sociale nel suo insieme, per contribuire all'aggiornamento conoscitivo e alla diffusione scientifica.

Le politiche e le misure di apprendimento permanente tese a favorire l'accesso e la partecipazione degli adulti alla formazione superiore universitaria sono coordinate a livello di ateneo; il modello organizzativo prevede centri istituiti ad hoc, come la Fondazione Generale e il Centro Buendía (UVA), Gruppo Università di Barcellona e la Fondazione Instituto de Formación Continua (UAB). Tali centri hanno la finalità di promuovere la connessione tra l'università e contesto sociale-territoriale, sviluppando così le politiche definite dall'ateneo, e di organizzare progetti e percorsi di apprendimento, per lo sviluppo personale e professionale, e a supporto delle organizzazioni pubbliche e private.

«C'è un centro di formazione continua, non regolata, che si chiama Instituto de Formación Continua, dell'Università di Barcellona. È un istituto complementare all'Università» (ALIG, 122-123).

«Esistono azioni, programmi, così che l'alunno adulto che abbia voglia di aggiornarsi si può informare e cercare quello che offre l'Università di Barcellona» (ALIG, 137-138).

Una misura di lifelong learning, intesa come politica di apertura delle università al territorio e alla cittadinanza, è relativa ai programmi di Università Permanente e dell'Esperienza. Siamo in presenza di programmi appartenenti alle competenze e alle finalità attribuite alle singole università, che, accanto all'offerta formativa relativa ai Corsi di Studio, mettono in essere percorsi di formazione permanente rivolti a tutta la cittadinanza per i quali non sono previsti requisiti formali di accesso quali per esempio il titolo di istruzione superiore.

In questo ambito, l'Università di Valladolid promuove il Programma denominato Università Permanente Millán Santos. Il Programma viene presentato come servizio pubblico di formazione lungo il corso della vita; l'università è intesa come luogo di scienza e cultura, organizzazione

aperta e flessibile e come sede privilegiata della formazione permanente e dello sviluppo culturale. È sottolineato il riferimento all'importanza dello sviluppo globale e integrale degli individui e alle trasformazioni di diverso segno che caratterizzano la società attuale, che definiscono le condizioni da cui può derivare l'esigenza di un costante aggiornamento delle conoscenze e l'acquisizione di nuove competenze, ma in particolare e soprattutto la necessità di promuovere attitudini proattive e capacità per realizzare il pieno sviluppo come soggetti. Infatti, generalmente i partecipanti sono adulti con una traiettoria lavorativa già conclusa o stabilmente definita, a cui interessa, in una dimensione di arricchimento conoscitivo, la coltivazione di interessi non legati strettamente al lavoro. La finalità dell'Università Permanente è di contribuire al miglioramento della qualità della vita degli individui e allo sviluppo della società di cui costituiscono parte attiva.

Passando al tema relativo alle misure, che possono essere messe in atto in materia di accesso ai corsi di laurea dell'università, esse hanno per oggetto esclusivamente la definizione dell'architettura della prova, non anche gli aspetti pedagogici e formativi ad essa correlati, come la previsione di forme di orientamento e di accompagnamento del candidato. Tali misure sono di competenza della Commissione di ateneo per le prove di accesso.

«[...] quello che realmente manca a questo cammino è un contenuto reale curricolare che definisca esattamente che devono fare questi alunni, prima di andare all'università, perché chiaramente, bisogna vedere anche il successo di questi alunni, perché non ci sono molti studi fatti in proposito. Però non sono alunni che possono seguire con assoluta normalità gli studi universitari» (PG, 200-204).

L'Ateneo, nelle forme e nelle modalità previste dalla legislazione, definisce le politiche e le strategie di accesso degli adulti alla formazione universitaria. La regolamentazione delle procedure relative alle prove di accesso degli adulti che chiedono di iscriversi al primo ciclo di formazione (Grado) si richiama a modalità organizzative e forme di svolgimento distinte per le tre tipologie previste:

adulti con età uguale e superiore a 25 anni;

adulti con età uguale e superiore a 40 anni;

adulti con età uguale e superiore a 45 anni.

Nei primi due casi l'università deve coordinare la propria azione con il Governo della Comunità Autonoma. Nel caso, invece, della via d'accesso dei 40 anni, è lasciata più ampia autonomia decisionale alle singole università. Ciò in ragione anche della peculiarità di tale accesso, basato unicamente sul riconoscimento dell'esperienza professionale e sulla valutazione della sua appropriatezza rispetto ai corsi di studio, che l'università nella sua autonomia decide di aprire a tale forma di accesso.

«[...] con questo sistema è entrata poca gente nella nostra università ma c'è da dire anche che è un sistema un metodo molto molto nuovo» (RA, 69-70).

«[...] riguardo alle commissioni per l'accesso dei maggiori di quaranta anni, queste commissioni si formano una per ogni Facoltà.» (RA, 110-111)

«[...] c'è una commissione per ogni Facoltà perché si presuppone che in ogni Facoltà ci sono esperti che decidono se il lavoro che hai fatto è in rapporto con gli studi che vuoi fare. » (RA, 115-117).

In ogni caso, l'università presenta una gestione delle prove di accesso coordinata e unitaria, prevedendo l'attribuzione della competenza in materia ad un responsabile della commissione.

Sebbene vi sia la chiara consapevolezza di molteplici tipologie di studente, articolate anche in base all'età e alle esperienze professionali, tuttavia non sono predisposti per via istituzionale servizi di orientamento e di informazione specificamente dedicati agli adulti che rientrano in formazione, come ammette PPP, dirigente del centro che si occupa di orientamento e informazione agli studenti, COIE (Centro de Orientación e Información al Estudiante).

«[...] il pubblico è cambiato. Le persone che vengono da noi adesso non sono più soltanto studenti giovani però l'informazione è la stessa e quindi nel caso dovremmo cambiare il modo di comunicare, di far arrivare questa informazione ma non cambiare niente altro.» (PPP, 193-196)

La visione generale che emerge sulle politiche di orientamento universitario, è focalizzata sul tema dell'informazione. È affermato il principio dell'individualizzazione, tuttavia mancano attività di accompagnamento al procedimento di accesso e di convalida delle competenze professionali.

«L'adulto viene considerato come uno studente normale, come tutti. Facciamo un incontro informativo per gli adulti che entrano all'università per come usare i servizi universitari. Piccole cose. Qualche anno fa si è fatto un programma specifico di accoglienza ai maggiori di 25 anni. Adesso non più.» (ALIG, 128-132)

Le misure specifiche attuate per favorire la partecipazione degli adulti ai corsi di laurea prendono in considerazione le azioni messe in campo per gli adulti privi di titolo formale di studio previsto e/o con patrimonio esperienziale di tipo prevalentemente professionale.

In questo senso l'accesso degli adulti all'università, per l'ottenimento del titolo ufficiale di primo livello (Grado), è regolato dall'ordinamento spagnolo secondo un sistema che prevede tre tipologie, distinte e tra loro in alternativa, caratterizzate nell'insieme da tre variabili-criterio:

età: costituisce il criterio guida, che è utilizzato per definire le tre vie di accesso degli adulti all'Università, che si declina con tre distinte fasce, corrispondenti a: età uguale o maggiore a 25 anni, età uguale o maggiore a 40 anni, età uguale o maggiore a 45 anni;

titolo di accesso: tale criterio, per così dire ad una sola uscita, si definisce come assenza di qualsivoglia titolo di studio legalmente riconosciuto; in caso contrario, quando non sussiste tale condizione perché il candidato dispone di un titolo di studio abilitante, l'unica via è quella ordinaria prevista per gli studenti che ottengono il relativo titolo di formazione (Bachillierato);

esperienza professionale: tale criterio, in una logica binominale, prevede l'assenza o la presenza di esperienza professionale previa, ma solo in un caso, nella via d'accesso prevista per gli adulti con età uguale o maggiore a 40 anni, essa è oggetto di valutazione per la convalida.

Da quanto detto si evince che specifiche vie d'accesso degli adulti all'università sono previste solo per il primo ciclo di formazione universitaria e solo in un caso, della tripartita tipologia, è possibile chiedere la convalida dell'esperienza professionale.

Le misure relative all'accesso degli adulti ai corsi di laurea e, in questo ambito, in particolare quelle previste per la specifica tipologia che prevede il riconoscimento dell'esperienza (via di accesso per gli adulti con età uguale o maggiore a 40) sono abbastanza recenti (2008).

La tipologia di accesso che riguarda gli adulti con età uguale o superiore a 25 anni, sprovvisti del titolo di studio richiesto, non prevede il riconoscimento dell'esperienza professionale pregressa. La procedura di valutazione per l'accesso all'università prevede due fasi: la fase generale e la fase

specifica. La fase generale della prova di accesso ha due obiettivi:

un obiettivo di portata generale volto a valutare il grado di maturità e di idoneità del candidato rispetto agli studi universitari;

un obiettivo specifico relativo alla capacità di ragionamento e all'espressione scritta.

La fase specifica ha come fine lo scopo di valutare le attitudini, le capacità e le abilità dei candidati, richieste per svolgere con esito positivo gli studi universitari, relativi agli ambiti di sapere e alle aree disciplinari a cui si richiamano i corsi di laurea del primo ciclo

«Per i maggiori di 25 è molto difficile la prova di ingresso, praticamente è come fare la nostra prova di maturità. [...] Non viene considerata l'esperienza lavorativa. Possono accedere a qualsiasi studio universitario.» (ALIG, 91-94)

La tipologia di accesso per gli adulti con età uguale o superiore a 40 anni, è rivolta a coloro che sono privi di titoli abilitanti che permettano l'entrata all'università e con un'esperienza lavorativa adatta alla tipologia di corso universitario cui si chiede di accedere.

Si tratta dell'unica fattispecie nell'ambito della disciplina dell'accesso al primo ciclo (Grado) del sistema universitario spagnolo, che prevede il riconoscimento e la convalida dell'esperienza pregressa. L'ordinamento spagnolo in materia stabilisce, infatti, nella Legge Organica sull'Università del 2001 e in quella del 2007 che ne modifica parzialmente i contenuti, la competenza del Governo a regolamentare le procedure di convalida di una specifica esperienza lavorativa o professionale per l'accesso all'università, nei confronti dei soggetti sprovvisti del titolo di studio legalmente richiesto, come strumento per consentire lo sviluppo professionale e promuovere l'effettiva partecipazione alla vita culturale, economica e sociale.

Su tale base normativa, è compito delle singole università rendere effettivo tale diritto attraverso l'indicazione dei criteri di accreditamento e degli ambiti dell'esperienza professionale riferiti agli specifici corsi universitari. L'università inoltre stabilisce quali sono le Facoltà in cui si prevede l'accesso basato sulla valutazione dell'esperienza pregressa e il numero di posti ad esse assegnati. È il Consiglio di Governo universitario l'organo deputato a deliberare in materia di riconoscimento dell'esperienza lavorativa secondo quanto previsto dalla legge.

L'iter di validazione dell'esperienza professionale è basato su un processo teso all'obiettivo di verificare se la domanda di riconoscimento risponde ai criteri di accreditamento dell'esperienza professionale definiti nella declaratoria del Grado, in accordo inoltre con il profilo e il livello professionali previsti dai medesimi criteri.

La domanda, da parte dei soggetti richiedenti la validazione dell'esperienza, presenta una parte generale informativa e una sezione di descrizione dell'esperienza. In tale ultima sezione, il candidato compie una descrizione dei documenti giustificativi relativi all'esperienza professionale, alla formazione e a tutte le altre informazioni utili alla commissione per giudicare la domanda. È importante, dunque, ai fini dell'espressione della scelta relativa al tipo di studi cui intende accedere, che il candidato sappia valutare il grado di rispondenza e di coerenza della propria esperienza con gli obiettivi formativi e i profili professionali richiamati nella declaratoria del Grado. Alla domanda è allegato il CV.

La valutazione è di tipo sia quantitativo, nel caso del curriculum, che qualitativo, nel caso dell'intervista.

«La norma spagnola sull'accesso consta di due tappe: il cv e l'intervista personale. L'indicazione di cosa valutare nel cv e nell'intervista lo lasciano alla libera decisione. Questo è proprio e unico

della Comunità di Barcellona.» (MCL, 305-308)

I candidati che superano la prima fase, sostengono nella fase successiva un'intervista personale tesa a valutare il grado di maturità e di idoneità del candidato medesimo allo svolgimento degli studi.

Il processo di validazione dell'esperienza professionale è compiuto da una commissione (tribunal) nominata ad hoc dal Rettore per ogni Centro universitario coinvolto. La commissione è composta dal decano o direttore del centro, o un suo delegato, che svolge funzioni di presidente e da altri due professori, in via preferenziale coordinatori dei corsi di studio di Grado, di cui uno con funzioni di segretario. È data la possibilità inoltre, ove sussistano le esigenze, di nominare un ulteriore componente in qualità di consulente, senza diritto di voto, esperto dell'area professionale oggetto di valutazione.

«Una commissione composta da professori indicati dall'università valuta il CV e svolge l'intervista. Devono valutare il rapporto tra l'esperienza di lavoro e il corso di studio prescelto. C'è solo un incontro. Non si riconoscono crediti è un procedura solo per l'accesso. Il riconoscimento dei crediti credo si farà in un futuro. Gli adulti che accedono per questa via, seguono lo stesso percorso di tutti gli altri e possono ottenere il titolo ordinario.» (ALIG, 40-44)

Nel procedimento di accesso degli adulti, con età minima di 45 anni che non posseggono titoli formali di studio previsti per l'accesso all'università, non si convalida l'esperienza professionale. Si tratta di una tipologia che si colloca a metà strada tra le prime due descritte.

La prova è costruita per perseguire l'obiettivo di valutare il candidato rispetto, da una parte, alla presenza dei requisiti di maturità e di idoneità a svolgere profittevolmente il percorso universitario prescelto; da un'altra parte, alle variabili relative alle capacità di ragionamento, di espressione e comprensione del testo scritto. La struttura della prova si compone di due tipi di verifica in forma scritta, che corrispondono alle prove cui si sottopongono gli adulti che accedono per la via dei 25 anni. La seconda verifica è l'intervista personale, tesa a indagare le capacità del candidato di affrontare con adeguatezza il percorso formativo universitario.

Versante della domanda di formazione

Le motivazioni e le aspettative sono dimensioni di carattere prevalentemente intrinseco, anche se non può essere aggirata la valenza espressa dal fattore lavoro. In accordo con Knowles (1996), quindi, i processi di apprendimento e di formazione sono fondati su un'attribuzione di valore di tipo interno e consapevole che rende significativa l'esperienza.

La prevalenza dei fattori personali e sociali sotto il profilo della motivazione è in modo evidente presente nei percorsi dell'Università Permanente e dell'Esperienza.

Alla formazione inoltre sono generalmente attribuite aspettative legate ad una dimensione di progettualità personale e professionale. Si riscontra un richiamo alla teoria che interpreta la formazione come attività orientata al potenziamento delle risorse del soggetto in una logica centrata sulla capacitazione umana e sociale, non appiattita sullo sviluppo di tipo esclusivamente economico (Sen, 2001).

«[...] in realtà dal punto di vista del lavoro io non ho bisogno di continuare a studiare perché non devo non voglio prendermi un posto più alto, quindi no, diciamo che la motivazione è più personale che professionale.» (JRM, 117-119)

Le aspettative si richiamano alla necessità di completare un percorso di esperienza, con una formazione che lo sistematizzi dal punto di vista delle conoscenze, e concernono l'acquisizione di un titolo di studio.

«Non è un cambio di lavoro. È raggiungere un titolo che all'inizio non esisteva e che ora c'è. E questo mi permetterebbe un apprendimento non solo esperienziale ma anche con una parte teorica con una profonda concettualizzazione, che approfondisca quello che ho fatto in questi anni. Infatti ho già la parte esperienziale, ho 25 anni di lavoro.» (AMRE, 42-46)

La motivazione fa anche riferimento a un complesso di fattori di tipo socio-economico di contesto.

«[...] ho fatto per molti anni la giornalista radiofonica in Argentina e dopo sono venuta a Barcellona per lavorare come corrispondente di stampa nel 2001. A partire dal 2001, per l'appunto, con la crisi che ci fu in Argentina, rimasi senza lavoro e quindi ho dovuto rifarmi di nuovo profilo professionale, perchè come giornalista indipendente avevo la difficoltà di lavorare per via del catalano.» (MIPD, 6-12)

È presente un evidente atteggiamento proattivo. Le esperienze vissute e le risorse messe in capo per affrontare le situazioni problematiche verificatesi, contribuiscono ad attribuire a delineare una visione positiva per il futuro.

«Io sono più ottimista.... quando sono venuta qui io ero una persona illegale, non potevo lavorare perché non avevo documenti. Mi ci vollero due anni, rimasi illegale per due anni, osservando il mercato e vedendo come potevo recuperare la mia vita professionale, cercando di approfittare delle opportunità che mi dava il mercato.» (MIPD, 222-228)

L'accesso al primo ciclo, che prevede il riconoscimento dell'esperienza professionale, è regolato dal punto di vista della procedura prevista, ma non prevede servizi specifici di sostegno, relativi all'orientamento e all'accompagnamento per la predisposizione della documentazione prevista. Le strategie messe in campo dagli studenti per raggiungere gli obiettivi attesi fanno riferimento a fattori esogeni rispetto all'organizzazione universitaria e sono prevalentemente legati alla capacità progettuale individuale e alle risposte positive provenienti dal nucleo familiare di appartenenza e dal contesto lavorativo.

«[...] mi interessava concludere, prendere la Laurea velocemente, nemmeno potevo perdere tanti anni. E dall'altra parte in quel momento io stavo anche lavorando, non ero uno studente a tempo pieno, ero una studentessa che combinava sia studio, sia lavoro, che la famiglia. Per esempio nel mio caso il corso durava cinque anni e io ci misi sei anni e mezzo, perché lasciai indietro alcune materie visto che non potevo svolgere tutta la giornata universitaria.» (AP, 80-84)

La valutazione dell'esperienza universitaria è in generale positiva, sia per gli studenti dei corsi di laurea ufficiali, sia per gli studenti dei corsi di formazione permanente. Non mancano tuttavia le criticità, legate all'impegno orario richiesto e alla mancanza di attenzione specifica alle nuove tipologie di studente.

«Secondo la legge tu entravi ed eri come gli altri studenti. I professori non sapevano se io ero entrata all'università per una via o per un'altra.» (AP, 89-90)

Conclusioni

Dalla ricerca nel suo complesso e dall'esame qualitativo dei materiali raccolti, compiuto con diversi gradi di analisi, sono emerse categorie esplicative del fenomeno oggetto di ricerca.

In Spagna, è tuttora aperto il dibattito sulle prospettive di significato, sui modelli teorici di riferimento e sulle strategie d'azione relativi al concetto di apprendimento permanente. Da questo punto di vista, non è definita ancora una sintesi tra le posizioni, che a volte si contrappongono in modo antitetico, relative, da una parte, alle istanze di democratizzazione dell'educazione/formazione nel corso della vita e, da un'altra parte, ai concetti di occupabilità e cittadinanza attiva (Sabán Vera, 2009). Ciò nonostante, è possibile individuare una linea di sviluppo e di direzione che nel tempo è venuta caratterizzando le finalità e gli obiettivi assegnati alla formazione e apprendimento permanente.

Il concetto di apprendimento permanente, anche sulla base della considerazione storica di Lengrand che metteva in guardia da rappresentazioni distorte e lamentava la difficoltà di adottare effettive politiche di cambiamento nei programmi UNESCO, ha trovato in Spagna un terreno di sviluppo ed è abbastanza chiaro il quadro internazionale preso a riferimento per la definizione del sistema nazionale (Sabán Vera, 2009).

L'analisi della domanda espressa dagli adulti che rientrano in formazione all'università mette in luce in modo evidente tratti comuni.

Dal lato delle motivazioni emerge in modo netto una spinta intrinseca legata a ragioni di carattere personale (Knowles, 1996). Prendendo in considerazione i soggetti adulti iscritti ai corsi ufficiali di primo e secondo ciclo di formazione universitaria, si tratta di un risultato in linea con precedenti lavori di ricerca relativi al contesto italiano (Alberici, 2011). Questa categoria di soggetti, esprime, peraltro, una domanda di formazione complessa, in cui la base interna, su cui poggia la motivazione, costituisce il collante che tiene insieme una pluralità di obiettivi. L'attribuzione di valore personale alla scelta di tornare a studiare è ampia e abbraccia un più vasto complesso di aspetti non aggirabili in una dimensione complessa di vita e, in particolare, sulla base della prospettiva teorica del lifelong learning (Alberici, 2008).

La formazione, nel caso di specie l'acquisizione di un titolo di studio universitario, viene intesa come bene in sé, caratterizzata dal valore d'uso che può assumere e non dal valore di scambio, strettamente schiacciato su determinanti di tipo economico. Tale tendenza si conferma nei progetti a lungo periodo espressi nella percezione delle aspettative, legate, sì, anche ad una ricaduta professionale ma sempre ancorata in modo evidente ad un sistema più complesso intrinsecamente legato al soggetto.

La gestione della vita universitaria è prevalentemente basata su strategie organizzative informali o esterne rispetto alla struttura universitaria e alla intenzionalità del progetto formativo.

L'accesso alle informazioni e all'orientamento non è percepito come particolarmente significativo rispetto ai bisogni e alle peculiarità che può presentare il ritorno in formazione da parte degli adulti.

L'accesso degli adulti all'università, in un'ottica di lifelong learning, prevede vie alternative rispetto a quelle rivolte agli studenti in età canonica, che si caratterizzano in particolare per le forme inclusive e di allargamento del bacino tradizionale di riferimento e che tengono in conto le specificità legate all'età, i molteplici ruoli individuali, le trasformazioni sociali e il riconoscimento

delle competenze acquisite attraverso i canali non formali e informali. L'accesso al primo ciclo, che prevede il riconoscimento dell'esperienza professionale, è regolato dal punto di vista della procedura prevista, ma non sono previsti servizi specifici di sostegno, relativi all'orientamento e all'accompagnamento per la predisposizione della documentazione prevista, la cui rilevanza è dimostrata da evidenze scientifiche (Di Rienzo, 2012; Loiodice, 2004; Reggio, Righetti, 2013). La via d'accesso dei 40 anni è la più recente e innovativa sotto il profilo della procedura, rispetto alle altre due che si basano prevalentemente sulla valutazione avente ad oggetto le conoscenze, accademicamente intese.

Ciò consente di affermare che il lifelong learning ispira la costituzione del sistema formativo spagnolo, si richiamandosi al principio dell'educazione/formazione permanente. Tale principio fa riferimento all'autodirezione nell'apprendimento, allo sviluppo della competenza strategica di apprendere ad apprendere e alla definizione delle condizioni che possono facilitare la partecipazione ai diversi sistemi formativi, favorendone l'integrazione e la conciliazione con i ruoli, le responsabilità e i tempi di vita e di lavoro (Alberici, 2008; Alessandrini, 2005).

A questo scopo, la validazione dell'esperienza e delle competenze professionali costituisce una leva di grande efficacia per compiere un passo ulteriore verso la società della conoscenza.

Note

1 Si fa riferimento alla ricerca "Adulti e istruzione superiore. Politiche e pratiche in Italia, Danimarca e Spagna", condotta su incarico dell'Isfol nel 2012. In questo articolo, per esigenze legate all'economia del discorso, verranno presentate le attività relative allo studio spagnolo con particolare riferimento all'indagine qualitativa compiuta tramite intervista. Si fa riferimento alla parte relativa al contesto spagnolo.

2 I due soggetti intervistati rientrano nella categoria policy maker a livello decentrato e corrispondono a: (UAB) PG, che coordina il servizio delle prove di accesso per tutte le università pubbliche catalane, presso il Governo della Comunità Autonoma catalana.; (UVA) FG: Funzionario della Direzione Generale Universidades e Investigación presso la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León; Direttore del Servizio di Enseñanza Universitaria presso la Direzione Generale sopra citata.

3 Sono stati intervistati sei soggetti: per UAB: MCL, Professore presso il Dipartimento di Econometria, Statistica ed Economia Spagnola, è il coordinatore delle prove di accesso per l'Università di Barcellona; ALIG, specialista di orientamento, lavora presso la Direzione organizzativa, del Centro di orientamento dell'Università di Barcellona, Servei d'Atenció a l'Estudiant (SAE). Per UVA: RA, Vice-Rettore dell'Università, responsabile degli studenti e del sistema di accesso all'Università; JV, Presidente della Commissione di Ateneo per le prove di accesso; CDVL, Responsabile di Ateneo per i programmi di educazione degli adulti e Direttore del Programma Interuniversitario dell'Esperienza per l'Università di Valladolid; PPP, dirigente dell'Area di Informazione del centro che si occupa di orientamento e informazione agli studenti, COIE (Centro de Orientación e Información al Estudiante) dell'Università di Valladolid.

4 Sette studenti adulti: per UAB: MIPD, 54 anni, iscritta al Corso di Laurea di secondo ciclo in Psicopedagogia presso la Facoltà di Pedagogia. Con formazione pregressa di tipo universitario di secondo ciclo nell'ambito della comunicazione sociale, lavora come esperta di formazione e orientamento, con contratti di consulenza presso enti pubblici e aziende private; AP, attualmente Professore presso l'Università di Barcellona, ha partecipato negli anni 1970-1971 alla procedura di accesso per gli adulti, prevista dalla via ancora attuale dei 25 anni; AMRE, 46 anni, iscritta al Corso di Laurea di primo ciclo in Educazione Sociale, presso la Facoltà di Pedagogia, con titolo di

studio di Tecnico Specialista in chimica acquisito nell'ambito della formazione, professionale superiore lavora come docente presso un centro di formazione professionale nell'ambito dell'educazione ambientale; AS, 61 anni, studi di formazione superiore ma privo di titolo previsto per accedere all'Università, è iscritto ai corsi dell'Università dell'Esperienza. Giornalista, libero professionista, al momento è disoccupato. Per UVA, GCG, 31 anni, studentessa del Master in Psicopedagogia, presso la Facoltà di Educazione e Lavoro Sociale, studi in musica, titolo di laurea di secondo livello, insegna come maestra di musica presso una scuola dal 1995; JRM, 35 anni, iscritto al Corso di Laurea (Grado) in Educazione Primaria, proveniente dalla formazione professionale superiore, ha acquisito il titolo di Tecnico Superiore in Integrazione Sociale; è attualmente impiegato presso "Centro de Día Alfahar" con l'incarico nell'ambito delle attività di orientamento professionale; NV, studi in assistenza sociale, titolo di laurea di primo livello, lavora come educatrice sociale in un centro di minori da otto anni.

Riferimenti bibliografici

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*, Roma, Anicia.

Alessandrini, G. (2005), *Formazione e sviluppo organizzativo*, Roma, Carocci.

DI RIENZO P. (2012), *Educazione informale in età adulta*, Roma, Anicia.

EUROSTAT (2009), *Adult Education Survey*, Eurostat.

EUROSTAT (2011), *European Union Labour Force Survey*, Eurostat.

Glaser, B. G. (1992), *Basics of Grounded Theory Analysis. Emergence vs Forcing*, Mill Valley (CA), Sociology Press.

KNOWLES M. S. (1996), *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano, Raffaello Cortina.

Legge Organica sull'Educazione n.2 del 3 maggio 2006.

LOIODICE I. (2004), *Non perdere la bussola*, Milano, FrancoAngeli.

LICHTNER M. (2008), *Esperienze vissute e costruzione del sapere*, Milano, FrancoAngeli.

Medina Fernández O., Sanz Fernández F., "Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica" *Revista de Educación*, 348, 2009, pp. 253–281.

Ministerio de Educación (2011), *El aprendizaje permanente en España*, Madrid, Secretaría General Técnica.

Real Decreto 1393/2007.

Real Decreto 412/2014.

REGGIO P., RIGHETTI E. (2013), *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere le competenze*, Roma, Carocci.

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.

Sabán Vera C., “Educación permanente y aprendizaje: dos modelos teórico-aplicativos diferentes”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 2009.

SEN A. (2001), *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori.

TAROZZI M. (2008), *Che cos'è la grounded theory*, Roma, Carocci.

YIN R. (2003), *Case Study Research, Design and Methods*, Third Edition, London, Sage.