

La formazione nella scuola dell'autonomia

LAURO COLANGELO

Insegnante di scuola media superiore presso l'Istituto Magistrale di Verrès è attualmente distaccato all'I.R.R.S.A.E.

Si occupa di sociologia e psicologia dell'organizzazione.

Per gestire i cambiamenti previsti nella scuola con l'entrata in vigore del regolamento di autonomia, diventa indispensabile modificare le competenze disponibili all'interno di ogni Istituto, organizzando un'adeguata formazione del personale.



L'idea che sta alla base dell'istituzione dell'autonomia scolastica è quella di costruire le condizioni didattiche, giuridiche, finanziarie, organizzative, affinché chi si trova nella condizione migliore per cogliere le esigenze e le potenzialità degli studenti possa stabilire gli obiettivi educativi, individuare le modalità per raggiungerli, e possa anche contare sulle risorse necessarie per realizzare tutto questo.

La costruzione di tale contesto si presenta, contemporaneamente, come un processo di ristrutturazione dell'amministrazione centrale, di decentramento verso le amministrazioni periferiche, e di sviluppo del multicentrismo.

Il centro si prepara a svolgere nuovi compiti relativi al governo di livelli nazionali del sistema d'istruzione: si pensi, ad esempio, alla costituzione del Sistema nazionale per la qualità dell'istruzione.

Parallelamente, molte funzioni, che in passato erano svolte da organi amministrativi centrali, sono state, o si apprestano ad essere, decentrate. Inoltre, le singole scuole assumeranno - con l'entrata in vigore del regolamento di autonomia - una nuova identità che, permetterà loro di agire ponendosi in un rapporto sostanzialmente paritetico con le altre istituzioni pubbliche e private. L'"identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche" si esprimerà nel Piano dell'offerta formativa (POF), che dovrà essere "coerente con gli obiettivi

generali ed educativi dei diversi tipi ed indirizzi di studi", ma dovrà anche rispondere alle "esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale"¹.

In particolare attraverso il curricolo, la cui determinazione dovrà tenere conto "delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate"².

Il panorama, molto complesso, che si intravede, è il risultato di questi cambiamenti. Ora, è proprio ciascun Istituto scolastico ad essere nella posizione più favorevole per comprendere le esigenze e le potenzialità degli studenti, per la semplice ragione che è solo lì che questi ultimi cessano di essere un'entità astratta, argomento di discorsi e di libri, per diventare un insieme di persone con le quali, giorno dopo giorno, costruire la relazione pedagogica.

E' proprio l'Istituto scolastico a trovarsi nella posizione più adatta a promuovere "il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema d'istruzione"³.

Per poter rispondere a tali esigenze l'Istituto scolastico deve essere in grado di avviare e gestire il cambiamento.

Questo significa, prima di tutto, essere in condizione di modificare le competenze disponibili al suo interno; uno degli strumenti a disposizione per farlo è la formazione del personale.

Ogni anno, in ciascuna scuola, il Collegio

¹Art. 3, commi 1 e 2 dello *Schema di regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* approvato il 25 febbraio 1999 dal Consiglio dei Ministri.

²Art. 8, comma 4, *idem*

³Art. 1, comma 1, *idem*

docenti e il Consiglio di Istituto deliberano⁴ il Piano delle attività di formazione (PAF), sintetizzandolo in un documento.

In tale atto si assumono le esigenze di aggiornamento e formazione degli insegnanti dell'Istituto all'interno del quadro di riferimento rappresentato dalle linee di orientamento stabilite ai vari livelli del sistema scolastico.

Il PAF tocca aspetti determinanti - perché incidono sulla qualità del servizio offerto dalla scuola - delle attività di formazione: la loro progettazione, realizzazione, valutazione e documentazione; su alcuni di questi aspetti soffermeremo l'attenzione.

La normativa sta lentamente abbandonando l'idea tradizionale - ma ancora diffusa - della formazione come attività d'aula, "corso di...". E' difficile prendere le distanze dalla concezione dell'identità professionale degli insegnanti come "portatori di saperi" - cioè di persone che *hanno* conoscenze piuttosto che *essere* competenti - e, corrispondentemente, da modalità di formazione consistenti in prevalenza nella *trasmissione* di tali saperi. Forse perché si tratta di una visione più facilmente compatibile con le logiche certificatorie proprie della cultura amministrativa e burocratica che ancora prevale sia nella gestione del personale da parte della pubblica amministrazione sia nella tutela dei diritti dei lavoratori da parte delle organizzazioni sindacali.

Nel nuovo Contratto di lavoro della scuola, ad esempio, vi sono segni di un cambiamento di prospettiva. I contenuti del profilo professionale dell'insegnante, vale a dire le sue competenze, sono strettamente legati al POF dell'Istituto.

E' previsto l'impiego di nuove risorse professionali per facilitare i processi che avvengono nella scuola. La formazione iniziale degli insegnanti è, in parte, collocata nell'Istituto scolastico (oltre tutto nel tirocinio intervengono, in qualità di tutor, insegnanti in servizio). La formazione del personale neo

assunto sarà gestita da reti di scuole⁵.

Anche nel Regolamento sull'autonomia il problema è affrontato in modo diverso, verrebbe da dire ancor più innovativo.

Innanzitutto, la formazione è inserita nel quadro, più articolato, dell'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, per sottolineare la stretta relazione che la lega a queste dimensioni. Infatti, poter determinare obiettivi e curriculum - o, per essere più precisi, parte di essi, considerato che per la restante parte saranno stabiliti a livello nazionale, regionale e locale⁶ - in funzione, anche, delle esigenze degli studenti, comporta concepire l'insegnamento come ricerca e sperimentazione continui⁷. Questo, a sua volta, richiede strumenti nuovi per gestire le competenze a livello sia di Istituto sia di reti di scuole⁸. Non solo: occorre contare su competenze nuove, specifiche, non direttamente legate alla pratica dell'insegnamento, ma alla ricerca, documentazione, formazione; occorre anche creare condizioni operative - come i laboratori - per impiegarle al meglio⁹. Non si può certo sottovalutare l'importanza della formazione quale componente dell'etica professionale del singolo insegnante. Tanto meno la sua utilità come strumento di cambiamento nella scuola, in particolare se realizzata con metodologie più incisive, come, ad esempio, la ricerca-azione. Ma, per affrontare il problema del cambiamento, è indispensabile avvalersi di categorie nuove. Bisogna ricomprendere la formazione in termini di competenze di una comunità professionale (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995; Zucchermaglio, 1996), piuttosto che continuare a considerarla il mezzo principale per il singolo insegnante di accedere al sapere. Bisogna far leva su attività che, senza essere tradizionale formazione, siano comunque formative. La formazione del personale non è l'unico percorso del cambiamento. Da solo non è sufficiente, è una strada che può aiutare a raggiungere le mete che la scuola si è



⁴Il PAF era regolato principalmente dall'art. 28, del vecchio CCNI, e dall'art. 4, CM 23 dicembre 1995, n. 376. Coerentemente con gli orientamenti dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, questo argomento, nel nuovo CCNI 1998-2001, non è più contemplato: da adempimento giuridico-amministrativo il PAF potrà trasformarsi in strumento a disposizione del singolo Istituto per il proprio sviluppo. Le linee tracciate dalla precedente normativa possono comunque conservare, a livello funzionale, valore orientativo.

⁵Cfr., nell'ordine, artt. 23, 28, 14, CCNI 1998-2001.

⁶Artt. 4 e 8, Regolamento, cit.

⁷Art. 6, idem

⁸Artt. 5 e 7, comma 3, idem

⁹Art. 7, commi 5 e 6, idem.

posta, ma a condizione che vi sia una coerenza accettabile con altri percorsi e che si riesca a ricostruire e gestire la mappa del territorio entro il quale si snodano.

La formazione va dunque collocata all'interno di un contesto più vasto e il PAF - invece di limitarsi ad esporre le scelte degli insegnanti rispetto alla propria formazione, concretizzandole in un programma di attività - dovrebbe esprimere le strategie per gestire le modalità di apprendimento dell'Istituto. Cercherò, qui, di proporre una reinterpretazione del PAF in questa diversa cornice concettuale.

Per comprendere meglio come cambia un Istituto scolastico, può rivelarsi d'aiuto ricontestualizzare il concetto di formazione in un ambito più ampio, quello dell'*apprendimento organizzativo*. Si possono utilizzare qui due definizioni di apprendimento organizzativo. Sono piuttosto generali, ma consentono di precisare il contesto teorico di riferimento, senza costringere ad affrontare preliminarmente questioni troppo complesse.

Secondo la prima, un'organizzazione apprende acquisendo "informazioni (conoscenza, comprensione, know-how, tecniche o pratiche) di qualsiasi tipo e con qualunque mezzo" (Argyris e Schön, 1996). Da notare che, in questa accezione, la natura dell'informazione non è solamente linguistica, ma è simbolica e, ancora più in generale, percettiva. Si considera informazione non solo ciò che viene scambiato nella conversazione tra persone, o il contenuto di un testo; informazione può essere, ad esempio, un comportamento o anche un artefatto materiale.

Per la seconda definizione, un'organizzazione apprende "quando i suoi membri apprendono nel suo interesse, realizzando un processo d'indagine che dà luogo a un prodotto di apprendimento" (Argyris e Schön, 1996). In questa prospettiva l'apprendimento è un processo volto ad affrontare situazioni problematiche (e un prodotto che ne è la soluzione), che nascono dallo scarto tra le aspettative sugli effetti di determinate azioni e i risultati che ne sono realmente seguiti.

Da queste due definizioni deriva che la competenza può essere considerata la capacità di gestire l'informazione, e di "progettare e realizzare corrispondenze tra intenzioni e risultati dell'azione, e di scoprire

e correggere gli errori o le eventuali mancate corrispondenze" (Argyris, 1982).

L'Istituto scolastico è un'organizzazione e, come tale, in esso si sviluppano processi che, in quanto fenomeni storico-sociali, sono unici, irripetibili, e interpretabili in modo diverso a seconda del punto dal quale vengono osservati.

Questi processi comportano dei cambiamenti più o meno rapidi, profondi, consapevoli. Hanno una storia, una velocità: il passaggio da uno stato all'altro, da un modo ad un altro di agire, può richiedere più o meno tempo. Vengono toccati livelli di aggregazione diversi all'interno dell'Istituto: un insegnante, un gruppo, l'intera scuola; con intensità diverse, a maggiore o minore *profondità*: si può, ad esempio, dichiarare la propria adesione a nuove modalità di lavoro e continuare a comportarsi come sempre.

Il cambiamento, infine, può essere l'effetto di un'azione intrapresa intenzionalmente, o il risultato di un adattamento, anche inconsapevole, al mutare di condizioni sulle quali non si ha possibilità di controllo. Nell'Istituto scolastico, le dimensioni attraverso le quali si affrontano problemi, si acquisiscono e gestiscono informazioni, sono sostanzialmente cinque:

- la relazione insegnamento-apprendimento;
 - il lavoro svolto dagli insegnanti - singolarmente o in gruppi, anche istituzionali - al di fuori della relazione insegnamento-apprendimento;
 - la formazione del personale attraverso attività intenzionalmente realizzate a questo scopo;
 - il turnover del personale;
 - le sollecitazioni - di varia natura - di origine interna o esterna all'Istituto.
- La formazione - almeno quella tradizionalmente intesa, a maggior ragione se non ricompresa e gestita in un quadro più complesso - non riesce ad incidere in modo soddisfacente sulle pratiche di lavoro (Boldizzoni, 1984). Proprio perché vi sono processi più profondi che le determinano, sui quali l'esperienza di formazione *scorre*, facendo poca presa. Essi si localizzano soprattutto nelle prime due delle dimensioni elencate.

Innanzitutto nella relazione insegnamento-apprendimento, perché in essa la realtà come insieme di significati viene costruita (Berger e Lukman, 1966; Bruner, 1990) durante

un'esperienza, fondamentalmente, ermeneutico-conversazionale (Bruner, 1996; Peticari, 1996). Tale esperienza, per sua natura, cambia gli insegnanti quanto gli studenti - l'insegnare quanto l'apprendere - attraverso una dinamica che è, insieme, ricorsiva e coevolutiva.

Per inciso, è proprio il fatto che l'insegnamento-apprendimento non consista in un *trasferimento* (un passaggio di qualcosa "da...a..."), né in una *traduzione* (un passaggio, che modifica e insieme mantiene, di qualcosa "da...a..."), ma in un'*interpretazione* (un passaggio che, trasformando un "da...", mette in opera un "a..."), a impedire che la formazione seguita dall'insegnante diventi direttamente pratica d'insegnamento.

Da ciò consegue che, per l'insegnante, la prima fonte dei propri apprendimenti è l'insegnamento.

In secondo luogo, i processi più profondi avvengono anche durante il lavoro che gli insegnanti svolgono - da soli o in gruppi più o meno numerosi - *fuori* della classe. Tale attività è da considerarsi, nei riguardi della relazione insegnamento-apprendimento, una elaborazione che ha, in sostanza, la funzione di integrare in un sé professionale il materiale - cognitivo e affettivo, di diversa origine e natura - che viene accumulandosi nel tempo.

L'opera di costruzione dell'identità professionale è eminentemente sociale, perché ha a che fare con l'elaborazione di biografie e di storie: "La memoria di comunità definisce cosa è essere un tecnico e aiuta a diventare dei tecnici" (Orr, 1990).

Cercare, con il PAF, di rispondere alla domanda «*come apprende questo Istituto?*», piuttosto che «*a quali attività di aggiornamento e formazione partecipano gli insegnanti di questo Istituto?*», significa collocare la formazione nell'insieme dei principali processi di apprendimento organizzativo dell'Istituto. Vuol dire soprattutto individuare compatibilità e coerenze globali. L'apprendimento organizzativo nella scuola, allora, non è solo un *mezzo per* migliorare la qualità della relazione insegnamento-apprendimento, né è piuttosto il *contesto* necessario: solo un Istituto che apprende è un Istituto in cui gli studenti apprendono. Alcune ricerche compiute negli ultimi

vent'anni mostrano che la competenza esperta dell'insegnante è una *situated knowledge*. Essa, infatti, "deve essere sensibile alle diverse variazioni del contesto in cui opera, risolvendo in maniera adeguata e flessibile tutte le situazioni imprevedute che si prospettano (...), poiché si intrecciano continuamente dinamiche cognitive, affettive, sociali, tecniche, strumentali. (che) coinvolgono anche situazioni di apprendimento, di selezione di compiti, contenuti e metodologie didattiche" (Ajello e Meghnagi, 1998).

E' evidente che, se il servizio *si produce* con l'utente nel momento stesso in cui quest'ultimo ne fruisce (...), è l'utente che possiede i parametri di giudizio. Perciò, un servizio è di qualità se risponde alle aspettative dell'utenza" (Pipan, 1996). Prima di tutto, è il *qui ed ora* della relazione insegnamento-apprendimento a qualificare le competenze disponibili nell'Istituto scolastico come *situated knowledge*. Come dire che la qualità dell'insegnamento è determinata - non in astratto, ma nella concretezza quotidiana del rapporto insegnante-alunno - dalla qualità dell'apprendimento; si è insegnato ciò che lo studente ha appreso.

E' la *comunità di pratiche* (Brown e Duguid, 1991) che stabilisce, consapevolmente o meno, quali sono i problemi pertinenti che vanno affrontati per essere risolti.

L'apprendimento in un'organizzazione è uno di quei problemi non strutturati che sono tipici del mondo sociale. Un problema, cioè, "in cui non tutte le variabili in campo possono essere date in forma univoca, né è possibile definire procedure per la migliore soluzione, né sono possibili criteri oggettivi per valutare la correttezza della soluzione". Un problema di cui "il processo di soluzione è, pertanto, non algoritmizzabile secondo passi obbligati e condivisi (...). Consiste piuttosto in una *argomentazione*, in una esplicitazione delle ragioni che il soggetto fornisce a sé e agli altri per convalidare la correttezza della soluzione da lui proposta" (Meghnagi, 1992). Si può quasi dire che in questi contesti il vero problema non consista tanto nel trovare soluzioni, quanto nello strutturare in modo soddisfacente il problema stesso.

Di qui la dimensione *politica* - nel senso, organizzativo, di campo in cui si

confrontano portatori di interessi diversi - e non solo esclusivamente *tecnica*, in cui tali problemi sono collocati (Schön, 1983). Di qui anche la stretta relazione tra processi di decisione, che sono prevalentemente processi di soluzione di problemi, e costruzione dell'identità degli attori coinvolti (March, 1988), e, per riavvicinarsi all'argomento di quest'articolo, la altrettanto stretta relazione tra l'immagine del sé e le competenze. L'immagine del sé incide, infatti, sulla valutazione degli altri, il comportamento sociale, le reazioni alle informazioni ricevute, gli obiettivi che l'individuo si prefigge e la sua motivazione (Levy-Leboyer, 1996): si tratta di fattori determinanti per l'esercizio di competenze in situazioni complesse e incerte.

Nella scuola non vi è certezza ambientale, controllo e prevedibilità delle azioni; non è possibile una descrizione razionale di eventi e comportamenti, tutte caratteristiche proprie di contesti organizzativi nei quali prevalgono i ruoli di *posizione* (Varchetta, 1997), piuttosto che di *processo*. Ciò fa sì che le qualità importanti dell'*expertise*, la competenza esperta, dell'insegnante si debbano ricondurre proprio alla capacità di strutturare problemi e gestire informazioni in condizioni di incertezza e ambiguità, piuttosto che alla capacità di individuare soluzioni in situazioni ben determinate (Meghnagi, 1992; Ajello, Cevoli, Meghnagi, 1992). E tali qualità non si possono intendere semplicemente come tratti della personalità - un talento o una predisposizione naturale - dell'insegnante, ma diventano componenti necessarie della sua professionalità.

Sono proprio queste le competenze che si sviluppano attraverso l'apprendimento organizzativo piuttosto che grazie ai tradizionali interventi di formazione. La comunità di pratiche "è il luogo fisico e sociale in cui si verificano l'apprendimento, la produzione di conoscenza e il lavoro (...); le conoscenze della comunità non sono nella testa dei suoi membri più esperti, ma risiedono nella struttura e nel funzionamento sociale della comunità" (Suchman, 1987). Vi sono almeno due altre ragioni che portano a concludere che le competenze che contano si sviluppano attraverso i processi di

apprendimento organizzativo di una comunità di pratiche.

Innanzitutto, la competenza - come l'abbiamo descritta - è eminentemente una *knowledge in action*: essa coincide con l'uso che se ne fa. Ciò comporta un'elevata componente tacita nella competenza. Scriveva Polanyi (1962): "noi possiamo conoscere più di quanto possiamo esprimere". Vi sono competenze che le persone assorbono inconsapevolmente dal contesto organizzativo in cui operano e che poi mettono in atto nella quotidianità. Ma il fatto che si tratti di apprendimenti inconsapevoli ha una sua funzionalità. Detto altrimenti: ci sono cose che si apprendono malgrado - e spesso *proprio* perché - non ci sia nessuno che le insegni deliberatamente. In alcuni casi è più efficace *mostrare* quello che si fa e come lo si fa piuttosto che *raccontarlo*. Non è un caso che, nel sistema di monitoraggio della sperimentazione dell'autonomia¹⁰, rivesta una notevole importanza l'individuazione e diffusione delle *best practices*, cioè delle esperienze più significative, rispetto alla qualità dei risultati, fatte nelle scuole. L'implicazione più importante di questo fenomeno è che, a livello organizzativo, ci sono competenze importanti che devono essere consolidate, potenziate e gestite, ma sulle quali è difficile intervenire attraverso la formazione. Naturalmente è possibile agire con altri strumenti, operando proprio sulla struttura e sul funzionamento sociale della comunità. Prima di tutto, nell'attività ordinaria, adottando modelli di leadership orientati alla facilitazione di processi di auto-organizzazione piuttosto che all'implementazione di strutture di disegno organizzativo¹¹. Ma, se necessario, anche con interventi straordinari di sviluppo organizzativo.

Il secondo ordine di ragioni riguarda il fenomeno dell'incompetenza esperta, la *skilled incompetence*. La capacità che un'organizzazione ha di cambiare, la sua *adattabilità*, è inversamente proporzionale alla capacità di operare in condizioni date; il suo *adattamento*. Insomma, più un'organizzazione è stata in grado di adattarsi con successo a certe condizioni, meno è in grado di fronteggiare i cambiamenti. Da ciò deriva che, se in ambienti relativamente stabili le competenze sono costituite dalle cose che si sanno fare, in ambienti instabili le competenze sono - detto un po' paradossalmente - le cose che

¹⁰Cfr. il documento d'indirizzo *Avvio del monitoraggio sui progetti di sperimentazione dell'autonomia* frutto dell'accordo M.P.I., I.R.R.S.A.E., C.E.D.E., B.D.P. del luglio 1998 e la lettera 4.1.1998 prot. n. 210/Segr. dell'ufficio del Consigliere ministeriale per l'autonomia.

¹¹Modelli che sembrano aver influenzato anche il DL 6 marzo 1998, n. 59 che disciplina la qualifica dirigenziale dei capi d'Istituto.

non si sanno fare. Il cambiamento richiede di provare continuamente, per la prima volta, cose che non si sono mai fatte e per le quali non si può, prima, *sapere* di essere capaci, ma solo, dopo, *constatare* di essere stati capaci di farle. L'incompetenza esperta consiste appunto in quell'insieme di abitudini, comportamenti, valori, pensieri, sentimenti, emozioni - che in un'organizzazione si strutturano in modo da autoriprodursi e conservarsi. Si tratta di abitudini che si apprendono - nella maggior parte dei casi inconsapevolmente - vivendo in un'organizzazione. Tali fattori hanno una funzione molto importante per stabilizzare il microsistema sociale, tanto da concorrere a formarne l'identità, ma, proprio per questo, rappresentano anche delle inerzie nei confronti del cambiamento. Insomma, è possibile apprendere il nuovo solo a patto che si riesca, nella misura necessaria, a *disapprendere* il vecchio.

Se, come si è sostenuto, la scuola apprende soprattutto nei processi di insegnamento-apprendimento e nella loro elaborazione, le dinamiche di apprendimento organizzativo dell'Istituto scolastico non solo *determinano* la qualità della relazione insegnamento-apprendimento; esse, piuttosto, *sono* tale qualità. L'apprendimento organizzativo, che è, lo si è detto, intimamente legato all'organizzazione dell'Istituto, non è il *contenitore*, ma il *contesto* - per adoperare le parole di von Foerster: "l'intreccio dei fili in una stoffa di concetti" - di ciò che avviene nelle aule tra insegnanti e studenti.

All'inverso, la relazione insegnamento-apprendimento non è un *contenuto* che influisce poco sulla natura dell'organizzazione dell'Istituto scolastico, ma il *testo* in base al quale devono essere selezionati i significati di ciò che avviene nella scuola. E' proprio nell'autonomia scolastica che si saldano - attraverso l'assunzione, da parte dell'Istituto, della responsabilità della qualità della relazione insegnamento-apprendimento¹² - esigenze e potenzialità degli studenti, politica educativa e gestione delle competenze. Se nell'Istituto gli apprendimenti degli studenti sono l'altra faccia delle competenze degli insegnanti - vale a dire non possono avvenire gli uni senza le altre - e se l'identità professionale è determinata dalle competenze, allora l'identità della scuola non è altro che l'espressione degli

apprendimenti che complessivamente vi si sviluppano.

Per ritornare al punto di partenza, l'espressione dell'identità dell'Istituto scolastico coincide con l'esercizio della sua autonomia.

In questa prospettiva, il Piano delle attività di formazione dovrà essere fortemente integrato con il Piano dell'offerta formativa, espressione dell'identità culturale e progettuale della scuola. L'identità dell'Istituto scolastico non potrà esprimersi nel POF se non si avrà consapevolezza delle competenze disponibili, né il PAF potrà essere uno strumento di sviluppo delle competenze se queste non saranno poste in relazione con le esigenze e le potenzialità degli interlocutori della scuola. Senza questa integrazione, la formazione degli insegnanti rischia di rimanere sospesa in una realtà separata dalla storia e dall'avvenire dell'Istituto. Una realtà molto lontana dalla progettualità necessaria a sostenere le dinamiche dell'apprendimento organizzativo attraverso le quali si costruisce l'identità dell'Istituto autonomo.

Bibliografia

- AJELLO A.M., CEVOLI M., MEGHNAGI S.
1992 *La competenza esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro*, Ediesse, Roma.
- AJELLO A.M., MEGHNAGI S. (a cura di)
1998 *La competenza esperta tra flessibilità e specializzazione*, Franco Angeli, Milano.
- ARGYRIS C.
1982 *Reasoning. Learning and Action*, Jossey - Bass, San Francisco, cit. in Civelli F., Manara D., *Lavorare con le competenze*, Guerini e Associati, Milano, 1997.
- ARGYRIS C., SCHIÖN D.A.
1996 tr. it. *Apprendimento organizzativo*, Guerini e Associati, Milano, 1998.
- BERGER P.L., LUCKMANN T.
1966 tr. it. *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1979.
- BOLDIZZONI D. (a cura di)
1984 *Oltre la formazione apparente*, Istud-Edizioni del Sole 24 Ore, Milano.
- BROWN J.S., DUGUID P.
1991 tr. it. *Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche". Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione*, in Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio (a cura di), 1995, cit.
- BRUNER J.
1990 tr. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- 1996 tr. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- LEVY-LEBOYER C.
1997 *La gestion des compétences, Les éditions d'organisation*, Paris.
- MARCH J.G.,
1988 tr. it. *Decisioni e organizzazioni*, Il Mulino, Bologna, 1993. Meghnagi S.
- 1992 *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino.
- ORR J.
1990 tr. it. *Condividere le conoscenze, celebrare l'identità: la memoria di comunità in una cultura di servizio*, in Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio (a cura di), 1995, cit.
- PERTICARI P.
1996 *Attesi imprevisti. Uno sguardo ritrovato su difficoltà di insegnamento/apprendimento e diversità delle intelligenze a scuola*, Bollati Boringhieri, Torino.
- PIPAN T.
1996 *Il labirinto dei servizi*, Raffaello Cortina Editore, Milano. Polanyi M.
- 1962 tr. it. *La conoscenza inespresa*, Armando Editore, Roma, 1979.
- PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di)
1995 *I contesti sociali dell'apprendimento*, Edizioni Universitarie di Lettere, Economia e Diritto, Milano.
- SCHIÖN D.A.
1983 tr. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari, 1993.
- SUCHMAN L.A.
1987 *Plans and Situated Actions*, Cambridge University Press, Cambridge (Mass.), cit. in Tomassini M. *Introduzione* a Argyris C. e Schön D., 1996, cit.
- VARCHETTA G.
1997 *Emergenze organizzative. Testi e storie*, Guerini e Associati, Milano.
- ZUCCHERMAGLIO C.
1996 *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

¹²Cfr. anche art. 16, comma 3, *Regolamento*, cit.