

Promuovere competenze nei percorsi di alternanza scuola-lavoro nel panorama europeo.

Dalla ... valutazione alla progettazione



Il "paniere delle competenze" ... cosa contiene?

Introduzione: ASL e competenze

L'idea e le pratiche dell'*Alternanza Scuola Lavoro* nascono connesse al concetto e alla pratica delle *competenze* a partire dai testi normativi che hanno introdotto l'ASL nella scuola italiana (Legge 28-3-03, n. 53, art.4 e Decreto Legislativo 15-4-2005, n. 77¹) e la logica dell'alternanza si iscrive nel più ampio contesto di spostamento del baricentro della scuola verso un apprendimento significativo e spendibile per l'allievo nel suo progetto di vita.

Può essere utile stabilire un'analogia nel paradigma di fondo che le accomuna: il "**circolo virtuoso**", ovvero la **natura ciclica delle fasi di informazione – azione – riflessione**, che dovrebbe caratterizzare sia l'alternanza - e in tal senso la distingue strutturalmente e funzionalmente dallo stage - sia la natura e i percorsi di maturazione della competenza correttamente intesi.

È in fondo, a ben pensarci e recuperando così un altro importante aspetto cui guardare, lo stesso circolo virtuoso del "long-life-learning", *l'apprendere per tutta la vita*, che significa alternare e/o integrare opportunamente fasi di lavoro e di studio, apprezzandone il valore per il miglioramento della qualità della propria esistenza e sapendo scegliere.

Ad essere realisti, *Alternanza Scuola Lavoro* e *competenze* sono accomunate anche dal rischio di appiattimento su un'idea di "scuola-azienda" poco attenta agli aspetti formativi, rischio reale, se prima non chiariamo alcune questioni....

1. L'attualità

Il *Documento tecnico connesso al Regolamento sull'adempimento dell'obbligo di Istruzione e i suoi allegati, Assi culturali e Competenze chiave per la cittadinanza* costituiscono un riferimento fondamentale per noi anche se riguardano una fascia di età diversa da quella coinvolta nell'*Alternanza Scuola Lavoro*. Essi infatti sono il segno di come stia concretamente cambiando la scuola secondaria di secondo grado e, introducendo le innovazioni nel biennio, alludono anche ai possibili orientamenti per le innovazioni nel triennio. Legittimano sul piano normativo e ufficializzano ed esplicano per la secondaria di secondo grado, anche attraverso una diversa proposta di organizzazione del sapere per assi culturali, la logica delle competenze che era stata introdotta con la Legge 59/97 sull'autonomia, con il Regolamento relativo (DPR. 8-3-1999, n. 275) e con il Regolamento del nuovo esame di Stato (DPR 23-7-1998, n.323), logica che, pur presente nelle successive diverse bozze di riforma, non era, insieme ad esse, mai decollata veramente.

Con il nostro confronto iniziale a partire dalla strategia del *paniere delle competenze* abbiamo già esplorato - in parte - perché si tratta di un vero e proprio oceano (!), la varietà delle definizioni e

¹ "... per assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro." Art. 1

la molteplicità delle fonti, in Italia e in Europa e la loro convergenza su aspetti salienti e condivisi del concetto di *competenza*.

Vediamo ora il contributo del Documento tecnico in tal senso .

Ispirandosi alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18-12-2006 e collocandosi così intenzionalmente nella prospettiva del programma di Lisbona, esso introduce e dà enfasi al concetto di competenze-chiave:

"L'istruzione e la formazione iniziali offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le **competenze chiave**² a un livello tale che li preparino alla vita adulta e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come pure per la *vita lavorativa*."

E spiega poi con molta chiarezza l'interrelazione tra queste e i saperi e le competenze contenuti in quelli che vengono definiti "gli assi culturali" (all'interno dei quali le discipline sono aggregate per contiguità di linguaggio, di metodo di ricerca e di comunicazione):

"I saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (del linguaggio, matematico, scientifico-tecnologico, storico - sociale). Essi costituiscono "*tessuto*" per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa.

...

Le competenze chiave proposte nell'allegato 2 sono il risultato che si può conseguire –all'interno di un unico processo di insegnamento / apprendimento – attraverso la *reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali*."

Il documento descrive il concetto di competenza in relazione ad altri, appartenenti al medesimo campo semantico:

"I saperi sono articolati in *abilità/capacità e conoscenze*, con riferimento al sistema di descrizione previsto per l'adozione del Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF).

Conoscenze:

indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio e di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

Abilità (che nel testo sugli assi culturali appaiono accostate a **Capacità** e praticamente identificate nella stessa colonna, ndr.):

indicano le capacità di usare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Competenze:

indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

² Le competenze chiave proposte sono otto: Imparare a imparare, Progettare, Comunicare, Collaborare e partecipare, Agire in modo autonomo e responsabile, Risolvere problemi, Individuare collegamenti e relazioni, Acquisire ed interpretare l'informazione

Sul concetto di competenza vale la pena richiamare anche la precisazione del Ministro, nell'introduzione del documento :

"Le competenze, così intese, non riguardano una versione riduttiva del saper fare; costituiscono, invece, quel saper fare ad ampio spettro che conferisce senso autentico e motivante alle "cose apprese e utilizzate", perché siano riconducibili a sé e utilizzabili in più campi e con versatilità."

Fin dal 1998, con il Decreto sul Regolamento del nuovo esame di stato, la "triade delle C" (*conoscenze, competenze, capacità*) a cui ora aggiungiamo *abilità*, ci accompagna e un po', diciamo così, ci tormenta, perché questi sono stati utilizzati a volte in modo diverso dai vari commentatori. Non c'è un'ansia razionalistica in questa riflessione, né la pretesa di chiarire in modo definitivo ciò che invece è distinto da labili confini: lo scopo è per ora problematizzare questo campo semantico (la polisemia del concetto di competenza va vista prima di tutto come una risorsa) per giungere con calma, attraverso la riflessione e le azioni laboratoriali consentite dal corso, ad avere idee più chiare, ma soprattutto a condividere modalità per la loro promozione e valutazione attraverso una didattica adeguata e, nella fattispecie, nell'Alternanza Scuola Lavoro.

Cercando di fare un'esegesi del testo, possiamo notare, rispetto a *abilità* e *capacità* :

- nelle tabelle che compaiono nel documento sugli "assi culturali" vengono usate come sinonimi;
- nella definizione sopra riportata (reperibile nel Documento tecnico - Il contesto e il metodo) vengono connesse tra loro con un sistema che potrebbe essere definito "a scatola cinese" e esplicito così: *capacità* è la *potenzialità di base*, generale, di usare ciò che si sa per fare (portare a termine compiti e risolvere problemi), *abilità* rappresenta una prima esplicitazione di tale capacità, parziale perché non consolidata in contesti plurimi e non ancora sicura, *competenza* è la comprovata capacità di usare ciò che si sa e si sa fare (conoscenze, abilità e capacità personali) a più dimensioni e in situazioni diverse che comportano responsabilità e autonomia.

2. Un po' di ... storia e geografia delle parole per condividerne il significato

Con l'attività iniziale abbiamo svolto una rapida esplorazione, seppure non ordinata, nel tempo (fino a una delle prime definizioni, quella elaborata in ambito psicolinguistico da Chomsky) e al di fuori dei confini italiani (dove esso è relativamente recente), nel contesto europeo.

Ora vediamo di organizzare il discorso e di collegarlo alle ragioni sociali, storiche e culturali che hanno portato a livello internazionale ad un'attenzione così accesa bei confronti di questa tematica. Un momento saliente si può riconoscere verso la fine degli anni '80, quando si manifestò da parte di grandi organizzazioni internazionali come UNESCO e OCSE un interesse emergente nei confronti degli indicatori internazionali dei sistemi scolastici.

Prima c'erano stati segnali dello sforzo di superare l'approccio basato per lo più sulle conoscenze e sulle discipline fino ad allora imperante: all'inizio degli anni '60 si era svolta l'indagine IEA, che però aveva prodotto un insieme ridotto di indicatori sulle conoscenze in matematica, scienze e lettura, cioè solo nelle discipline considerate fondamentali. Negli anni '60-'80, un altro sforzo, distribuito secondo una cronologia diversa a seconda dell'area geografica (molto prima in ambito anglosassone, molto più tardi da noi in Italia e in particolare nella scuola superiore rispetto alla primaria), era stato quello di spostare l'ottica dai contenuti agli obiettivi di apprendimento, che però si era isterilito in un'analisi esasperata di obiettivi generali e specifici, con il rischio di perdere di vista quell'attenzione all'allievo che si voleva invece conquistare. Negli anni '80 si era acceso, come sviluppo del grande tema dell'uguaglianza delle opportunità educative, il dibattito sugli standard formativi minimi da conseguire in particolare al termine della scuola dell'obbligo (io stessa partecipai nell'88 all'organizzazione di un seminario di studio nel padovano sugli standard formativi e la continuità tra gli ordini di scuola) e già si era scatenato il dibattito e il contrasto tra l'approccio nomotetico sottostante al concetto di standard e quello idiografico, che alcuni gli contrapponevano in nome del valore della personalizzazione e della definizione di soglie che non

coincidessero con livelli minimi uguali per tutti. Tra l'altro l'approccio degli standard sembrava caratterizzato ancora da una attenzione più disciplinare - settoriale che integrata.

Tornando all'emergere del tema delle competenze, alla fine degli anni '80 l'OCSE promosse il progetto INES (International Indicators of Education Systems), con apertura a competenze di base non cognitive e alla questione delle modalità di valutazione (Bottani, 2007, p.32). Nel '92 l'OCSE pubblicò, con cautela, il primo insieme di indicatori. E poi ... non più solo INES ma anche NOBS (*Non Outcomes Basic Skills*), CCC (*Cross Curricular Competences*), GOALS (Goals Orientation and Attainment in Learning System) e, verso la fine degli anni '90, promosso dall'OCSE, il PISA (Programme for International Student Assessment), che nel 2000, 2003 e 2006 sottopose a valutazione le competenze linguistiche, matematiche e scientifiche dei quindicenni e che ad oggi rappresenta la più importante ed estesa fra le indagini internazionali sulle competenze (Fini, 2005), ponendosi altresì come un modello di costruzione e analisi di prove di verifica "autentiche", capaci di mettere alla prova gli allievi su problemi simili a quelli della vita e di mobilitare davvero competenze e saperi interconnessi, non solo conoscenze.

Una serie di acronimi che designano uno sforzo comune.

E fu anche un fiorire di metafore, da quella alimentare-scoutistica di *paniere delle competenze vitali* (survival Kit), a quelle architettoniche-ingegneristiche, come *zoccolo comune delle conoscenze* (Francia), a *nuclei fondanti*.

Non è un caso che il bisogno di elaborare il concetto di competenza si sia verificata verso il volgere degli anni '80. Lo sviluppo di nuovi campi di ricerca integrati, di nuove discipline, la crescita esponenziale del sapere da un lato, dall'altro un modo diverso di elaborarlo e di veicolarlo grazie alla diffusione dei computer e alla nascita di internet, che in qualche modo interpretavano ed esprimevano il paradigma costruttivista di conoscenza condivisa e costruita, insieme alla crescente mobilità nel pianeta, ponevano le basi di quella che poco più tardi verrà definita la "società della conoscenza" (Delors J., 1994) e sollevavano il problema di nuovi modi dell'apprendere. Parallelamente, a muovere il medesimo problema, si profilava all'orizzonte anche una nuova mobilità del mercato del lavoro legata alla globalizzazione dell'economia. Emergeva in questi anni anche l'insofferenza nei confronti di quella didattica per obiettivi e delle collegate tassonomie che pure avevano rappresentato un contributo all'insoddisfazione nei confronti della scuola delle discipline e del sapere teorico, ed insieme l'insofferenza per i curricoli lineari ad essa connessi, a favore di modelli di curricolo reticolari, ispirati al principio di complessità e a matrici di tipo costruttivistico, con attenzione ai tratti personali di chi apprende, agli stili cognitivi e alla varietà delle forme di intelligenza.

Ne è un esempio il *Curricolo per soglie di padronanza* (Margiotta, 1997 e <http://www.cenec.org/red/index.htm>³), nel quale si sviluppano fin dalla fine degli anni '80 i due concetti intrecciati di competenza e di padronanza e quello che ad essi fa da sfondo, *profilo formativo integrato atteso*. Tale modello curricolare anticipava l'attenzione, oggi ben presente nel documento tecnico, da un lato ai saperi integrati e al valore formativo delle conoscenze organizzate in mappe disciplinari e interdisciplinari attraverso nuove interrelazioni e dall'altro a più dimensioni dell'apprendere, non solo cognitiva, ma anche metacognitiva e affettivo-relazionale: "Si può assumere che il soggetto abbia conseguito una competenza quando sa, sa fare e sa anche come fare: e cioè quando esplica, esercita, contestualizza in ambienti diversi le competenze e le tecniche apprese." (Margiotta, ibidem, p. 42); il percorso istruzionale "raggiunge ... il suo *indice di formatività per le padronanze*, quando il trattamento di ambienti, contenuti e metodi consente all'allievo di giungere a sviluppare ed esercitare quanto appreso in *dimensione sistematicamente metacognitiva e ideativo-immaginativa*. È solo maturando tali soglie che l'allievo acquisisce *padronanze*: in questo modo cioè riesce ad attribuire senso e significato a ciò che ha imparato a conoscere, a fare, a come e perché farlo, poiché riesce ad apprezzare, prevedere e prefigurare

³ Il Laboratorio Università-Scuola svolge dal 1990 ricerca educativa e didattica sul curricolo e sulla didattica per competenze e padronanze

verso dove orientare o ridislocare le proprie esperienze di conoscenza e di apprendimento. E, per tale via, a personalizzare lo sviluppo del proprio potenziale." (ibidem, p.42).

Quanto l'aspetto metacognitivo e quello motivazionale siano fondamentali nella logica delle competenze emerge dalle definizioni di altri autori, come abbiamo visto esaminandole all'inizio e sarà oggetto di attenzione nel nostro percorso, nelle attività laboratoriali. Tessaro (2005, p. 74) descrive la competenza come un "sapere personalizzato che si manifesta in un contesto". E specifica poi: "... la competenza è un sapere ... dotato di *sensu* nella reciprocità tra azione e riflessione, nella circolarità tra senso comune e senso scientifico. È un sapere *condiviso* da una comunità... a livello sociale, culturale, professionale, accademico e scientifico .. *personalizzato* quando il soggetto lo elabora e lo riveste di significati propri. È un sapere che si *manifesta*...".

Poiché il modello *per soglie di padronanza* per la sua impostazione offre un contributo all'integrazione delle competenze trasversali con i saperi e le competenze degli assi culturali richiesta dal Documento tecnico ⁴ e allo sviluppo di una didattica delle competenze basandola su più fasi di lavoro (Modello ILV) e su una varietà di mediatori e strategie, farò riferimento ad esso negli snodi di questa esposizione e del nostro percorso.

È da tenere presente, ancora, la definizione di competenza data nel Progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competences), OCSE, 1997: "In prospettiva olistica, la competenza viene considerata "la capacità di rispondere a specifiche esigenze oppure di effettuare un compito con successo e comporta dimensioni cognitive e non cognitive: le competenze chiave sono competenze individuali che contribuiscono ad una vita ben realizzata e al buon funzionamento della società, implicando la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, come pure di componenti sociali e comportamentali quali attitudini, emozioni, valori e motivazioni." (Bottani cit, p. 11). A livello nazionale è importante la definizione data dall'ISFOL sulle *competenze trasversali*: "un insieme di abilità di ampio spessore che sono implicate in numerosi tipi di compiti, dai più elementari ai più complessi, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili. La loro individuazione può essere frutto dell'analisi e della scomposizione dell'attività del soggetto al lavoro posto di fronte al compito. Tale analisi consente di enucleare *tre grandi tipi di operazioni* che il soggetto compie, fondate su processi di diversa natura (cognitivi, emotivi, motori)" (in <http://orientamentoirreer.it/materiali/AbilitaTrasversaliISFOL.htm>).

Questo breve ma intenso excursus tocca necessariamente, nel concludersi, la decisione del dicembre 2004 del Parlamento europeo e del Consiglio relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze necessaria nella nuova mobilità nel continente.

E non ci è difficile riconoscere ora, in queste prospettive, le fonti plurime di quelle competenze chiave che, attraverso le indicazioni del Consiglio d'Europa del settembre 2006, ritroviamo anche nel Documento tecnico sull'innalzamento dell'obbligo.

Appare chiaro perché Norberto Bottani (2007, p. 28) usi l'espressione "tsunami delle competenze", "causato dalle ondate di materiale prodotto relativo all'argomento", ma anche, si potrebbe aggiungere, al cambio del punto di vista, una sorta di stravolgimento, qualora la logica della competenza venga ben intesa e non limitata all'idea di performance.

3. Dalla ... valutazione alla progettazione

Qui sta un altro aspetto importante del cambio di punto di vista, il rovesciamento di prospettiva che ci porta ad analizzare la disciplina, sia essa di ambito teorico che tecnico, alla luce del profilo formativo (Rigo, 2002).

⁴ "Le competenze chiave proposte nell'allegato 2 (vedi p.29) sono il risultato che si può conseguire – all'interno di un unico processo di insegnamento / apprendimento – attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali." P. 10

Pensare alla valutazione fin dall'inizio, rivolta ai processi e non solo ai prodotti, considerarla un processo, che coinvolge l'allievo in dimensione auto-valutativa, che accompagna e regola la programmazione e l'azione didattica, ci aiuta ad attribuire valore a una varietà di aspetti che potrebbero più facilmente altrimenti sfuggirci: dare spazio alle osservazioni in itinere, ridimensionare il ruolo delle prove di verifica, costruirle con attenzione alle competenze che abbiamo pensato come traguardo di un percorso o di una Unità Formativa, porre l'allievo nella condizione di esprimersi in contesti problematici e produttivi che siano più vicini a quelli della vita ("autenticità" delle prove). Un possibile riferimento è rappresentato dal concetto (e dalle relative pratiche) di *PROFILO FORMATIVO INTEGRATO* prospettato nel modello di Curricolo *per soglie di padronanza*, nella sua polarità di *profilo integrato atteso* e *profilo individuale emergente* (per illustrare, utilizzerò il linguaggio dei documenti ministeriali e collocherò tra parentesi il lessico specifico di tale curriculum).

Un *profilo* è un intreccio di *competenze* personalizzate e promuoverlo comporta una varietà di momenti sul piano progettuale e cronologico:

- individuazione di ampie *competenze trasversali* o *competenze chiave* (padronanze) che, disegnando il *profilo integrato atteso*, costituiscono i grandi perni del curriculum
- scelta dei *criteri* e degli *indicatori trasversali di processo* - condivisi con l'allievo - per osservarne la crescita delle competenze e dei saperi, regolare l'ambiente di apprendimento, porre le basi per valutare e certificare
- conseguente scelta delle conoscenze dell'asse disciplinare che sono più pertinenti a promuovere quelle competenze trasversali (*analisi formativa della disciplina* e individuazione dei *modelli* disciplinari e interdisciplinari che aiutano il docente a far elaborare le conoscenze nel modo più formativo per l'allievo)
- individuazione dell'insieme di *competenze, abilità/capacità e conoscenze* tra loro interrelate (soglie di padronanza) che rappresentano tappe di percorsi e di Unità Formative disciplinari o integrate, rispondenti ai bisogni dell'allievo, della società, della cultura
- progettazione didattica (progettazione delle Unità Formative e relative fasi di lavoro didattico, con attenzione alla scelta dei mediatori, per promuovere quei processi di apprendimento che sollecitano e orientano la crescita delle conoscenze in termini di competenze)
- contemporanea individuazione degli indicatori disciplinari e dei relativi descrittori

4. I "mini-profilo" delle esperienze ASL

I percorsi di Alternanza Scuola Lavoro sono già di per sé una buona occasione, perché coerenti alla logica della progettazione per Unità Formative: quando pensiamo a un'esperienza di alternanza pensiamo davvero, più o meno consapevolmente, ad un "mini-profilo" che l'allievo acquisirà e progettiamo un percorso che alterna e integra momenti di informazione a momenti di laboratorio, per lo più in questo caso rappresentati dall'esperienza che l'allievo compie fuori dalla scuola. Ma non basta, se intendiamo che l'esperienza in ASL sia davvero formativa occorre *valorizzare l'attività riflessiva* (l'allievo deve poter ricostruire le sue esperienze attive e collegarle alle informazioni ricevute, integrandole, ripensare ai problemi che ha avuto, se e come ha tentato di risolverli, come le nuove informazioni possono aiutarlo a migliorare...) ed è per questo che si stanno diffondendo diari di bordo e schede di auto-valutazione, cosa positiva, ma occorre evitare di cadere nel tecnicismo...

L'altro aspetto importante da mettere a fuoco riguarda il *coinvolgimento*, nella definizione del "mini-profilo", delle *discipline non direttamente professionalizzanti ma capaci di contribuire alla promozione delle competenze attese*. Si tratta di promuovere e sostenere la cooperazione dei docenti intorno a quel campo integrato di conoscenze ed esperienze che è l'ASL. E siamo qui anche per affinare le nostre capacità in tal senso.

Occorre precisare che, oltre a ragioni psico-pedagogiche, che intenzionalmente ho citate per prime, è la questione centrale della CERTIFICAZIONE delle competenze a costringerci a rovesciare

l'ottica del luogo comune "prima progetto, poi valuto", dato che certificare vuol dire non solo valutare ma rendere chiari i percorsi formativi e renderli comunicabili tra i diversi soggetti (formatore e formando; Enti - Agenzie di formazione tra loro) diventando garanzia della mobilità in Europa (Cazzador, 2005, p 131).

Per concludere, una riflessione sull'etimologia del termine competenza. La sua appartenenza alla medesima famiglia semantica di "competitività" e "competizione" ci aiuta a leggere ancora una volta affinità tra la logica delle competenze e quella dell'alternanza scuola lavoro: nel latino CUM-PETERE, possiamo far emergere il significato *muoversi verso qualcosa che mi spetta* in due forme: quella individuale e magari, come estrema conseguenza, individualistica, ma anche quella del muoversi verso qualcosa insieme agli altri, cooperativamente, per una competitività tra gruppi che perseguono un progetto comune e che mettono in gioco le diverse risorse-competenze dei singoli, non tra individui. La questione è fondamentale e delicata insieme: non è possibile negare in assoluto la competitività individuale, perché è un bisogno dell'essere umano, ma la forza sta nel come orientarla anche in relazione al bisogno e alla capacità di solidarietà e cooperazione, altrettanto insiti nell'uomo. Va affrontata sia nella scuola che nel lavoro per un modo di apprendere e di lavorare più attento al benessere della persona e al suo equilibrio con gli altri e con l'ambiente naturale. Il messaggio di Dersu Uzala⁵ e il suo modo di vivere le competenze (Incerti, Santoro, Varchetta, 2000, p. 57) appaiono molto attuali, con il loro margine di utopia buona:

"Insieme si va, insieme si lavora"

BIBLIO-SITOGRAFIA

Bottani N., *La scuola di fronte allo "tsunami" delle competenze*, in Simone Ryken D., Hersh Salganik L. (a c. di) (2007), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Franco Angeli

Cazzador N., *Competenze: cum-petere, andare verso, andare insieme*, in *Formazione & Insegnamento*, n. 1/2005, *Formare l'intelligenza. Percorsi*, pp. 127-146

Cerini G., Cristanini D. (a cura di) (1999), *A scuola di autonomia. Dal PEI al POF*, Tecnodid, Napoli

Cresson E. (1995), *Insegnare ad apprendere. Verso una società conoscitiva, libro bianco su istruzione e formazione*, Lussemburgo, Commissione Europea

Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all' UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il Ventesimo secolo*, Armando

D' Incerti D., Santoro M., Varchetta G. (2000), *Schermi di formazione. I grandi temi delle risorse umane attraverso il cinema*, Guerini e Associati, Capitolo 2- *I grandi temi, Competenza*

Fini R. (2005), *Le competenze scolastiche in Italia: alcune evidenze provenienti dai dati*, in *Formazione & Insegnamento*, n. 1/2005, *Formare l'intelligenza. Percorsi*, pp. 95-112

ISFOL, *Le competenze di base e trasversali negli IFTS, Guida all'applicazione delle UC. Standard di base e trasversali nella progettazione dei percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore*

Margiotta U. (a cura di) (1997), *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*, Armando, Roma

⁵ nell'omonimo film di Akira Kurosawa, 1975

OECD-OCDE (1994), *Valutare l'insegnamento. Per una scuola che conti*, Armando

Rigo R., *L'analisi del valore formativo delle discipline potenzia l'autonomia di ricerca e sviluppo*, in Zanchin M.R. (a cura di) (2002), *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti* Armando, Roma.

F. Tessaro, *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*, Armando, Roma, 2002

Zanchin M.R. (a c. di) (2002), *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia. Analisi disciplinare e personalizzazione dei talenti* Armando, Roma.

- (a c. di) (2002): *Le interazioni educative nella scuola dell'autonomia. Itinerari di didattica modulare*, Armando, Roma.

Gabriella Di Francesco (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e I repertori sperimentali*, ISFOL, Franco Angeli, Milano 1998, riduzione e adattamento in <http://orientamentoirreer.it/materiali/AbilitaTrasversaliISFOL.htm>

ISFOL, *Area di ricerca, metodologie per la formazione*
in <http://www.isfol.it/BASIS/web/prod/document/DDD/newmetodo.htm>

Drago R., Il significato di "competenza" in <http://ospitiweb.indire.it/adi/EsaStat/competen.htm> tratto dal testo Drago R. (1999), *La nuova maturità*, Erikson

Mariani L., *Documentare e personalizzare il curriculum: verso un portfolio di processi e di competenze* in <http://www.learningpaths.org/Articoli/competenzeprocessi.htm>

Regione Veneto, *Alternanza scuola - lavoro 2005, esperienze venete* in <http://www.regione.veneto.it/Channels>

Quadro europeo delle qualifiche (European Qualification Framework – EQF) in <http://www.orientamento.it/orientamento/6m.htm>