

QUADERNI DI ORIENTAMENTO

ORIENTAMENTO E SCUOLA

- PROBLEMATICHE DI GOVERNANCE NEI SERVIZI PER L'ORIENTAMENTO
- IL FORMARSI DELLA COMPETENZA
- LA VALUTAZIONE PSICOLOGICA ED EDUCATIVA DEGLI APPRENDIMENTI SCOLASTICI
- IMAGE THEORY
- LO SVILUPPO DEGLI INTERESSI E DELLE CREDENZE DI EFFICACIA
- CREATIVITÀ, CONFORMISMO E FALSI MITI IN ADOLESCENZA

ORIENTAMENTO E SOCIETÀ

- IMPARARE FACENDO NEL CONTESTO DI LAVORO

TRENTOTTO

38

IL FORMARSI DELLA COMPETENZA

RIFLESSIONI PER UN MODELLO DI SVILUPPO DELLA PADRONANZA

Fiorino Tessaro

La competenza si impara. In situazione, con l'agire riflessivo, insieme. La competenza cresce. In un continuum: nasce imitando, si adatta, si conforma, si caratterizza e si innova. La competenza migliora. In profili del tutto personali, per riconoscere il valore e orientare il potenziale del soggetto

IL CONCETTO DI COMPETENZA

Il concetto di competenza è fondamentale per chi si occupa di orientamento. Nella competenza si incarna la connessione tra apprendimento e lavoro, tra esistenza personale e vita professionale. Ricordiamo la definizione dell'EQF (2006), il Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli: *"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.*

Su questa base, tutti i paesi dell'Unione Europea hanno deciso, pur con modalità e strategie diverse, di assumere la/e competenza/e come punto di riferimento per organizzare i curricoli dei sistemi scolastici e formativi nella società della conoscenza.

La competenza (al singolare) o le competenze (al plurale)? Al singolare, la competenza si interpreta come costruito universale, in una dimensione metacognitiva in cui si ritrovano i principi intrinseci, i fattori e i processi comuni; al plurale, le competenze si articolano nella varietà dell'agire intenzionale, in una

dimensione pragmatico-cognitiva in cui si specifica la diversità delle funzioni, dei compiti e degli scopi. In sostanza, è la medesima differenza che si riscontra tra la conoscenza (significato globale) e le conoscenze (entità particolari).

La centralità della competenza è data dal fatto che essa è un *nucleo inseparato di pensiero e di azione*, che si sviluppa in situazione mediante processi proattivi e retroattivi ininterrotti. È improprio perciò parlare di primato della conoscenza sull'azione o viceversa.

Molta parte degli studi, delle costruzioni teoriche di curricoli mostrano la competenza come mera applicazione pratica della conoscenza preacquisita: *prima impari e poi fai*. Sul versante opposto, troviamo coloro che sostengono che si impari solo nel fare, nell'esperienza concreta. Sono opposizioni sterili che escludono la conoscenza dal vivere sensato e banalizzano l'esperienza personale.

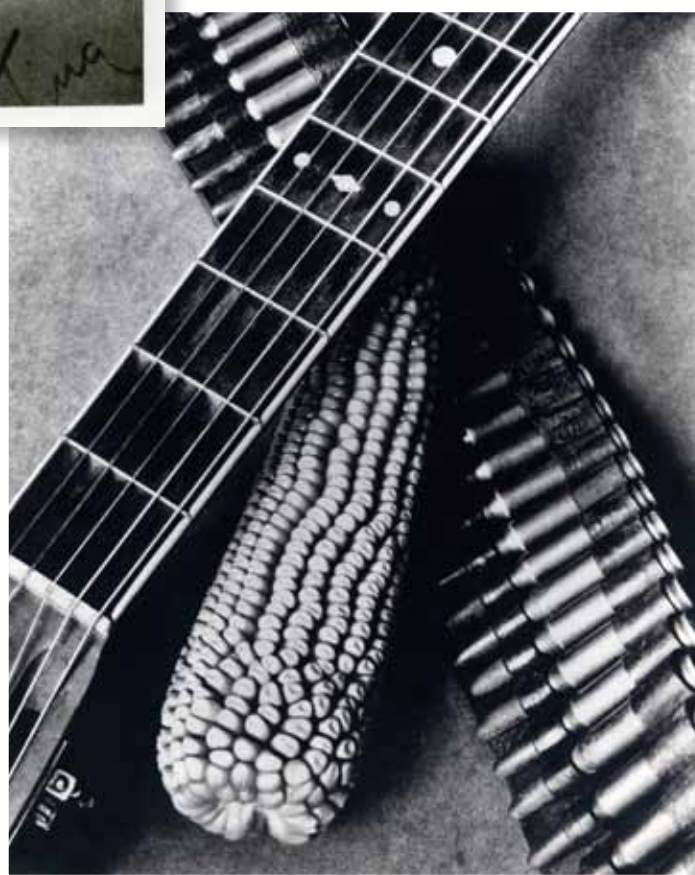
IL SENSO DELLA COMPETENZA

Quando e come nasce una competenza? Quali sono le prime evidenze che ci permettono di accertare che un persona non è soltanto abile, ma



Tina Modotti, San Francisco 1919

Nel corso delle delle attività del Circolo Fotografico Friulano e del comitato Tina Modotti, alcuni militanti scoprono la figura e l'opera di Tina Modotti. Vengono organizzate a Udine due esposizioni e relative pubblicazioni sulla figura e l'opera della grande fotografa e rivoluzionaria di origine udinese. Le iniziative vengono recepite al di quà e al di là dell'Atlantico e il mondo scopre in Tina una delle più grandi fotografe del Novecento, ricercata dai migliori musei americani ed europei.



Tina Modotti, pannocchia chitarra e cartuccera, Messico 1927

inizia a mostrare un seppur minimo grado di competenza? Come evolve la crescita della competenza? Quanto dipende dalla esperienza e dall'azione reale e quanto dallo studio e dalla riflessione teorica? Che cosa c'è oltre uno standard minimo? C'è un confine oltre il quale la competenza non può più crescere, non può più migliorare?

Tutti sappiamo quando una persona è competente in qualcosa. O perlomeno supponiamo di saperlo. In realtà, da incompetenti, mettiamo in atto inferenze negative: l'esperto è competente finché non sbaglia, e se sbaglia diventa per noi improvvisamente incompetente. Chi non è addetto ai lavori tende ad assegnare alla competenza degli altri un'accezione manichea, bipolare: o c'è o non c'è, o si presenta nella sua espressione più completa oppure viene totalmente negata. Una siffatta posizione è inaccettabile poiché preclude il formarsi della competenza in colui che ancora non la possiede e ne ostacola il miglioramento in colui che già la esercita.

Secondo Wiggins (1993),¹ quando si intende valutare la competenza raggiunta *ci si deve accertare non di ciò che il soggetto sa, ma di ciò che sa fare con ciò che sa*. L'espressione di Wiggins è accattivante, molto apprezzata dai formatori in ambito professionale e dagli insegnanti del settore tecnico, ma rischia di alimentare l'inutile opposizione tra conoscenze e competenze, e di fomentare l'accusa di funzionalismo utilitarista. Per questo motivo, propongo una espressione più articolata ed esaustiva: *“Per valutare le competenze, si tratta di **riconoscere insieme al soggetto, non solo ciò che sa** (conoscenze) e **ciò che sa fare con ciò che sa** (abilità), ma soprattutto **perché lo fa** (scopo, motivazioni) e **che cosa potrebbe fare** (strategie, scenari) con ciò che sa e che sa fare”*.

DOMANDE SULLA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

Le domande che si ripetono tra docenti e formatori, impegnati nel promuovere competenze, sono molteplici. Ecco le più frequenti: *Valutare o certificare le competenze? È possibile valutare le competenze in modo oggettivo? Perché la soggettività valutativa è un valore? Come è possibile ridurre l'aleatorietà di una valutazione soggettiva? Un docente può, da solo, valutare una competenza? Come si possono classificare i gradi di sviluppo della competenza? Che differenza c'è tra livello e soglia? Che cosa è il livello-soglia? Si può valutare negativamente una competenza?*

Valutare o certificare le competenze? I due concetti rimandano a finalità completamente diverse: la *valutazione* (attribuzione di valore) ha scopi primariamente formativi, punta all'interpretazione soggettiva, è attivata dagli attori interni al processo formativo, serve per regolare e migliorare sia l'apprendimento che l'insegnamento, predilige le metodologie qualitative; la *certificazione* ha scopi primariamente di riconoscimento ufficiale della competenza raggiunta, punta alla comparazione rispetto a standard prefissati, serve per governare la mobilità delle qualifiche e dei crediti formativi, predilige le metodologie quantitative. Un modello di sviluppo della competenza deve dare la possibilità sia di interpretare i processi di crescita, con la valutazione, sia di rilevare i risultati conseguiti, con la certificazione.

È possibile valutare le competenze in modo oggettivo? No! Una competenza è un insieme integrato di conoscenze, abilità, atteggiamenti, attitudini. Con rigorosi strumenti docimologici si possono verificare



conoscenze e abilità, ma per valutare la competenza nel suo farsi personalizzato è necessario interpretare i risultati delle verifiche nella complessità del soggetto che agisce in situazione reale. E l'interpretazione è sempre un processo soggettivo. La certificazione, invece, punterà al massimo dell'oggettività fondando il giudizio su dati certi e incontrovertibili, su procedure ripetute in situazioni simulate.

Perché la soggettività valutativa è un valore? Perché:

- le *interpretazioni* non possono che essere *personali* sulla base dei giudizi pregressi, dei vissuti e delle esperienze individuali; sostiene Gadamer che la persona che interpreta *"non può proporsi di prescindere da se stesso e dalla concreta situazione ermeneutica nella quale si trova"*;²
- la *riflessione valutativa* deve essere promossa non solo da parte dell'insegnante ma anche dallo studente, e deve condurre alla *consapevolezza delle relatività (parzialità) del loro valutare*;
- *ciascuno valuta i processi ai quali partecipa* e quindi non esistono separazioni nette tra auto ed eterovalutazione;
- *non si devono valutare le persone* ma i processi, le azioni, i comportamenti e gli atteggiamenti delle persone.

Come è possibile ridurre l'aleatorietà di una valutazione soggettiva? Soggettività non vuol dire individualismo o anarchia valutativa del docente. La soggettività non deve costituire un alibi alla mancata *ricerca del massimo grado possibile di obiettività*. L'individualismo si supera con la consapevolezza dei vincoli e dei limiti personali, professionali e culturali, ma anche con il riconoscimento dei preconcetti e delle stereotipie presenti in ciascuno. In

pratica, un modello di sviluppo della competenza deve assicurare:

- a) la *trasparenza* nelle procedure e nella comunicazione delle valutazioni;
- b) la *condivisione* preventiva dei criteri per la valutazione;
- c) la *triangolazione* dei punti di vista, dei metodi e delle tecniche di valutazione.

Un docente può, da solo, valutare una competenza? Trasparenza, condivisione e triangolazione sono *regole* che chiamano direttamente in causa la collegialità dei docenti; i consigli di classe, i gruppi di insegnanti per discipline o per assi, per ambiti o per dipartimenti, le commissioni di studio o di progetto: siano essi *équipe*, team o staff, insieme i docenti sono comunità educante e, di conseguenza hanno il compito di formare, di progettare e di valutare in gruppo, nell'applicazione e nel rispetto dei principi condivisi. E, prima dei colleghi, ci sono sempre gli studenti da coinvolgere in processi di *co-valutazione*: un allievo apprende solo se è soggettivamente *consapevole* del senso e del valore personale del sapere che scopre e della competenza che in situazione e in relazione costruisce.

Come si possono classificare i gradi di sviluppo della competenza? I diversi gradi di competenza, dal principiante all'esperto, possono essere analizzati per *livelli di expertise, in soglie o in livelli-soglia*. Nella scuola per anni si è parlato di *livelli*, un tempo erano associati alle prove di verifica con i punteggi distribuiti in *fasce di livello*, oggi risultano dalle prove locali, nazionali o internazionali con ripartizioni in rubriche graduate in *scale di livello*. Ma a che cosa serve una distribuzione per livelli? Che senso ha (per gli studenti, per i docenti, per la scuola, per il territorio)? Migliora l'apprendimento dell'allievo scarso? Facilita il

IL PROFILO DI COMPETENZA NELLA LETTURA

Profilo 1: Esordiente

<i>Indicatori di processo</i>	<i>Descrittori e/o Qualificatori di sviluppo</i>
Comprendere e interpretare il testo	- Riconosce lo scopo dell'autore nel caso in cui le informazioni siano in evidenza
Individuare informazioni	- Riconosce una o più informazioni indipendenti formulate in modo esplicito
Riflettere e valutare	- Stabilisce una semplice connessione tra le informazioni presenti nel testo e nozioni comuni della vita quotidiana

Profilo 2: Praticante

<i>Indicatori di processo</i>	<i>Descrittori e/o Qualificatori di sviluppo</i>
Comprendere e interpretare il testo	- Identifica l'idea principale del testo e interpreta il significato di una porzione del testo, nel caso in cui le informazioni non siano evidenti
Individuare informazioni	- Localizza una o più informazioni e gestisce informazioni che possono essere confuse con quelle richieste
Riflettere e valutare	- Stabilisce paragoni tra il testo e conoscenze extratestuali e spiega un aspetto del testo attingendo alla propria opinione personale

Profilo 3: Standard

<i>Indicatori di processo</i>	<i>Descrittori e/o Qualificatori di sviluppo</i>
Comprendere e interpretare il testo	- Integra diverse parti del testo al fine di identificarne l'idea principale e di interpretare il significato di una porzione del testo
Individuare informazioni	- Localizza, riconosce e gestisce le relazioni tra le informazioni più pertinenti, che possono essere confuse con quelle richieste
Riflettere e valutare	- Stabilisce connessioni e paragoni e fornisce spiegazioni di un aspetto del testo e lo valuta. Dimostra una comprensione dettagliata del testo mettendolo in relazione con nozioni comuni e non comuni della vita quotidiana

Profilo 4: Rilevante

<i>Indicatori di processo</i>	<i>Descrittori e/o Qualificatori di sviluppo</i>
Comprendere e interpretare il testo	- Utilizza inferenze complesse basate sul testo per interpretare il significato di una porzione del testo tenendo conto del testo nel suo insieme
Individuare informazioni	- Localizza e, eventualmente, ordina e integra più informazioni non immediatamente evidenti. Inferisce quali delle informazioni del testo sono pertinenti rispetto al compito da svolgere
Riflettere e valutare	- Si serve di nozioni di carattere formale e di cultura generale per formulare ipotesi sul testo e per valutarlo criticamente. Dimostra di comprendere in modo dettagliato il testo

Profilo 5: Eccellente

<i>Indicatori di processo</i>	<i>Descrittori e/o Qualificatori di sviluppo</i>
Comprendere e interpretare il testo	- Dimostra una piena e approfondita comprensione del testo, utilizzando inferenze complesse
Individuare informazioni	- Localizza e, eventualmente, ordina e integra più informazioni non immediatamente evidenti alcune delle quali possono essere di carattere extratestuale. Inferisce quali delle informazioni del testo sono pertinenti rispetto al compito, discriminandole tra diverse informazioni plausibili
Riflettere e valutare	- Valuta criticamente e formula ipotesi basandosi su conoscenze specifiche. Sa affrontare concetti contrari alle aspettative, basandosi su una conoscenza approfondita del testo



lavoro dell'insegnante? Cambia l'organizzazione didattica? Promuove politiche formative coerenti? Sono tutti da sperimentare i risvolti politici connessi ai monitoraggi; ma certamente la didattica non può avvalorare procedure valutative che con lo stigma di "fascia debole" umiliano, allontanano, demotivano.

Che differenza c'è tra livello e soglia? Il livello è la misura raggiunta da una prestazione nell'ambito di una scala ordinata di valori. Il livello misura risultati parziali o finali. In una competenza il livello (generale) riguarda l'insieme dei livelli (settoriali) di conoscenza e di abilità (tempo di esecuzione, correttezza, destrezza, ecc.). Il concetto di livello, pertanto, è statico, poiché riguarda i risultati dell'apprendimento misurati in un determinato momento. Il concetto di soglia, invece, è dinamico, poiché riguarda il divenire di una qualità o di un processo: la soglia definisce gli elementi di raccordo e di congiunzione tra la fase di un processo e quella successiva. Nel modello di sviluppo della competenza³ la soglia interpreterà, con la valutazione, i processi di crescita, il potenziale, gli atteggiamenti e le motivazioni, mentre il livello registrerà, con la certificazione, le informazioni conosciute, i risultati conseguiti, i prodotti effettuati.

Che cosa è il livello-soglia? È insieme misura e valore della competenza posseduta nel passaggio da una fase alla successiva nel processo di apprendimento: misura delle conoscenze possedute e delle abilità raggiunte e attribuzione di valore di tutti gli elementi di qualità e di personalizzazione, che non possono essere misurati. Nello sviluppo di una competenza ci sono traguardi di tappa: ciascuno di essi rappresenta un livello-soglia. Nella didattica modulare in cui ogni modulo

persegue il raggiungimento di specifiche soglie di padronanza, il livello-soglia è dato dall'insieme delle rilevazioni dei risultati conclusivi, da cui si può inferire il superamento o meno della fase di sviluppo di una competenza.

Si può valutare negativamente una competenza? Una competenza o c'è o non c'è, e quando c'è il primo livello viene generalmente identificato come iniziale, o principiante, o esordiente, ecc. Pertanto non ha senso una valutazione negativa; la logica stessa delle competenze si basa sulla rilevazione del potenziale, su ciò che di positivo, anche minimo, lo studente presenta, e non su ciò che manca, sul deficit, sulla carenza. Ma la domanda nasconde altre preoccupazioni e vanno affrontate.

I caso. Supponiamo che un allievo di quarta primaria non abbia raggiunto nemmeno il livello iniziale della competenza prevista per la sua classe. Sarebbe del tutto inutile marchiarlo con un "gravemente insufficiente", è opportuno rilevare gli elementi di conoscenza, abilità e competenza che l'allievo realmente possiede, rintracciarli nei descrittori delle classi precedenti e nelle situazioni di vita reale del soggetto, per avviare un percorso formativo che sia insieme individualizzato (solo per lui) e inclusivo (per tutto il gruppo classe).

Il caso. Supponiamo che un allievo di terza media in sede finale si collochi al II livello, mentre lo standard è fissato al III livello. Non è forse una valutazione negativa? In realtà, negativa non è la valutazione, ma la certificazione: non bisogna mai dimenticare che lo scopo della valutazione (formativa) è la regolazione per il miglioramento, mentre lo scopo della certificazione (dichiarativa) è la classificazione per la selezione.

INDICATORI DI PROCESSO NELLO SVILUPPO DELLA COMPETENZA

Sino ad oggi, la maggior parte degli approcci alla valutazione delle competenze hanno privilegiato, come da coerente impostazione behaviorista, la rilevazione delle conoscenze e dei comportamenti osservabili e misurabili; hanno utilizzato metodologie per lo più quantitative, supportate da severe tecniche statistiche; hanno classificato la progressione della competenza rigorosamente per livelli. In sintesi: sono approcci funzionali alla certificazione, non alla valutazione e tanto meno al supporto formativo e orientativo; servono per definire che cosa un soggetto sa fare e che cosa è autorizzato a fare, non che cosa potrebbe fare e che senso può dare alla sua, anche piccola, competenza.

È necessario definire un modello per profili che illustri la complessità e l'unicità dello sviluppo intrinseco della competenza, che interpreti congiuntamente i dati e le informazioni (valorizzando la ricca *expertise* quantitativa per livelli) con i processi e gli atteggiamenti, le motivazioni e le disposizioni (attingendo alle metodologie qualitative attente alla specificità del soggetto e della situazione, alle caratteristiche etnografiche e fenomenologiche, alle differenze e alle peculiarità di ciascuno). Anche nella metodologia c'è urgenza di integrazione: con il quantitativo si cerca ciò che accomuna, ciò che uniforma; con il qualitativo si è attenti a ciò che differenzia, ciò che specifica. Servono entrambi, insieme, se non altro come efficacia di ricerca, corroborazione sperimentale e come giustificazione reciproca.

Poiché abbiamo delineato la competenza come *nucleo inseparato di pensiero e di azione*, è necessario de-

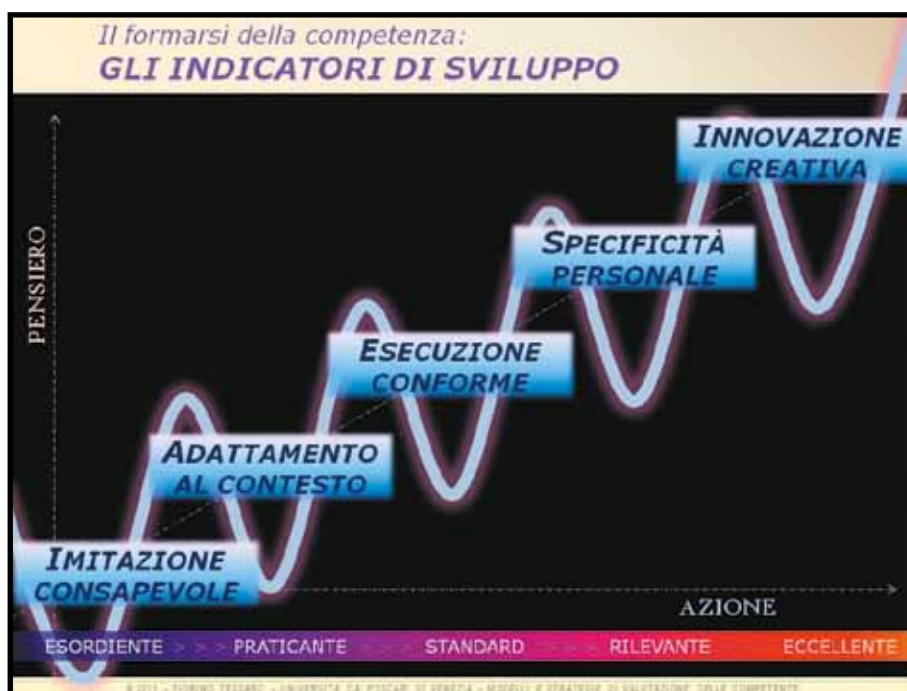
finire gli indicatori che rappresentano la crescita della competenza nell'interazione continua, proattiva e retroattiva, del riflettere e dell'agire, del fare e del pensare.

Il *farsi della competenza non può essere uniforme e lineare*, non è uguale per tutte le tipologie di competenze. Come proponevo su questa rivista qualche tempo fa (Tessaro, 2008),⁴ tutte le competenze possono essere rappresentate graficamente incrociando ortogonalmente *l'asse cognitivo* (il sapere e il riflettere, la conoscenza e la metacognizione) con *l'asse produttivo* (l'esperire e l'operare, l'esperienza e l'azione), all'interno di contesti d'uso, di situazioni di realtà, per uno scopo voluto. Ogni persona adotta propri tempi e proprie modalità, con motivazioni e disposizioni diverse. Le situazioni si presentano sempre disuguali e inconsuete, con complessità, problematicità e dinamicità variabile, e soprattutto più o meno vicine e coinvolte nella vita del soggetto. Ma anche la combinazione di conoscenza e di azione, dei loro pesi e delle loro tipologie, si presenta differente e articolato: per esempio, i processi del riflettere, in una competenza storica, sono più intensi dei processi operativi, viceversa in una competenza tecnica il peso operativo è più forte del peso cognitivo. Sono differenze quali-quantitative, nella conoscenza, nell'azione e nell'interazione tra conoscenza e azione. Solo la coesistenza di entrambe garantisce il farsi della competenza: altrimenti il sapere senza l'azione si rifugia nell'eremo della pura teoria, l'agire senza la riflessione rimane mero esercizio ripetitivo e meccanico.

Ecco perché *lo sviluppo della competenza è irregolare e articolato*, e nel contempo procede in *un continuum ininterrotto di processi/indicatori* che assicurano la fusione tra il riflettere e l'agire (Vedi Figura "Indicatori di sviluppo").

Paolo Monti,
fiori mossi,
inizi anni '60





1. Imitazione consapevole

È il modo consueto in cui un soggetto inizia a sviluppare la competenza, ossia ad associare il pensiero ad un fare che fino a quel momento era meccanico. Di fronte ad una situazione nuova, la persona non si limita alla semplice ripetizione di quanto sa o sa già fare, o ha visto fare, ma deve *appurare la pertinenza* della conoscenza e dell'attività necessarie in quella situazione. È consapevole che in quella situazione può imitare, riprodurre il conosciuto. Scolasticamente potremmo dire che è un *copiare intelligente*, cioè sapere che cosa, quando e come copiare. Certo ... la copiatura è eticamente riprovevole, ma si fonda sulla potente metodologia *bottom-up* (dal basso verso l'alto), ovvero sul riconoscimento del valore di quanto già conosciuto ed esperito.

2. Adeguamento al contesto

Con questo processo/indicatore il soggetto non si limita a riprodurre, a copiare, a ripetere una procedura, ma è chiamato a modificare quanto

già sa e sa fare rispetto al contesto in cui si trova ad agire. Non gli è sufficiente l'imitazione, perché una situazione nuova è sempre diversa, è complessa e dinamica; se così non fosse non sarebbe una situazione ma un automatismo. L'adattamento di quanto già conosciuto al nuovo è la seconda tappa di sviluppo della competenza: inizialmente il soggetto cerca di ridisegnare la situazione per conformarla alle procedure conosciute, agli schemi usuali (il pensiero convergente è più economico); ma il più delle volte la situazione non si lascia addomesticare: in tal caso il soggetto deve modificare i propri schemi mentali, deve adottare stili di pensiero laterale, divergente.

3. Esecuzione conforme

È l'indicatore che definisce lo standard di accettabilità della competenza. I due processi precedenti potevano anche portare al raggiungimento del risultato voluto, ma non era competenza a pieno titolo. Anche l'abilità può condurre ad un prodotto valido, ma *per parlare di*

competenza è necessario associare l'efficacia dell'azione alla consapevolezza riflessiva e critica dello scopo, del senso e del metodo; è necessario saper affrontare gli imprevisti, saper imparare dagli errori: un soggetto che non sbaglia non può aver sviluppato la competenza, poiché solo il superamento dell'errore è condizione necessaria della comprensione dell'errore stesso. Con questo processo il soggetto non è semplicemente ri-produttivo, ma inizia a sviluppare la direzione di senso dell'agire, diventa pro-duttivo, agisce per qualcosa con l'intenzionalità del progetto.

4. Specificità personale

Questa fase riguarda la capacità del soggetto di personalizzare la competenza standard, di darle un'impronta e un'identità. È il processo mediante il quale una persona interpreta la competenza, nella consapevolezza della propria specificità, unicità, peculiarità: essere irripetibili nell'essere se stessi.⁵ Questo indicatore è particolarmente attento alle capacità personali, sociali e metodologiche che caratterizzano

le differenze individuali, che manifestano il talento e il potenziale di ciascun soggetto. E l'analisi non potrà che essere prioritariamente qualitativa.

5. Innovazione creativa

La competenza raggiunge lo stadio della creatività? Oppure stiamo navigando oltre, in mare aperto? A mio avviso, se per un verso alcune competenze, in particolare quelle fortemente associate allo sviluppo tecnologico, evolvono secondo la logica del ciclo di vita (in un dato momento nascono, poi con l'utilizzo migliorano e si consolidano, ma se non frequentate inesorabilmente muoiono), per altro verso le competenze fondamentali, come quelle esistenziali, trasversali, metodologiche, di relazione e di cittadinanza, una volta avviate non muoiono mai, si trasformano, si adattano, si ricompongono, ma crescono sempre, grazie alla capacità di innovarsi, di saper leggere le situazioni con occhi nuovi e di interpretarle prefigurando nuovi scenari. Senza l'innovazione creativa anche la competenza esperta si risolverebbe in mera conservazione dell'esistente.

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE <i>(iniziale)</i>	PRATICANTE <i>(esercitativa)</i>	STANDARD <i>(funzionale)</i>	RILEVANTE <i>(avanzata)</i>	ECCELLENTI <i>(esperta)</i>
INDICATORE di sviluppo	IMITAZIONE consapevole	ADEGUAMENTO al contesto	ESECUZIONE conforme	SPECIFICITÀ personale	INNOVAZIONE creativa
SITUAZIONE (ambito d'azione)	PERSONALE	PROSSIMALE	SOCIALE	GENERALE	UNIVERSALE
TEMPIFICAZIONE	QUOTIDIANITÀ CONTINUITÀ	FREQUENZA	PERIODICITÀ	RARITÀ	NOVITÀ UNICITÀ
PROBLEM SOLVING	<i>dati nascosti desumibili dal "contesto"</i>	<i>dati nascosti desumibili dall'apprendimento pregresso</i>	<i>dati mancanti procedure codificate</i>	<i>dati mancanti strategie algoritmiche</i>	<i>dati mancanti strategie euristiche</i>

Tabella 1: I fattori di sviluppo della competenza



I PROFILI PER INTERPRETARE I PROCESSI DI SVILUPPO

Il modello di analisi dello sviluppo per profili è sistemico, dinamico, evolutivo; comprende sia le scale quantitative dei livelli, per rilevare le conoscenze e i risultati, sia le articolazioni qualitative delle soglie, per rappresentare la complessità e la varietà dei processi; riconosce il valore personale non nei singoli segmenti ma nell'unitarietà e nell'identità del soggetto che attiva la competenza.

Che cosa significa interpretare la competenza per profili?

In primo luogo si tratta di distinguere e di specificare le diverse componenti. Il modello che si propone si articola in:

- I *fattori* che mobilitano la competenza (Vedi Tab. 1): a) l'*azione* con gli indicatori di sviluppo appena illustrati; b) la *situazione* che specifica il farsi della competenza come progressivo distanziamento spaziale e temporale dalla realtà personale del soggetto; c) il *problem solving* che delinea le modalità di affrontare e di risolvere i problemi;
- I *processi di conoscenza* che orientano la competenza (Vedi Tab. 2):
 - a) i *processi cognitivi* interpretati secondo il modello formativo per soglie di padronanza⁶ e secondo la rivisitazione della tassonomia cognitiva di Bloom;⁷
 - b) i *processi metacognitivi* intesi come condizione fondamentale per l'esistenza stessa della competenza;
 - I *paradigmi socio-relazionali come garanzia* della competenza di cittadinanza (Vedi Tab. 3):
 - a) l'*autonomia* per l'auto-progettualità, come capacità di auto-regolamentarsi entro i confini sociali e comunitari;
 - b) la *responsabilità* per farsi carico delle proprie scelte e delle proprie decisioni, per rispondere a se stessi e agli altri delle affermazioni e dei risultati, degli effetti e delle conseguenze del proprio agire;
 - Le *dimensioni didattiche* per la promozione competenza (Vedi Tab. 4):
 - a) il ruolo del formatore, con il graduale distacco da funzioni di guida e il conseguente avvicendamento delle funzioni critiche;
 - b) i *mediatori didattici*, incrementando la scala proposta da Damiano⁸ (1989) con i mediatori metaforici per stimolare la valenza innovativa dell'apprendimento informale.

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE <i>(iniziale)</i>	PRATICANTE <i>(esercitativa)</i>	STANDARD <i>(funzionale)</i>	RILEVANTE <i>(avanzata)</i>	ECCELLENTE <i>(esperta)</i>
PROCESSO COGNITIVO	COMPRENDERE E RIPRODURRE	APPLICARE ED ESERCITARE	UTILIZZARE E TRASFERIRE	GIUSTIFICARE E VALUTARE	GENERARE E CREARE
METACOGNIZIONE <i>consapevolezza di saper</i> ...	RICONOSCERE	SVOLGERE	RISOLVERE	INTERPRETARE	PREVEDERE
REVISED BLOOM	UNDERSTAND	APPLY	ANALYZE	EVALUATE	CREATE

Tabella 2: I processi cognitivi nello sviluppo della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE <i>(iniziale)</i>	PRATICANTE <i>(esercitativa)</i>	STANDARD <i>(funzionale)</i>	RILEVANTE <i>(avanzata)</i>	ECCELLENTE <i>(esperta)</i>
AUTONOMIA <i>Auto-progettualità</i>	ASSEMBLARE COLLEGARE	SISTEMARE CATALOGARE	REALIZZARE ORGANIZZARE	PRODURRE COMPORRE	INNOVARE INVENTARE
RESPONSABILITÀ	CONOSCENZE AFFERMAZIONI	PROCEDURE RISULTATI	AZIONI EFFETTI	PROCESSI CONSEGUENZE	SISTEMI PROIEZIONI

Tabella 3: I paradigmi di cittadinanza della competenza

PROFILO	1	2	3	4	5
COMPETENZA	ESORDIENTE <i>(iniziale)</i>	PRATICANTE <i>(esercitativa)</i>	STANDARD <i>(funzionale)</i>	RILEVANTE <i>(avanzata)</i>	ECCELLENTE <i>(esperta)</i>
RUOLO FORMATIVO <i>il formatore come ...</i>	GUIDA	FACILITATORE	TUTOR	MENTORE	CRITICO
MEDIATORI DIDATTICI	ATTIVI <i>(manualità)</i>	ICONICI <i>(immagini)</i>	ANALOGICI <i>(concetti)</i>	SIMBOLICI <i>(costrutti)</i>	METAFORICI <i>(modelli)</i>

Tabella 4: Le dimensioni formative per la promozione della competenza

In secondo luogo, bisogna assumere che lo sviluppo delle componenti non sia uniforme e sequenziale, ma differenziato e composito. Sarà necessario allora individuare per ciascuna componente una soglia di criticità (*standard minimo*) al di sotto della quale, non solo quella componente ma tutta la competenza non può essere considerata efficace e conforme. Seguendo la prassi internazionale si è convenuto di assumere il terzo stadio come identificativo dello standard. Va da sé che questo standard è rigorosamente fissato solo ai fini della certificazione delle competenze; per quanto riguarda la valutazione formativa (tanto per intenderci: quella che serve per regolare gli insegnamenti e gli apprendimenti) lo standard non è definito dalla prestazione ma dal profilo complessivo del soggetto.

In terzo luogo, poiché le componenti che illustrano lo sviluppo della

competenza, per ragioni di praticità presentate in forma tabellare per stadi successivi, rappresentano la caratterizzazione evolutiva per profili, va precisato che:

- in ogni stadio possono essere presenti, in varie quantità, forme e tipologie tutti i fattori di sviluppo; per esempio anche il soggetto neofita, che mette in atto prevalentemente procedure imitative, può giocare la carta della creatività, così come a sua volta il creativo può accontentarsi di riprodurre;
- la presenza contemporanea e interattiva di fattori e processi permette:
 - *la valutazione della competenza consolidata*. Supponiamo, per esempio, che un soggetto riguardo ai processi cognitivi si collochi nel terzo profilo (sa utilizzare efficacemente la conoscenza e transfer pertinenti), naturalmente attiva anche i pro-



cessi relativi ai profili precedenti, ma in quale misura? su quali tipologie di conoscenze si è consolidata la sua comprensione? quali conoscenze tende ad applicare maggiormente e quali invece non esercita mai?

- *la valutazione del potenziale di sviluppo.* Proseguiamo con l'esempio precedente: il soggetto attiva anche processi superiori come il valutare, l'argomentare, il generalizzare; questi processi non sono ancora consolidati, sono in fieri, talvolta sono semplici tentativi, ma altre volte assumono già la veste di ipotesi, di percorso di ricerca, e in questo caso raccontano molto del potenziale di sviluppo del soggetto.

Collegandoci al passato, iniziamo reinterpretando il modello ideato nel 1980 dai fratelli Stuart e Hubert Dreyfus,⁹ particolarmente attento alle dimensioni comportamentali. Integriamo tali dimensioni con gli indicatori di processo, i fattori di sviluppo che mobilitano la competenza, i processi cognitivi e metacognitivi nel loro evolversi, i paradigmi sociali per la costruzione di un modello integrato di sviluppo della competenza.

1) Profilo della competenza esordiente

La *meccanica aderenza alle consegne*, la *rigidità applicativa* e l'*incapacità discrezionale* sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza quand'essa sta nascendo: il *neofita* tende a seguire le regole e i principi indicati dall'esterno senza tener conto in modo esplicito del contesto in cui opera.

Alle dimensioni comportamentali è necessario associare *indicatori di processo* di impronta costruttivista: l'indicatore che, coniugando conoscenza e azione, mobilita la competenza esordiente è innanzitutto la

riproducibilità, nella nuova situazione, *di quanto già conosciuto*; i processi cognitivi necessari al primo avvio della competenza sono inerenti alla capacità di *comprendere e riprodurre la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la *consapevolezza della validità dell'imitazione*, di saper *riconoscere* la connessione tra conoscenza e azione.

Il soggetto attiva la competenza esordiente nell'ambito di *situazioni personali*, protette, con contesti d'uso *quotidiani*; affronta i problemi solo se proposti o incontrati in frangenti *ben conosciuti e abituali*, entro situazioni familiari o in quelle del gruppo dei pari.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza esordiente tende a trasformare il problema in un esercizio, e tutt'al più ad interpretare soltanto *i dati nascosti desumibili dal contesto del problema*.

Il ruolo del *formatore* in genere viene interpretato come colui che *aiuta il soggetto guidandolo* passo passo e i processi didattici si avvalgono di *mediatori attivi*, mediante i quali l'allievo è tangibilmente in relazione con realtà, con la concretezza delle cose.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *assemblare e di collegare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni per lo più sul piano delle conoscenze: è *responsabile delle sue affermazioni*.

2) Profilo della competenza praticante

Il soggetto riesce collegare la sua esperienza con ciò che studia o che ha studiato; inizia a distinguere le situazioni. La *formulazione di procedure basate su singoli aspetti*, la *limitata capacità percettiva*, la *medesima importanza assegnata* a tutti gli aspetti del lavoro sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza del praticante.

Il profilo va integrato con i processi di impronta costruttivista: l'indicatore che correlando situazione, conoscenza e azione mobilita la competenza praticante è *l'adeguamento al contesto*; i processi cognitivi qui maggiormente implicati comprendono la capacità di *applicare ed esercitare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di saper *svolgere* il compito, ossia di *aprire la conoscenza nell'azione*.

Il soggetto attiva la competenza non soltanto all'interno di situazioni personali, ma si inoltra affrontando *situazioni prossimali*, con contesti d'uso a lui *vicini, accessibili*, ma che usualmente non rileva se non stimolati dal formatore. Riesce ad affrontare situazioni problematiche solo se accadono con una certa frequenza.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza praticante si affida alla memoria e all'esperienza acquisita ricorrendo *ai dati desumibili dall'apprendimento pregresso*.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *facilitatore*, ossia di colui che predispose appositi setting didattici che permettono all'allievo di "auto-costruire" la conoscenza, avvalendosi particolarmente di *mediatori iconici*.

L'autonomia, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *sistemare e di catalogare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni per lo più sul piano delle procedure: è *responsabile dei risultati*.

3) Profilo della competenza standard

L'efficacia e l'efficienza, la capacità di *fare previsioni* e di *pianificare*, la messa a punto di *procedure e routine* sono gli indicatori comportamentali della competenza standard. Il soggetto sa specificare, rispetto alla situazione data, gli obiettivi della sua azione e i mezzi per raggiungerli.

Integriamo le dimensioni comportamentali con i processi di impronta costruttivista: *l'esecuzione conforme alle norme e ai criteri predefiniti* è l'indicatore che correla situazione, conoscenza e azione nella competenza standard; i processi cognitivi necessari ad una competenza accettata e riconosciuta comprendono la capacità di *utilizzare e trasferire la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di saper *ri-solvere*.

La situazione in cui il soggetto attiva la competenza esce dal conosciuto, si estende al *sociale*, con contesto d'uso *allargato al territorio*; il soggetto con competenza standard riesce ad affrontare situazioni che accadono in modo *saltuario e/o periodico*.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza standard affronta *i dati mancanti, confliggenti o incongrui*, mettendo in atto *procedure codificate*.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *tutor*, ossia di colui che accompagna il percorso formativo sollecitando gli allievi, anche in situazioni di *role playing*, e avvalendosi di *mediatori analogici*, con tecniche ludiche e simulate.

L'autonomia, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *realizzare e di organizzare*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni operative: è *responsabile degli effetti* delle proprie azioni.

4) Profilo della competenza rilevante

Il soggetto coglie la complessità delle situazioni e l'intreccio degli elementi; riconosce analogie e differenze con le situazioni già vissute. *L'approccio olistico e sistemico*, la capacità di *ricostruire il quadro generale*, di *focalizzare gli aspetti rilevanti* e di *percepire gli scostamenti dalla norma*, le *decisioni rapide e intuitive*



sono le dimensioni di analisi comportamentale della competenza rilevante, avanzata.

L'indicatore prioritario di questo profilo di competenza è la *specificità personale*; i processi cognitivi necessari alla costruzione della competenza comprendono la capacità di *giustificare e valutare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di saper *interpretare*.

La situazione in cui il soggetto attiva la competenza è *generale*, comprende la molteplicità degli stati reali, con contesto d'uso *esteso alla varietà* delle situazioni particolari; il soggetto con competenza rilevante riesce ad affrontare situazioni *insolite* che sopraggiungono di rado.

Di fronte ad un *problema* nuovo, la competenza avanzata affronta i *dati mancanti, o controversi o incongrui*, mettendo in atto non solo iter procedurali, *ma vere e proprie strategie algoritmiche*, con l'attivazione sistematica e l'esplorazione di tutte le possibili vie di soluzione.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *mentore*, ossia di colui che accompagna gli allievi nella ricerca delle soluzioni e nella scoperta delle proprie risorse personali, promuovendo metodologie di *cooperative learning* e avvalendosi di *mediatori simbolici*.

L'*autonomia*, come sviluppo dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *produrre ex novo e di comporre*; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni rispetto alla complessità dei processi che attiva: è *responsabile delle conseguenze dei suoi atti*.

5) Profilo della competenza eccellente

La *mancaza di regole e di linee guida*, un *approccio largamente intuitivo*, il ricorso a mezzi analitici solo in situazioni inedite, una *visione a lungo termine* e una forte capacità strategica sono le dimensioni

di analisi comportamentale della competenza eccellente. Il soggetto coglie in modo completo e articolato le situazioni da affrontare, e agisce in modo fluido e appropriato.

Il profilo della competenza eccellente va integrato con i processi di impronta costruttivista: l'indicatore che correlando situazione, conoscenza e azione perfeziona la competenza è *l'innovazione creativa*; i processi cognitivi si estendono alla capacità di *generare e creare la conoscenza*, quelli metacognitivi riguardano la consapevolezza di saper *prevedere, prefigurare, prognosticare*, ossia di *orientare il senso e di anticipare scenari*.

Il soggetto completa la competenza non rimanendo ancorato alla concretezza delle situazioni reali, ma si impegna nella rappresentazione dell'*universalità*, dei modelli astratti, senza isolarsi nell'immaginario, bensì *per re-interpretare le situazioni reali attraverso prototipi*. Affronta la novità, i casi mai precedentemente riscontrati.

Le situazioni sono interpretate in logica problematica, complessa e dinamica, e pertanto per il *problem solving* la competenza eccellente ricorre a *strategie euristiche*, non segue percorsi predefiniti, ma si affida all'intuizione e allo stato temporaneo delle circostanze, al fine di generare nuova conoscenza.

Il ruolo del *formatore* viene interpretato come *critico*, di colui che non solo rileva errori, incoerenze e contraddizioni, ma soprattutto sviluppa nell'allievo l'atteggiamento riflessivo proprio di chi non accetta alcunché senza interrogarsi sulla sua validità, anche attraverso metodologie di verifica e di falsificazione. L'attività didattica, come nelle tecniche di *brainstorming*, si avvale di *mediatori metaforici*.

L'*autonomia*, come promozione dell'auto-progettualità, si manifesta nella capacità di *innovare e di in-*

ventare; il soggetto si fa carico delle proprie scelte e decisioni in chiave sistemica: è *responsabile delle congetture e degli scenari che contribuisce a costruire*.

PER UN ALLIEVO PROTAGONISTA DEL SUO FORMARSI

In questo articolo si è voluto contribuire alle riflessioni in merito alla costruzione di un modello di analisi e di valutazione circa il formarsi della competenza. L'intento è di promuovere attività di sperimentazione e ricerca su percorsi formativi e valutativi centrati sui processi che superino, inglobandoli, gli approcci tradizionalmente attenti alle sole manifestazioni comportamentali e con una concezione di sviluppo incrementale e lineare.

La competenza si presenta come entità complessa e dinamica, con accentuate variabilità personali nelle combinazioni qualitative e quantitative di abilità e di conoscenze, di esperienze pregresse e di pratiche d'uso in specifiche situazioni e in multiformi percorsi di sviluppo. È perciò necessario spostare l'attenzione dalla prestazione (*l'oggetto della competenza*) alla persona (*il soggetto della competenza*).

Che cosa comporta questa nuova impostazione in ambito formativo e didattico? Una vera e propria rivoluzione nella professionalità docente: non si tratta semplicemente di affermare una generica centralità dello studente (demagogia scolastica valida per tutte le ideologie), qui si tratta di consegnare all'allievo le chiavi della sua autonomia e della conseguente, anche sua, responsabilità in merito al suo apprendimento e alla sua formazione.

La nuova professionalità docente di qualità non può limitarsi alla trasmissione di basi di conoscenza disciplinari (un buon video o un buon

software sono migliori di qualsivoglia trasmettitore), un bravo insegnante oggi deve essere capace di interpretare il trasformarsi impetuoso dei processi cognitivi, relazionali, emotivi e motivazionali delle nuove generazioni per trovare le mediazioni didattiche più valide tra i soggetti e i saperi, tra i potenziali di sviluppo spesso incompresi e gli assetti disciplinari spesso incomprensibili.

Il modello di sviluppo nel farsi della competenza, che è stato qui tratteggiato, vuole proporsi come una trama di criteri per la ricerca del valore, per orientare la direzione di sviluppo e la crescita della persona. Insegnare per competenze significa fare in modo che lo studente si appropri del senso del suo formarsi.

Fiorino Tessaro

Professore Associato
di Didattica e
Pedagogia Speciale
Università Ca' Foscari
Venezia

NOTE

- 1 G. P. Wiggins, 1993.
- 2 H. G. Gadamer, 2000, p. 699.
- 3 Nel box si illustra, a titolo esemplificativo, il profilo di sviluppo della competenza nella lettura.
- 4 F. Tessaro, *Il valore delle competenze per contrastare la dispersione scolastica*, in "Quaderni di Orientamento", n. 33, dicembre 2008, p.14.
- 5 M. Buber, 1990.
- 6 U. Margiotta (a cura di), 1997.
- 7 L. W. Anderson, D. R. Krathwohl, (Eds), 2001.
- 8 E. Damiano, 1989.
- 9 S. E. Dreyfus, H. L. Dreyfus, 1980.



BIBLIOGRAFIA

- Ajello A.M., Belardi C.**, *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Carocci, Roma, 2007.
- Alberici A., Serreri P.**, *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Monolite, Roma, 2009.
- Auteri G., Di Francesco G.**, *La certificazione delle competenze. Innovazione e sostenibilità*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Baldacci M.** (a cura di), *I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Benadusi L., Di Francesco G.**, *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2002.
- Bertagna G.**, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Cambi F.**, *Saperi e competenze*, Laterza, Bari, 2004.
- Capperucci D.**, *La valutazione delle competenze in età adulta. Il contributo dell'experiential learning e dell'approccio riflessivo*, Edizioni ETS, Firenze, 2007.
- Castoldi M.**, *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2009.
- Civelli F., Manara D.**, *Lavorare con le competenze. Riconoscerle, gestirle, valorizzarle*, Guerini e Associati, Milano, 2002.
- Claris S.**, *L'esperienza del pensare. Guida teorico-pratica per la formazione di insegnanti e formatori*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- Comoglio M.**, *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri Editori, Milano, 2003.
- Fertonani M.**, *L'evoluzione dei sistemi di valutazione delle competenze manageriali*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Gardner H.**, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- Giambelluca G., Rigo R., Tollot M.G., Zanchin M.R.**, *Promuovere le competenze. Linee guida per valutare con Talent Radar*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2009.
- Guasti L.**, *Le competenze di base degli adulti. Competenze, standard, esempi*, Le Monnier, Firenze, 2002.
- ISFOL**, *Apprendimento di competenze strategiche*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Le Boterf G.**, *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*, Guida Editore, Napoli, 2008.
- Le Boterf G.**, *Repenser la competence*, Groupe Eyrolles, Paris, 2008.
- Lipari D.**, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma, 2009.
- Lucini G.F., Frascini M.** (a cura di), *Valutazione degli apprendimenti in Regione Lombardia*, Guerini e Associati, Milano, 2009.
- Margiotta U.**, (a cura di), *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Bruno Mondadori, Milano, 2007.
- Meghnagi S.**, *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano, 2005.
- Mertens D.M.**, *Transformative Research and Evaluation*, The Guilford Press, New York, NY, USA, 2008.
- Mezirow J.**, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- Mortari L.**, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009.
- Mucchielli R.**, *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, ESF Editeur, Paris, 2006.
- Pastré P.** (sous la direction de), *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Octarès, Toulouse, 2005.

Pellerey M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*, Tecnodid, Napoli, 2010.

Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002.

Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S., *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*, De Boeck, Bruxelles, 2006.

Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, Franco Angeli, Milano, 2003.

Rodriguez S., *Multiple Literacy and Science Education: Icts in Formal and Informal Learning Environments*, Information Science Reference, New York, NY, USA, 2009.

Roegiers X., *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles, 2004.

Vannini I., *La qualità nella didattica. Metodologia e strumenti di progettazione e valutazione*, Centro Studi Erickson, Trento, 2010.

Varisco B.M., *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*, Guerini, Milano, 2000.

Wenger E., *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

Anzil, Marcinelle
1956

