

La certificazione delle competenze Implicazioni sull'azione didattica dell'insegnante

“Skills certification” Their significance for teachers' didactic action

Giorgio Riello

Università Ca' Foscari, Venezia

Scuola di dottorato in scienze della cognizione e della formazione

riello.giorgio@unive.it

ABSTRACT

The theme of “skills certification” is nowadays becoming part of EU State's policies for education, training and employment – as long as they realize the Lisbon strategy, hence creating policies which aim at renew many systems, including the educational one. Such a “model” of innovation opposes Italian school system with an unavoidable change. This is so not only because it is required by EU but also because the school has to take hold again of its public functions – having been lost the latter due to a decrease in skills and quality. Here emerges the need for a re-definition and the re-activation of a secondary education system which could be able to integrate a wide range of opportunities given by the contemporary formal and informal ways of learning. Only by doing this, the education system will be able to satisfy EU's “invitation”: that of creating new formative systems. Hence, the role of the teacher gains a fundamental character within the new path of education.

The purpose of my contribution is that of addressing the implications that “skill certification,” and its consequent definition of integrated school system, has on professional teachers involved in the organization of teaching and learning processes.

Il tema della “certificazione delle competenze” sta entrando a pieno titolo nelle politiche educative, formative ed occupazionali di tutti gli Stati membri dell'Unione Europea in attuazione della strategia di Lisbona con conseguente messa a punto di *policy* tese ad innovare interi sistemi compreso quello scolastico. Questo “modello” di innovazione pone pertanto il sistema scolastico italiano di fronte ad un cambiamento dal quale non si potrà più tornare indietro, non tanto perché ce lo chiede l'Europa bensì perché la scuola deve non solo riappropriarsi delle proprie funzioni istituzionali che sta lentamente, ma inesorabilmente, perdendo dequalificandosi, ma soprattutto perché vi è la necessità e l'urgenza di definire e rendere operativo un sistema di formazione secondaria che integri al suo interno tutta l'infinita gamma di opportunità di apprendimenti informali e non formali offerti dall'attuale società dando così attuazione ai sempre più numerosi ed evidenti “inviti” dell'Unione Europea ad implementare e definire sistemi formativi integrati. Il ruolo dell'insegnante assume così carattere fondamentale per un rinnovato modo di fare scuola.

Lo scopo del mio contributo è quello di affrontare le implicazioni della “certificazione delle competenze” e della sua conseguente definizione di sistema scolastico integrato sugli insegnanti di professione coinvolti nell'organizzazione dei processi didattici e di apprendimento.

KEYWORDS

Certification of learning outcomes, Recognition of learning outcomes, Competence-oriented curriculum, reflexivity, Formal, non-formal and informal learning.

Certificazione delle competenze, Riconoscimento delle competenze, Curriculum per le competenze, Riflessività, Apprendimento formale, non formale e informale.

Introduzione

In questi ultimi anni le strategie dell'Unione Europea e le politiche educative, formative ed occupazionali degli Stati membri si sono concentrate sulla realizzazione della strategia di Lisbona¹ (competitività, sviluppo sostenibile, coesione sociale) con conseguente messa a punto di *policies* orientate a valorizzare l'apprendimento nei diversi aspetti fondamentali: apprendimento individuale e organizzativo, valorizzazione dei contesti di apprendimento non più centrati solo sull'aula, trasparenza dei risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*)², certificazione delle competenze come strumento di valorizzazione dei percorsi individuali, sistema di certificazione come leva fondamentale per una effettiva innovazione del sistema. Assumono carattere centrale le tematiche della *trasparenza* delle competenze e della *valorizzazione* dell'apprendimento indipendentemente dal contesto in cui tale apprendimento ha avuto luogo riconoscendo di fatto una complementarità tra l'apprendimento formale (quello che avviene all'interno dell'istruzione formale e degli enti di formazione) e quello non formale ed informale (per esempio sul lavoro, in attività di tempo libero e a casa)³.

1. Le politiche europee per la mobilità professionale e formativa

In questi ultimi anni le strategie dell'Unione Europea e le politiche educative, formative ed occupazionali degli Stati membri si sono concentrate sulla realizzazione della strategia di Lisbona⁴ (competitività, sviluppo sostenibile, coesione sociale) con conseguente messa a punto di *policies* orientate a valorizzare l'apprendimento nei diversi aspetti fondamentali: apprendimento individuale e organizzativo, valorizzazione dei contesti di apprendimento non più centrati solo sull'aula, trasparenza dei risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*)⁵, certificazione delle competenze

- 1 Per *Strategia di Lisbona* si intende un programma di riforme economiche approvato a Lisbona dai Capi di Stato e di Governo dell'Unione Europea (Consiglio Europeo di Lisbona, 2000).
- 2 *Risultato di apprendimento*: è una dichiarazione, descrittiva o argomentativa, che esplicita la padronanza con cui un allievo "conosce", "è capace di fare", "si relaziona", "è" dopo il completamento di un percorso di apprendimento, ovvero il *risultato atteso*. La dichiarazione descrive, quindi, una *manifestazione oggettiva* resa in un contesto applicativo (situazione), utilizzando specifiche conoscenze, abilità e competenze (padronanza), in base ad un compito da risolvere (nuova problematica). Il risultato di apprendimento, allora, evidenzia l'uso delle conoscenze e abilità in situazione reale o artificiale, coinvolgendo la sfera affettiva, emotiva e motivazionale (competenza esercitata).
- 3 Nel "Documento di lavoro dei servizi della Commissione: Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente" (Commissione delle Comunità Europee, 2000), vengono definiti i tre specifici ambiti di apprendimento: apprendimento formale, apprendimento non formale; l'apprendimento informale
- 4 Per *Strategia di Lisbona* si intende un programma di riforme economiche approvato a Lisbona dai Capi di Stato e di Governo dell'Unione Europea (Consiglio Europeo di Lisbona, 2000).
- 5 *Risultato di apprendimento*: è una dichiarazione, descrittiva o argomentativa, che esplicita

come strumento di valorizzazione dei percorsi individuali, sistema di certificazione come leva fondamentale per una effettiva innovazione del sistema. Assumono carattere centrale le tematiche della *trasparenza* delle competenze e della *valorizzazione* dell'apprendimento indipendentemente dal contesto in cui tale apprendimento ha avuto luogo riconoscendo di fatto una complementarità tra l'apprendimento formale (quello che avviene all'interno dell'istruzione formale e degli enti di formazione) e quello non formale ed informale (per esempio sul lavoro, in attività di tempo libero e a casa)⁶.

Per quanto concerne l'ambito dello sviluppo di sistemi di opportunità di apprendimento permanente (*lifelong learning*), l'Unione Europea, da tempo, ha posto al centro delle proprie strategie specifiche politiche volte alla "trasparenza" della certificazione precisando che questa vada intesa come la modalità attraverso cui è possibile «dare visibilità ai saperi ed alle capacità acquisiti dai singoli individui» e che debba essere considerata necessaria come «condizione per il miglior rapporto tra domanda ed offerta di lavoro», proprio perché consente ai lavoratori di presentare secondo un protocollo condiviso le proprie competenze ed esperienze formative e professionali. Lo scopo delle politiche a sostegno del trasferimento delle qualifiche e delle competenze è collegare insieme diversi contesti, livelli della VET (Vocational Education and Training), mettendo in grado gli individui di fare affidamento sulla possibilità di patrimonializzare gli apprendimenti realizzati, anche combinandoli tra loro. Al tal fine, l'UE (Parlamento Europeo, 2007) ha proposto l'EQF, European Qualification Framework, quale dispositivo di traduzione – una griglia di conversione e lettura – che consente di mettere in relazione e posizionare, in una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati etc.) rilasciati nei Paesi membri; il confronto si basa sugli esiti dell'apprendimento. Si tratta di una meta-struttura rispetto alla quale, su base volontaria, gli Stati membri sono chiamati a rileggere i propri sistemi di istruzione e formazione, in modo tale che ci sia un collegamento tra i singoli sistemi nazionali di riferimento per i titoli e le qualifiche e il Quadro europeo EQF. L'EQF fornisce infatti l'opportunità di rappresentare ogni esito di apprendimento nella "prospettiva della competenza"⁷ realizzando così la condizione basilare per un sistema educativo-formativo veramente unitario, in grado di dialogare efficacemente con il contesto economico, del lavoro e delle professioni. Certamente, un tale sistema richiede l'adozione di un modello rigoroso e fondato di certificazione delle competenze e dei saperi formali e informali in modo da porre in luce le evidenze della competenza ed i livelli di padronanza da parte della persona che ne è titolare.

la padronanza con cui un allievo "conosce", "è capace di fare", "si relaziona", "è" dopo il completamento di un percorso di apprendimento, ovvero il *risultato atteso*. La dichiarazione descrittiva, quindi, una *manifestazione oggettiva* resa in un contesto applicativo (situazione), utilizzando specifiche conoscenze, abilità e competenze (padronanza), in base ad un compito da risolvere (nuova problematica). Il risultato di apprendimento, allora, evidenzia l'uso delle conoscenze e abilità in situazione reale o artificiale, coinvolgendo la sfera affettiva, emotiva e motivazionale (competenza esercitata).

- 6 Nel "Documento di lavoro dei servizi della Commissione: Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente" (Commissione delle Comunità Europee, 2000), vengono definiti i tre specifici ambiti di apprendimento: apprendimento formale, apprendimento non formale; l'apprendimento informale
- 7 La prospettiva della competenza non coglie la persona come "possessore" di saperi inerti, ma richiede ad essa di esibire evidenze tali da dimostrare non solo che sa o sa fare, ma che sa agire e reagire sapendo mobilitare in modo pertinente ed appropriato ciò che sa e sa fare.

1.1. La certificazione delle competenze in Italia

In Italia l'Accordo per il Lavoro siglato tra Governo e parti sociali il 24 settembre 1996 riconferma ed integra quanto previsto a proposito della concertazione precedente del luglio '93, riconoscendo come l'introduzione di un sistema di certificazione dei percorsi formativi e delle competenze acquisite sia un obiettivo strategico ed essenziale per il paese. In particolare vengono definite alcune linee guida per la riforma del sistema formativo (trasparenza delle qualifiche, crediti formativi, personalizzazione dei percorsi, riconoscimento delle competenze) sfociate nel corso del '97 nella Conferenza nazionale sulla formazione promossa dal Cnel. Viene sottolineata in particolare la necessità di creare un sistema integrato in grado di dialogare, interagire e collaborare con la realtà socio-economica e di garantire agli individui l'effettiva possibilità di mettere in trasparenza le esperienze e le competenze acquisite. La possibilità di certificare non solo titoli, ma nuclei di competenze, rappresenta la chiave di volta dell'innovazione.

Per quanto riguarda la certificazione di competenze acquisite in ambiti non formali e informali, in Italia non siamo ancora giunti all'istituzionalizzazione di modelli di accertamento e certificazione, tuttavia nel paese, molte sono le esperienze istituzionali e di singole imprese che hanno messo a regime strumenti di riconoscimento e validazione, senza che tali contributi siano stati sovra ordinati in un approccio di sistema. Si evidenziano in tal senso esperienze che si stanno implementando nelle regioni come Lombardia, Toscana, Emilia Romagna e Sardegna.

Per quanto riguarda invece la certificazione di competenze acquisite in ambiti formali, va precisato che attualmente l'unico comparto che è stato interessato è la scuola dell'obbligo all'interno di un quadro normativo poco chiaro e spesso in contraddizione. Lo scenario attuale, infatti, può essere così sintetizzato:

- una prima certificazione avviene al termine del primo ciclo (l'art. 3 della l. 189/2008) ed è espressa in decimi senza fare riferimento a scale di standard rendendone difficile la "spendibilità" non solo a livello internazionale ma anche per la continuazione del percorso perché scarsamente significativo per le istituzioni scolastiche e formative del secondo ciclo;
- una seconda certificazione avviene al termine dell'obbligo scolastico (D.M. 9/2010; D.M. 139/2007) secondo un modello prestabilito dal Ministero ed espressa in tre livelli: base, intermedio e avanzato;
- una terza certificazione avviene alla fine del secondo ciclo (Legge n.425/1997; art. 10 del DPR 275/99) ma ancora deve trovare applicazione.

Ne consegue che solo le competenze conclusive del percorso obbligatorio decennale hanno una valenza formale ai fini del proseguimento degli studi nell'istruzione o nella formazione professionale o dell'accesso all'apprendistato, mentre le certificazioni effettuate nelle scuole primaria e media hanno solo carattere di accompagnamento, di sollecitazione e non certo di terminalità. Sempre all'interno del quadro normativo italiano, per il biennio dell'obbligo, si sono individuati quattro assi culturali: asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale. I contenuti disciplinari tradizionali, articolati in assi, possono intersecarsi superando uno svolgimento lineare e puntare su reticoli di conoscenze (nodi concettuali di base e relazioni). Inoltre gli assi costituiscono la base contenutistica pluridisciplinare metodologica in termini di conoscenza e abilità/capacità per il raggiungimento delle competenze chiave di cittadinanza europea prevedendo così che queste siano acquisite all'interno degli assi stessi. Tuttavia il documento europeo non si limitava all'indicazione delle competenze chiave; bensì di ciascuna di esse ne ha dato la definizione suggerendo anche le conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali che la caratterizzano, a significare che per l'UE le competenze di cittadinanza dovevano esse-

re indipendenti dalle conoscenze e certificate autonomamente in quanto fondamentali per la realizzazione di cittadini attivi, il sale di una convivenza autenticamente democratica. Infine, per quanto concerne la certificazione delle competenze alla fine del secondo ciclo come non sono state ancora impartite indicazioni da parte del Ministero del modello da adottare, mentre per il sistema universitario il dibattito rimane aperto.

2. Il ruolo dell'insegnante nella certificazione delle competenze

Nonostante i numerosi interrogativi che sorgono da questo sintetico quadro, il tema centrale a mio avviso è il nesso Curricoli-competenze che ne scaturisce ovvero: è possibile "certificare" competenze senza aver costruito un curriculum per competenze? Gli orientamenti internazionali dei curricula sono prevalentemente di due tipi:

- *funzionale*: dare competenze specifiche per il mercato del lavoro, assicurare abilità di saper fare, fornire le basi per comprendere e sviluppare le abilità cognitive necessarie, fornire delle mappe della complessità del mondo;
- *umanistico*: sviluppare globalmente la persona nei suoi aspetti affettivi, morali ed estetici, aiutare ad "imparare ad essere" e ad essere attenti ai valori sociali, sviluppare uno spirito critico, facilitare l'imparare ad imparare, sviluppare il potenziale umano e i talenti.

Ne emerge che un approccio funzionalistico tratta le competenze in modo stereotipato o astratto, o come attributi attitudinali del lavoratore o come attributi del posto del lavoro, ossia come equivalenti delle qualifiche, dei profili professionali o di altre forme di declaratoria rivolte alla classificazione e all'ordinamento di specifiche categorie di mansioni. Tale approccio tende a riprodurre una "logica del sistema meccanico" che rischia di "meccanizzare" anche il soggetto, come parte funzionante di un sistema retto dal criterio della ottimizzazione dei risultati e dell'impiego delle risorse. Inoltre, in quest'ottica viziata e riduttiva, si può individuare una matrice di "formazione al ruolo". Si consideri poi che tale logica meccanicistica non impatta solo sul soggetto, ma anche sui processi formativi piegandoli ad un orientamento determinato e definito al "ruolo" con il rischio latente di traghetare la formazione, da astratta e "inutile" qual era (e certamente bisognosa di una revisione), ad appiattirsi sulle richieste del mondo del lavoro. Probabilmente è vero che della competenza è misurabile solo la performance, ma questa non è la competenza, bensì soltanto la sua espressione manifesta inevitabilmente legata e condizionata da un contesto concreto. Il *valore d'uso* di una conoscenza (meglio: di uno spettro organizzato e significativo di conoscenze) non può ridursi a questo. Oltretutto, le competenze tendono ad identificare gli elementi dichiarativi e procedurali delle stesse: e quelli euristico-immaginativi?

Questi interrogativi ci portano a centrare la questione e chiederci: è possibile recuperare una dimensione soggettiva dell'individuo all'interno di un processo di certificazione delle competenze?

La risposta a tali interrogativi pone le istituzioni scolastiche e gli insegnanti a dover realizzare, elaborare e sperimentare curricula centrati sulle competenze che vadano oltre la performance in quanto certificare competenze per il lavoro non è la stessa cosa di quando si certificano competenze per il cittadino attivo. Tale sfida può rappresentare quel tanto atteso cambiamento della scuola la quale non può più continuare ad operare con una teoria e una prassi non rispondente ai bisogni sociali e culturali dei soggetti (Antinucci, 2001). Risulta necessario spostare l'asse di riferimento del curriculum dalla conoscenza ai sistemi di elaborazione del sapere, dal possesso delle informazioni a quello dell'uso che se ne deve fare (Nicoli, 2007). Si tratta di progettare e programmare un curriculum capace di mettere l'individuo nella condizione di

“riconoscere” i diversi campi disciplinari, costruendo e ricostruendo continuamente i significati del suo sapere e del suo agire. Strutturare un curriculum per competenze porta a riconsiderare l’azione didattica che oltre a dover diventare pluridisciplinare per effetto degli assi culturali, dovrà tener conto anche degli apprendimenti informali e non formali di cui i soggetti sono portatori: è questo il senso di “sistema integrato” volto non solo a valorizzare nei curricoli le competenze di base o meglio competenze culturali e professionali (*learning outcomes*) mirate all’occupabilità e all’integrazione sociale e lavorativa, ma anche a valorizzazione gli apprendimenti acquisiti in contesti informali e non formali, per non sprecare il potenziale di conoscenze e competenze già possedute. Si apprende non solo nei contesti formali, ma anche grazie al lavoro, impegnandosi in attività sociali, del tempo libero, di volontariato, etc. Questa prospettiva allarga i contesti di significazione degli apprendimenti che impattano inevitabilmente sui processi di certificazione che non potranno più limitarsi a considerare solo contesti formali di apprendimento, ma dovranno allargare la propria orizzontalità e proprio perché l’apprendimento è possibile “in ogni dove” è necessario renderlo visibile, renderlo legittimo e credibile al pari degli apprendimenti acquisiti nei contesti formali. Diventa quindi fondamentale per gli insegnanti attuare una didattica che intercetti questi apprendimenti favorendone il “riconoscimento” e il “disoccultamento” attuando processi riflessivi di ricostruzione servendosi anche di dispositivi di tipo narrativo. La narrazione ha una precisa funzione epistemica in quanto riesce a rendere visibili, esplicite, consapevoli non solo le intenzioni e le motivazioni delle azioni indagate e narrate, ma anche le strutture di conoscenza cui i soggetti si riferiscono nel pianificare e realizzare corsi d’azione nonché i processi di costruzione delle strutture di conoscenza implicati nell’agire; è in questo modo che la narrazione permette di esplicitare gli interessi conoscitivi di cui i soggetti sono portatori e le relative forme di razionalità cui fanno riferimento nel loro agire e costruire forme di conoscenza che hanno la funzione di trasformare costantemente la praxis declinando sempre nuove modalità di comprensione della stessa (Demetrio, 2002). La connessione tra narrazione e processo di apprendimento si stabilisce nell’atto di compiere processi di costruzione di senso e attribuzione di significato, che avvicina la comprensione stessa del soggetto all’interpretazione dell’esperienze. Un tale atto riflessivo e trasformativo implica la continua modifica retrospettiva di significati ed eventi che si traduce in una personale ricostruzione di nuove trame, nella ricerca di nuovi significati e conseguentemente nella produzione di un nuovo sistema di conoscenze. Senza il sostegno di un pensiero riflessivo è difficile immaginare vi possa essere comprensione e conseguentemente apprendimento (Dewey, 1961). La pratica riflessiva che porta il soggetto al riconoscimento delle proprie competenze da sola non basta, è necessario che vi sia anche il riconoscimento da parte di “terzi” (insegnanti). Riconoscere competenze significa prima di tutto riconoscere l’altro, contribuire alla sua auto-definizione, includerlo, esprimere co-appartenenza, coinvolgersi e non invece rifugiarsi in un ruolo «distante» di valutatore: e si capisce perché, in questa ottica pedagogica formativa, riconoscere competenze, nelle esperienze che si realizzano nelle organizzazioni e nella vita quotidiana, non possa limitarsi a «certificare» quanta distanza ci sia tra un descrittivo/repertorio di competenze «date» e il profilo delle competenze individuali, e significhi invece entrare in un processo di relazione aperto e di sviluppo (Bresciani, 2010).

Altro aspetto di innovazione metodologico-didattica richiesta agli insegnanti, a mio avviso, è quello di superare il binomio «esperienze-comprensione» quale valore di output da certificare, così come attualmente avviene nella scuola, e tendere invece al binomio «esperienze-azione»: l’azione intenzionale del soggetto rende possibile la funzionalità d’uso delle competenze in contesti diversi da quelli in cui sono state acquisite (Ajello, 2002). Il valore dell’azione assume così un valore centrale nella formazione di expertise (competenza esperta): è nell’agire che l’individuo essendo parte attiva viene coinvolto nel suo “farsi” mettendo così in primo piano la relazione

sociale delle azioni e solo in un secondo momento la produzione di un oggetto (*performance*). E' nell'azione che si attua il passaggio concettuale dall'«apprendere per competenze» all'«apprendere diventando competenti». Ciò vuol dire promuovere processi analogici e di applicazione delle conoscenze in campi affini e/o diversi favorendone così il transfer delle conoscenze e dell'apprendimento.

Conclusioni

Ripensare l'azione didattica secondo il curriculum integrato per competenze nella logica «esperienza-azione» sviluppa una formazione efficace che pone al centro del suo compito il «coltivare talenti» (Margiotta, 1997) di tutti i cittadini. In questo processo innovativo didattico la professionalità dell'insegnante che s'ispira ai valori dell'inclusione e alla necessità di alimentare il potenziale di qualsiasi individuo in apprendimento, esercita un'influenza importante sulla società e svolge un ruolo vitale nel promuovere il potenziale umano e nel forgiare le future generazioni. E' mediante il riconoscimento relazionale che sarà possibile la negoziazione del sé tra osservatore e osservato facendo emergere ciò che la competenza è, e che continua a divenire producendo uno scambio autentico: il soggetto, mentre riconosce le competenze agite, integra quelle descrizioni tramite un'attività di riflessione con l'osservatore.

Diventa pertanto necessario formare gli insegnanti, sia in ingresso che in itinere, per poter rispondere in modo adeguato alle sfide che la "certificazione" ha lanciato.

Bibliografia

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Mondadori Bruno.
- Ajello, A. M. (2002). Apprendimento e competenza: un nodo attuale. In *Scuola e città*, 1(2002), 39-56. Firenze: La Nuova Italia. Retrieved from <<http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/ajello.pdf>>.
- Antinucci, F. (2001). *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bresciani, P. G. (2010). Le competenze. Un bilancio. In *Professionalità: rivista di cultura, esperienze e innovazione per la formazione al lavoro*, 110, 51-55. Brescia: La Scuola.
- Commissione delle Comunità Europee. (2000). Documento di lavoro dei servizi della Commissione: Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. In *SEC(2000) 1832*. Retrieved from <http://www.orientamentoirreer.it/materiali/materiali/Documenti_Unione_Europea/UEA01%202000memorandum.pdf>.
- Consiglio Europeo di Lisbona. (2000). Consiglio Europeo di Lisbona 23 e 24 Marzo 2000: Conclusioni della Presidenza. Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm>.
- Costa, M. (2008). *Politiche e professionalità per il lifelong learning*. Milano: Bruno Mondadori.
- Demetrio, D., e Alberici, A. (2002). *Istituzioni di Educazione degli adulti. Il metodo autobiografico*. Milano: Guerini & Associati.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (Ed.). (2003). *Orientare l'orientamento. Politiche, azioni e strumenti per un sistema di qualità*. Milano: FrancoAngeli.
- Nicoli, D. (2007). Linee guida per la progettazione di percorsi formativi efficaci: Corso di formazione provincia di Treviso. Treviso: Ministero della Pubblica Istruzione [Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto: Ufficio Scolastico Provinciale di Treviso]. Retrieved from <<http://www.itisbarsanti.it/area-docenti/obbligo-distruzione/6%20Linee%20Guida%20Definitive%20nov%2007.pdf>>.

- Margiotta, U. (1997). *Riforma del curriculum e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Parlamento Europeo (2007). Risoluzione legislativa del Parlamento europeo del 24 ottobre 2007 sulla proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente (COM(2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD)). Retrieved from <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0463+0+DOC+XML+V0//IT#title2>>.