

Aspetti socio-culturali e trasversalità nella certificazione delle competenze

di Fabio Di Pietro

Abstract

Questo contributo propone una definizione culturale di competenza trasversale e, in ultima analisi, il riconoscimento di macrocompetenza al concetto di cittadinanza. Alla luce della letteratura scientifica, degli aspetti normativi della certificazione delle competenze, nell'assolvimento dell'obbligo scolastico e nel riordino dell'istruzione e formazione del secondo ciclo, nonché del processo europeo di convergenza in ordine alle qualifiche e ai prerequisiti funzionali all'alta formazione, siamo in grado di avere una visione d'insieme dello scenario internazionale e della sua declinazione nel contesto nazionale. Sulla scorta della lettura e del raccordo di documenti e prospettive teoriche, la cittadinanza appare il caposaldo di tre tipologie di competenze (metodologiche, logico-argomentative, comunicative-relazionali).

Parole chiave:

**certificazione, competenza trasversale,
alta formazione, cittadinanza, macrocompetenza**

This contribution offers a socio-cultural definition of cross-cultural competence and, in the last analysis, the recognition of macro-competence to the concept of citizenship. In the light of the scientific literature, regulatory issues of certifying skills, in completion of compulsory school and reorder of the second cycle of education, as well as the process of European convergence in relation to qualifications and the functional prerequisites to higher education, we can get an overview of the international scenario and its declination in the national context. Following some readings, documents and theoretical perspectives, it occurs that citizenship is the cornerstone of three types of skills (methodological, logical-argumentative, communicative-relational).

Key words:

**certification, cross-cultural competence,
higher education, citizenship, macro-competence**

61

l'educativo nelle professioni

Aspetti socio-culturali e trasversalità nella certificazione delle competenze

1. Processi culturali e trasversalità

“Ripensare le competenze trasversali” è, da più di un decennio, un *leitmotiv* nel dibattito europeo sulla formazione lungo tutto l’arco della vita (Rey, 2003; Le Boterf, 2008).

Il concetto di prevedibilità, quale aspetto essenziale della trasversalità di una competenza, è stato proposto da Rey. Una competenza è veramente trasversale, quando una persona è in grado di esercitarla in situazioni autentiche e differenziate che richiedono trasferibilità.

Le competenze in azione, nel loro manifestarsi tra i contesti reali, sono sì leggibili, ma nella misura in cui istituzioni e imprese sono effettivamente pronte a tale lettura, ossia disposte a ridefinire le proprie cornici organizzative di senso (Goffman, 2001). Per la sociologia dell’organizzazione questo è il nodo nevralgico attraverso il quale si rende di fatto possibile un riposizionamento reale delle logiche di produzione di competenze (Strati, 2004; Bruni, Gherardi, 2007), sia da parte dell’educazione formale a monte, sia a valle dalla prospettiva dell’apprendimento non formale, che avviene in contesti di lavoro o analoghi, e informale.

Il problema è di metodo e di “alternative” alla visione consolidata delle organizzazioni aziendali: la questione delle competenze dipende fondamentalmente da questo. L’oggetto del competere o il significato di tale verbo sono aspetti successivi a uno sforzo organizzativo capace di definire e “vedere” la competenza, rispetto alla quale è necessario ragionare a ritroso, ovvero individuando le strategie attraverso le quali si sviluppa un certo livello di trasversalità.

Esemplificando l’approccio di Le Boterf, si possono cogliere alcune dinamiche concrete, sottese al ripensamento del concetto di competenza.

Una competenza è un processo, cioè molto più che un insieme di risorse. Questo concetto è chiaramente connesso all’idea che una competenza non possa che essere strettamente legata con la dimensione socio-culturale che la costruisce e la riproduce istituzionalmente (Berger, Luckmann, 2002; Sciolla, 2002). La realtà professionale, d’altronde, è il terreno in cui si gioca una competenza e si rende visibile la differenza tra la concezione ristretta del compito istituzionalmente prescritto e l’effettivo valore che esso può avere avuto nel favorire la padronanza reale. Si osserva bene questa differenza nelle esperienze italiane del Programma d’azione comunitaria nel campo dell’apprendimento permanente o *Lifelong Learning Programme*. Al riguardo, ad esempio, emergono osservazioni molto significative dalle interviste a diversi testimoni privilegiati, relativamente agli *showcase*, cioè i casi di successo realizzati in Italia tra il 2007 e il 2013, grazie al Programma Leonardo da Vinci, che favorisce la mobilità

transnazionale e il trasferimento dell'innovazione (Zamparelli *et alii*, 2013). La misurazione avviene direttamente sul campo e permette di comprendere quanto le esigenze didattiche e di apprendimento di tutte le persone coinvolte nell'istruzione e formazione professionale, nonché degli istituti e delle organizzazioni preposti o interessati allo sviluppo di questo tipo di attività, si trovino messe in gioco dal possesso, anche parziale, di competenze trasversali fondamentali nell'interazione tra i soggetti.

In tali Progetti sono coinvolti prevalentemente studenti tra i 16 e i 18 anni, che svolgono per alcune settimane un'esperienza di tirocinio professionale presso un paese straniero. Il problema linguistico talvolta è il meno importante, perché la comunicazione non verbale, che è assolutamente prevalente nel successo dell'esperienza, favorisce in maniera retroattiva il recupero delle lacune linguistiche ingenuamente considerate prioritarie.

Una cosa è un compito o una *routine* (schema operativo), un'altra una pratica. Le Boterf si avvale del paradigma sociologico dell'azione situata, che in Italia ha portato allo studio delle pratiche lavorative in situazione. L'impostazione metodologica di riferimento di questo tipo di studi, come sostengono Bruni e Gherardi, rifiuta sia il criterio di un comportamento improntato a un presunta razionalità assoluta dei soggetti, sia qualsivoglia approccio disgiunto dall'analisi *in situ*. Importano invece gli imprevisti, le dinamiche cooperative, l'interazione tra attori umani e non (artefatti tecnologici incorporati come conoscenza) in presenza o mediata.

“Sapere, saper fare e saper essere” sono solo parole, peraltro all'infinito, mentre le competenze si riferiscono sempre a determinate persone, con una propria storia e dimensione individuale, ricca di valori, cultura ed immaginario unici.

Pensare alle competenze non significa, dunque, riempire delle scatole vuote, ma puntare alle teste ben fatte (Morin, 2000) piuttosto che belle piene. La riflessività delle persone, e non solo le pratiche e le risorse, è un assunto che, portato alle sue estreme conseguenze soggettivistiche, considera i processi cognitivi come l'oggetto privilegiato di studio, perché i processi di conferimento di senso (*sensemaking*) agiscono sempre retroattivamente sui soggetti (Weick, 1997). Inoltre, la capacità di operare delle scelte consapevoli presuppone una visione della formazione delle competenze come costruzione e collaborazione in ambienti di apprendimento tesi alla realizzazione di artefatti cognitivi frutto di interazione (Jonassen, 2001).

La trasferibilità delle competenze è questione di costruzione sociale, mediazioni culturali e trasmissione nel tempo di messaggi (Debray, 1991; Debray, 2000).

L'adozione di un approccio probabilistico piuttosto che meccanicistico trova in Italia, nella recente certificazione delle competenze di base per l'assolvimento dell'obbligo, un'interessante traduzione nell'allegato al D.M. 27 gennaio 2010 n. 9 – *Modello di certificazione*. Quest'ultimo è a sua volta ispirato alle otto competenze chiave di cittadinanza di cui all'allegato 2 del D.M. 22 agosto 2007, n. 139 – *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

Questa traduzione ha però senso, se – sulla scorta di Le Boterf – l'educa-

zione formale concentra i suoi sforzi sull'impiegabilità piuttosto che sulla definizione rigida di profili di impiego, anelastici al cambiamento.

A questo proposito un esercizio continuo di flessibilità è offerto dall'interazione sociale tra i soggetti della scuola. La competenza del "collaborare e partecipare", ad esempio, esige strategie di lavoro per gruppi e per obiettivi cognitivi da costruire in modo cooperativo, perché non esistono delle competenze in sé, universali, da valutare, ma competenze situate, ovvero costruite al livello socio-culturale. La stima della pertinenza dell'azione rispetto al contesto fa saltare in aria ogni prospettiva che presupponga un risultato predefinito. La processualità cognitiva dei soggetti in formazione richiede di rimuovere visioni ristrette e computistiche della valutazione.

Anticipare piuttosto che predire o estrapolare vuol dire progettare anticipazioni sperimentabili, secondo processi inferenziali, probabilistici, di adattamento a situazioni e contesti diversi e complessi. L'adozione di una logica dei percorsi piuttosto che dei programmi e la proposta di stili iterativi piuttosto che lineari costituiscono due aspetti del ragionamento di Le Boterf, che si integrano in maniera stretta secondo un disegno ricorsivo e circolare, comprendente anche gli imprevisti della messa in situazione.

Il ciclo dell'esperienza per Le Boterf si muove così intorno all'azione situata, si formalizza, si concettualizza, si rende trasferibile e quindi decontestualizzabile, per poi ricontestualizzarsi nell'esperienza autentica della persona.

Il crocevia della valutazione delle competenze costituisce un banco di prova concreto, che vede in Italia lo sviluppo di proposte operative tra le quali si segnala quella di Castoldi.

Partendo dal quadro di riferimento normativo europeo, Castoldi sviluppa l'ipotesi di una valutazione complessa, cioè caratterizzata da un *framework* di strumenti: rubriche valutative, in cui ogni competenza si declina in dimensioni (aree da osservare), criteri (traguardi formativi), indicatori (che cosa osservare), àncore (esemplificazioni), livelli (raggiungimento di determinati livelli di acquisizione: base, intermedio, avanzato) (Castoldi, 2011).

Sulla base di tale impianto, proprio perché la valutazione è operazione complessa, Castoldi definisce gli strumenti in relazione al punto di vista da cui si osservano le competenze. Questa prospettiva sembra ancora troppo vicina al metodo della scrittura etnografica (Laplantine, 2002) che alle pratiche delle comunità professionali nell'educazione formale. Pochi sono i docenti che vanno al di là dell'osservazione del polo oggettivo (compiti di prestazione, prove di verifica, selezione dei lavori, documentazione dei processi) – per cogliere anche quello soggettivo (diari di bordo, autobiografie, strategie auto valutative, resoconti verbali) – ed infine quello intersoggettivo delle osservazioni *in itinere* (commenti di docenti e genitori, valutazioni incrociate, analisi del comportamento "sul campo"). Perché una tale pratica si diffonda, è necessaria la condivisione di rubriche valutative e processi di sistema della certificazione, nonché la progettazione di prove, percorsi, tempi, modalità e griglie di osservazione.

Di fronte alla realtà organizzativa della scuola, caratterizzata spesso da legami multipli deboli, stili organizzativi laschi e processi comunicativi non sempre corrispondenti a modalità dirigenziali autorevoli e capaci di rappre-

sentare una visione ed una missione d'insieme, la sfida delle competenze costituisce un vera e propria prova delle capacità di cambiamento dell'intero sistema formativo di un Paese.

2. EQF e prerequisiti per l'alta formazione

L'EQF (*European Qualification Framework*) rappresenta l'ampliamento a tutti i livelli d'istruzione e formazione di quanto già adottato a Bergen nel maggio del 2005, ma solo per l'istruzione superiore con l'acronimo EHEA – *Framework of qualifications of the European Higher Education*.

La definizione del quadro europeo delle qualifiche è la risposta, finalmente trasversale a tutti i sistemi, che ha costituito il passaggio dall'ECVET del 2002, che definiva il sistema di trasferimento di crediti per l'istruzione e la formazione professionale – secondo il modello accademico già in atto nel processo di riforma delle Università europee come ECTS (*European credit transfer system*) – a un impianto che definisce un codice di riferimento che stabilisca un'effettiva condivisione delle qualifiche, secondo una cornice di referenziazione certa.

La semplificazione apportata dall'EQF consiste principalmente nella costituzione di una piattaforma di comunicazione comune, che si esprime in traducibilità, trasversalità, confrontabilità, effettiva spendibilità nel contesto europeo (titoli, qualifiche, competenze).

L'aspetto più rilevante dell'EQF, soprattutto nell'attuale crisi economica, è dato dalla spinta propulsiva a favorire una connessione stretta tra mondo del lavoro ed opportunità formative. Nell'analisi della definizione di competenza, si rimarca d'altronde a livello normativo europeo la dimensione situata di tale concetto, consistente principalmente in una comprovata capacità di messa alla prova in situazioni autentiche, senza distinzioni di percorsi e con invece un accento forte sui livelli di responsabilità e autonomia dimostrati dai soggetti, così come risulta dalla *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 23 aprile 2008 n. C111/01 – Sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*.

Appare così chiaro come il dettato già precedente, quello della *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006 n. 962 – Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, ponga già in primo piano una visione di competenza in questo senso ultimo, cioè trasversale in una duplice direzione: trasversalità orizzontale tra competenze, ma anche verticale tra livelli di EQF, dalla materna in poi, fino all'alta formazione.

Tutto sommato, le competenze chiave europee sono dunque ben tradotte e adattate nelle competenze di base degli assi culturali italiani, definiti sulla base della già menzionata normativa nazionale relativa alle competenze chiave di cittadinanza e alla certificazione dell'assolvimento dell'obbligo scolastico.

Il modello di certificato delle competenze di base è come una piattaforma di riferimento, sulla quale ragionare in due sensi:

- la costruzione di competenze socio-culturali attraverso gli assi culturali proposti;

- la definizione di un livello di base che evidenzia una processualità la quale, per passi successivi, porti alla certificazione dell'esame di Stato e dunque al corredo di competenze indispensabili per affrontare l'alta formazione e/o il mondo del lavoro.

D'altronde, le competenze della certificazione dell'obbligo corrispondono al secondo livello del quadro europeo delle qualifiche e sono il fondamento del diploma (quarto livello). Le definizioni dei descrittori di "competence" (MLPS, MIUR, ISFOL, 2012) prendono le mosse dagli EQF della Raccomandazione 2008, dove la differenza tra secondo e quarto livello è semplicemente nel grado di autonomia e nel passaggio, dalla sola pratica alla teoria, a situazioni autentiche di maggiore ampiezza. In questo quadro diventa essenziale la trasferibilità e la flessibilità delle competenze rispetto ai diversi contesti in cui si trovano a essere esercitate.

L'aspetto della responsabilità, assolutamente condivisibile tra mondo del lavoro e dello studio, prevede il "sorvegliare il lavoro di routine di altri, assumendo una certa responsabilità per la valutazione e il miglioramento di attività lavorative o di studio" (MLPS, MIUR, ISFOL, 2012, p. 8). La prevedibilità delle competenze in azione, sia nel contesto di lavoro o studio, si coniuga così con l'idea della trasferibilità di Rey.

Il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente (PECUP), colloca le competenze in uscita in corrispondenza con il descrittore del quarto livello EQF, così come declinato con il riordino dell'istruzione e formazione superiore attraverso il D.P.R. 15 marzo 2010 n. 87 – Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, il D.P.R. 15 marzo 2010 n. 88 – Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici e, infine, il D.P.R. 15 marzo 2010 n. 89 – Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei.

In funzione del principio dell'approccio LOs (*Learning Outcomes approach*), attraverso il supporto di una nomenclatura delle unità professionali (NUP) e secondo criteri di inclusione, si procederà alla referenziazione di qualificazioni non ricomprese nella fattispecie oggetto di accordi di valore nazionale, così come avverrà per le abilitazioni e i titoli professionali che dovranno essere ricondotti nel quadro EQF, tramite descrittori formulati coerentemente al concetto di risultato di apprendimento.

In questa prospettiva si articola la referenziazione delle qualificazioni pubbliche nazionali, combinata con i descrittori di *competence*, in termini di contesto di lavoro o studio, di tipologia dei compiti e problemi e approcci di fronteggiamento, ed infine di autonomia e responsabilità. Il legame tra livelli e i descrittori corrisponde ad un criterio di coerenza con l'impianto degli EQF.

La diversificazione di canali di offerta si articola secondo collegamenti e progressioni in grado di far convergere verso il quadro EQF, per congruenza e relazioni reciproche di prossimità o propedeuticità in relazione alle qualificazioni.

Questo quadro complessivo è efficacemente riassunto in una rappresentazione grafica del percorso EQF in Italia, comprensivo degli IDA – istru-

zione degli adulti ed dell'AAF – apprendistato alta formazione (MLPS, MIUR, ISFOL, 2012, p. 49).

Sulla base di quanto fin qui illustrato, se si procede ad un confronto tra il secondo livello EQF e il modello di certificato per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione in Italia, si possono osservare alcuni spunti per un ripensamento della prospettiva delle competenze trasversali. Ne sottolineiamo alcuni.

Le competenze di base non si traducono in descrittori e questi non vengono esplicitati. Ciò comporta da parte delle scuole dell'autonomia un lavoro di elaborazione notevole, ma anche scostamenti legati alle scelte che ciascuna scuola opera in termini di completezza dei processi di sistema per la certificazione (Di Pietro, 2012a).

I livelli di acquisizione delle competenze, distinti in base, intermedio e avanzato, propongono descrittori che, di fatto, alludono nelle fasce più alte ad anticipazioni di quanto nell'EQF ritroviamo dichiarato per livelli superiori al secondo. Questo dato conforta nell'idea di concepire la certificazione dell'obbligo come piattaforma di confronto con gli sviluppi formativi successivi.

Il certificato si articola per assi e competenze e la trasversalità delle competenze può essere intesa in questo senso come la rappresentazione di un asse o sotto asse del certificato, nel momento in cui si pone in relazione ciascuna competenza con le altre interne all'asse ed esterne ad esse (altri assi o sotto assi), costituendo così incroci di trasversalità.

Quanto detto invita a rileggere le competenze trasversali – questione aperta nel passaggio al mondo del lavoro o dell'alta formazione – a prescindere dai canali, dai momenti e dalle diverse modalità di raggiungimento degli otto livelli EQF. E se una volta tanto, rompendo una cornice di senso consueta, fosse la scuola del secondo ciclo ad insegnare qualcosa all'alta formazione?

3. Una proposta socio-culturale di competenza trasversale

Partire da un grado di riflessione a tutto campo significa rompere un *frame* che forse, come suggerisce Rey, favorisce un riposizionamento percettivo di ciò che è l'idea di competenza.

Prevedibilità e trasferibilità: viene francamente da pensare al concetto di abitudine. E se definissimo la competenza un'abitudine?

La parola latina *habitus* deriva dalla radice di *habere*, da cui anche *habitus* che traduce il greco *héxis*. In senso transitivo quest'ultimo termine significa il possedere qualcosa, mentre utilizzato intransitivamente indica un modo d'essere (un comportarsi secondo un certo carattere – *èthos* in greco ed *habitus* in latino).

L'abitudine è dunque conseguenza di un *habitus*. In Aristotele l'*habitus* in quanto possesso di qualcosa costituisce una delle dieci categorie ed è dunque una proprietà dell'essere.

Per Bourdieu il concetto di *habitus* indica uno stile, nonché una configu-

razione che forma una struttura di riferimento sociale per i soggetti in funzione della classe di appartenenza (Bourdieu, 1983). Si tratta di una percezione soggettiva, che tuttavia favorisce la riproduzione sociale, perché l'interiorizzazione di determinati comportamenti regolari, se da una parte non è statica ed immobile (è appunto una percezione), dall'altra è soggetta ad una "violenza simbolica" collettivamente esercitata, a favore del mantenimento di determinati rapporti, propri di diversi contesti e "campi" di forza nelle relazioni sociali, in cui dominanti e dominati sono portati appunto a riprodurre con una certa regolarità i propri ruoli.

Infine un neologismo, *habitéle*, propone recentemente una stretta relazione tra abitudine e l'idea della "seconda pelle" tecnologica che rende interne delle materialità esterne (Boullier, 2004).

Lo studio delle pratiche produttive, soprattutto attraverso l'approccio dell'osservazione etnografica, ha generato un gran numero di riflessioni sul ruolo che l'abitudine ha nel proporre una visione relativamente stabile del contesto da parte dei soggetti. Che siano i soggetti a costruire (*enactment*), attraverso un processo di *sensemaking*, il senso e, dunque, anche il significato delle pratiche organizzative, è assunto del già richiamato Weick. Esse stabiliscono poi una condizione di relativa stabilità e di abitudini consolidate, che liberano i soggetti dal *sensemaking*, purché non accada qualcosa che li porti a rivedere bruscamente le proprie pratiche fino al rischio, talvolta, di *burn out*.

L'abitudine è dunque un termine polisemico, che bene si offre a rappresentare le varie sfaccettature di una competenza complessa, quale certamente è quella che definiamo trasversale.

La duplice significazione dell'*habitus* e dell'*habitud*o potrebbe rappresentare uno spunto per ripensare le competenze in generale e quelle trasversali nello specifico, partendo dall'idea che il "possesso" della competenza è un modo d'essere, che si costruisce culturalmente e socialmente come carattere e stile. Ciò che distingue i soggetti, le competenze come armamentario e capitale culturale e sociale (Field, 2004), è dato da quelle risorse personali che si formano intorno alla persona, in termini di "seconda pelle" che si abita e da cui si è abitati, materialmente e simbolicamente, mediante le opportunità della vita e le occasioni formative ed esperienziali.

4. La macrocompetenza di cittadinanza: una prospettiva di indagine

A leggere con attenzione le aree comuni dei risultati di apprendimento a conclusione dei percorsi liceali nell'allegato A del D.P.R. 15 marzo 2010 n. 89 – Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei, è possibile cogliere un elenco di macrocompetenze trasversali, che "rompono le righe" delle aree stesse e permettono di far apparire un tessuto, non sempre omogeneo, che costituisce l'intelaiatura formale di un discorso riassumibile sostanzialmente in competenze metodologiche, logiche-argomentative, comunicative-relazionali (Di Pietro, 2012b).

Queste sono funzionali alla cittadinanza e si assumono attraverso cono-

scenze che non sono fine ma mediazione, ovvero base di riferimento essenziale per l'esercizio di macrocompetenze che risultano trasversali in più sensi. La costituzione di blocchi, che dialogano al proprio interno e all'esterno, produce un processo che investe fondamentalmente un quadro rispettoso innanzitutto delle competenze chiave di cittadinanza.

La cittadinanza diventa macrocompetenza primaria, rispetto alla quale si orientano metodi, processi logici-formali e argomentativi, abilità e capacità nella comunicazione e nella relazione.

Decontestualizzazione e ricontestualizzazione, proprio secondo il ciclo dell'esperienza di Le Boterf, vuol dire riconoscere il ruolo dell'interazione e della collaborazione, tanto quanto di una rappresentazione dell'apprendimento che si apre alla valorizzazione dell'intelligenza emotiva dei soggetti in formazione. È evidente, infatti, come la competenza trasversale non si possa acquisire attraverso lezioni sui valori e relative verifiche tradizionali, ma richieda una messa in pratica che si costruisce nel tempo con l'ausilio di diverse abilità, perché "l'alfabetizzazione emozionale va di pari passo con la formazione del carattere, con l'educazione alla crescita morale e con l'educazione civica" (Goleman, 1999, p. 329).

Nota bibliografica

- Berger P.L., Luckmann T. (2002). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale pubblicata 1966).
- Boullier D. (2004). Objets portable en tous genres et prises sur le monde. *Consumations&Sociétés*, 4. From: <<http://www.argonautes.fr/sections.php?op=viewarticle&artid=225>> (ultima consultazione: 27/07/2013).
- Bourdieu P. (1983). *La distinzione*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale pubblicata 1979).
- Bruni A., Gherardi S. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: Il Mulino.
- Castoldi M. (2011). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Debray R. (1991). *Cours de médiologie générale*. Paris: Gallimard.
- Debray R. (2000). *Introduction à la médiologie*. Paris: Puf.
- Di Pietro F. (a cura di) (2012a). *La scuola delle qualità*. Sassari: Edes.
- Di Pietro F. (2012b). La trasversalità delle competenze nel dialogo fra i saperi: scenario teorico, normativo e proposta di lavoro. *Mathesis – Dialogo tra saperi*, 19, pp. 48-53.
- Field J. (2004). *Il capitale sociale: un'introduzione*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 2003).
- Goffman E. (2001). *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*. Roma: Armando. (Edizione originale pubblicata 1974).
- Goleman D. (1999). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli (Edizione originale pubblicata 1995).
- Jonassen D. (2001). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? In D. Ely, T. Plomb (a cura di), *Classic Writings on Instructional Technology* (pp. 53-65). Englewood: Libraries Unlimited.
- Laplantine F. (2002). *La description ethnographique*. Paris: Nathan Université.
- Le Boterf G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris: Éditions d'Organisation.

- MLPS, MIUR, ISFOL (2012). *Primo rapporto di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF*. From: <<http://www.isfol.it/news/notizie-2012/rapporto-nazionale-di-referenziazione-ad-eqf>> (ultima consultazione: 27/07/2013).
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1999).
- Rey B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli (Edizione originale pubblicata 1999).
- Sciolla L. (2002). *Sociologia dei processi culturali*. Il Mulino: Bologna.
- Strati A. (2004). *L'analisi organizzativa. Paradigmi e metodi*. Roma: Carocci.
- Weick K. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1995).
- Zamparelli S. *et alii* (2013). Programma Leonardo da Vinci. Showcase. Esperienze di successo. Interviste ai testimoni privilegiati. Mobilità Transnazionale. Trasferimento dell'Innovazione. <<http://www.programmaleonardo.net/llp/showcase.asp>> (ultima consultazione: 27/07/2013).

Riferimenti normativi

- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006 n. 962 – Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 23 aprile 2008 n. C111/01 – Sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.
- D.M. 22 agosto 2007, n. 139 – Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.
- D.M. 27 gennaio 2010, n. 9 – Modello di certificazione.
- D.P.R. 15 marzo 2010 n. 87 – Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali.
- D.P.R. 15 marzo 2010 n. 88 – Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici.
- D.P.R. 15 marzo 2010 n. 89 – Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei.