

Knowledge and skills. A possible meeting

Saperi e competenze. Un incontro possibile

Marco Piccinno^a

^a *Università del Salento*, marcopccnn5@gmail.com

Abstract

The essay focuses on the relationship between knowledge and skills, to identify the anchoring points that allow a non-antagonistic and integrated interpretation of these two aspects of learning. The principals on which to build this mediation processes are identified in the distinction proposed by Gardner (2009) between Matter (the set of knowledge related to a scientific domain) and discipline (the processes from which the individual sciences build knowledge around their object of study), as well as in the concept of Abitus (Dewey, 2014; Baldacci, 2006) understood as the set of permanent provisions of subjectivity.

Keywords: knowledge; competence; matter; discipline; Abitus.

Sintesi

Il saggio focalizza la riflessione sul rapporto tra saperi e competenze, allo scopo di individuare i punti di ancoraggio che consentono una interpretazione non antagonista e integrata di questi due versanti dell'apprendimento. I presidi sui quali costruire i processi di mediazione vengono individuati nella distinzione proposta da Gardner (2009) tra Materia (l'insieme delle conoscenze afferenti a un dominio scientifico) e disciplina (i processi a partire dai quali le singole scienze costruiscono conoscenza intorno al loro oggetto di studio), nonché nel concetto di Abitus (Dewey, 2014; Baldacci, 2006) inteso come l'insieme delle disposizioni permanenti della soggettività.

Parole chiave: sapere; competenza; materia; disciplina; Abitus.

1. Introduzione

Gli ultimi decenni hanno visto a livello didattico lo sviluppo e l'affermazione della scuola delle competenze.

Con questa locuzione si vuole intendere un modello di scuola orientato non soltanto alla trasmissione dei saperi, ma anche alla promozione delle disposizioni personali che sostengono e potenziano le transazioni tra il soggetto e il mondo.

Sulla scorta di queste premesse si è sviluppato un dibattito che è finalizzato a operare una revisione del ruolo dei saperi nei processi di apprendimento scolastico e che ha trovato uno dei suoi esiti più ricorrenti in una sorta di visione polarizzata dei nessi che correlano i due versanti dell'apprendimento (saperi e competenze) (Viteritti, 2011).

Coloro che sostengono un modello didattico focalizzato sui saperi riconoscono alle conoscenze un valore formativo intrinseco. Secondo tale prospettiva, i saperi giustificano la loro rilevanza formativa in sé stessi, sicché, intenzionare il loro insegnamento alla formazione di disposizioni di natura pratico-operativa significherebbe indebolire non soltanto il loro profilo epistemico, ma anche il loro potenziale formativo (Nussbaum, 2011; Israel, 2008; 2011; Cornoldi & Israel, 2015; Recalcati, 2014).

Sull'altro versante, coloro che sostengono la necessità di un modello didattico focalizzato sulle competenze sono fautori di una visione decisamente antagonista rispetto alla precedente. Nel perimetro delle loro premesse, l'apprendimento dei saperi diventa significativo nella misura in cui potenzia le transazioni Io-mondo. Sulla scorta di tale assunto, essi riconoscono nella scuola tradizionale un eccesso di focalizzazione sui saperi, il quale, a loro avviso, indebolirebbe la possibilità di intenzionare l'apprendimento a tale dimensione prassica. Un impianto formativo di tale portata priverebbe il soggetto/allievo della possibilità di sviluppare quelle disposizioni pratico-operative che gli consentono di interagire costruttivamente con il contesto (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 2007; Pellerey, 1994; 2004; Engestrom, 1995; Bernadusi, 2011; Viteritti, 2011, Ferroni, 2015; Castoldi, 2017).

Uno dei costrutti attualmente diffuso a livello didattico e che rende particolarmente evidente il senso di tale polarizzazione è il concetto di competenza trasversale (Trino & Grion, 2019; Frasson, 2011). Tale costrutto copre uno spazio semantico decisamente ampio, che, proprio a causa di tale ampiezza, rischia di diventare contraddittorio e di confondere i termini del problema.

Nell'accezione diffusa (spesso carente sul piano dell'approfondimento epistemico), per competenza trasversale può intendersi, a seconda dei casi:

1. un'attitudine pratico-operativa che consente la padronanza su ampi e molteplici campi di esperienza;
2. un'attitudine pratico-operativa che trascende la specificità dei singoli saperi e che, di conseguenza, lascia sullo sfondo il rilievo che ciascuno di essi assume per la sua definizione.

La genesi di tale costrutto trova la sua origine nell'esigenza di equipaggiare i soggetti di tutto un insieme di risorse che consentano loro di incrementare la capacità di interagire intenzionalmente, costruttivamente e creativamente con i contesti di vita. L'istanza connessa alla trasversalità prende, pertanto consistenza rispetto all'intento di trascendere le dimensioni dichiarative e "settoriali" dei saperi, a vantaggio di una impostazione intenzionata a valorizzare le componenti strumentali, prassiche e operative degli apprendimenti. Sotto tale profilo, assume rilievo il ruolo del contesto, inteso non soltanto

“come cornice socioculturale entro cui si sviluppa il processo individuale di costruzione della conoscenza ma anche come...attributo del processo di apprendimento, relativo al suo carattere “situato”, ovvero al suo ancoramento...al contenuto specifico delle attività che lo generano” (Castoldi, 2017, pp. 28).

In realtà, come già sottolineato, il costruito in esame non è privo di difficoltà e vi sono buone ragioni per pensare che la sua definizione sia gravata da alcune contraddizioni.

La competenza, infatti, è per sua natura una risorsa contestualizzata. Essa, cioè, è sempre relativa a un determinato dominio o campo di attività. Nei casi in cui, invece, tale risorsa si configura come una disposizione passibile di declinazione in una molteplicità di contesti, essa non rappresenta una competenza. In tal caso sarebbe più opportuno definirla come capacità o abilità (Gardner & Mansilla, 2008; Sternberg, 1986; Chomsky, 2016).

Si prenda come esempio il caso delle competenze informatiche, le quali, vengono di frequente indicate come una delle più rilevanti competenze trasversali. Il fatto di padroneggiare in via generale tali risorse (conoscere e applicare i linguaggi di programmazione, saper utilizzare determinati software, conoscere come è fatto un computer e saperne configurare le diverse componenti, ecc.), non può essere considerata di per sé stessa una competenza. Per diventare tale, essa necessita di essere declinata secondo i dinamismi di particolari contesti: per esempio, progettare un software per la catalogazione dei volumi di una biblioteca o dei documenti di un archivio storico; oppure mettere a punto di dispositivo per monitorare i livelli di inquinamento ambientale, per svolgere delle analisi cliniche, per valutare i livelli di apprendimento degli allievi, ecc. In tutti questi casi, si tratta di una stessa risorsa (abilità) che viene modulata secondo le esigenze di una pluralità di contesti. E' a questo punto che essa diventa una competenza.

Quello che vale per le cosiddette competenze informatiche, vale anche per altre competenze trasversali, per esempio quelle linguistico-letterarie. Un conto è padroneggiare il sistema di scrittura e/o le conoscenze linguistico-letterarie, del tutto diverso è impiegare tale risorsa per scrivere un romanzo, per insegnare letteratura, per scrivere un articolo di giornale, per redigere un saggio scientifico, ecc. Anche in questo caso, la risorsa è la stessa, gli ambiti di impiego sono differenti, sicché si può parlare di competenza soltanto nel caso in cui vi sia stata tale declinazione.

In tutti questi casi, la modulazione della risorsa secondo la specificità dei contesti, necessaria perché si possa parlare di competenza, fa sì che essa perda il tratto della trasversalità, sicché sono proprio queste le ragioni per le quali sembra legittimo affermare che il costruito di competenza trasversale rechi in sé stesso una contraddizione. La competenza, infatti, per essere tale, richiede che venga trasceso il tratto della trasversalità e prenda, invece, rilievo, il tratto della contestualizzazione.

Allo stesso tempo il processo di contestualizzazione diventa possibile nella misura in cui il soggetto padroneggia le abilità trasversali (queste sì) che ne rappresentano l'imprescindibile premessa.

Tali dimensioni trasversali possono essere considerate come il fondamento epistemico della competenza, nel senso che rappresentano le variabili che la rendono possibile. Rappresentando la premessa della prassi, esse non possono essere acquisite attraverso percorsi pratici o che (in nome delle competenze) pongano una focalizzazione prevalente o pervasiva sul fare. Il bacino da cui attingere tali risorse deve, pertanto, essere più ampio e generalizzato di quello che è possibile rinvenire nella specificità operativa dei contesti. Le risorse che rendono possibile la prassi non si possono acquisire, infatti, attraverso dispositivi di apprendimento che enfatizzano la prassi stessa. Essi esigono, piuttosto un

approccio che consenta di trascendere gli schemi di azione meramente reattivi e sia ancorato a chiavi di lettura prospettive, idonee a trascendere l'immediatezza situazionale e a garantire processi interpretativi svincolati dalle emergenze contestuali ma capaci di intenzionarsi ad esse in termini di significazione, di senso, di autonomia, di progettualità.

Tali disposizioni possono essere acquisite essenzialmente attraverso l'apprendimento dei saperi. Il patrimonio conoscitivo generato dai diversi domini, infatti, al di là delle specificità connesse a ciascuno di essi, si caratterizza per il fatto di essere una rappresentazione decontestualizzata ma contestualizzabile, una conoscenza, cioè, più ampia di quella che può essere acquisita attraverso il fare orientato al contatto diretto con l'oggetto e, tuttavia, riferibile ad una intera classe di oggetti. Sono le singole scienze che forniscono il retroterra idoneo a formare le abilità idonee ad essere declinate secondo le esigenze delle pluralità contestuali. Senza tale riferimento, o con un riferimento indebolito a tale dimensione dell'apprendimento, la competenza si tradurrebbe in un fare privo di fondamento, cioè in una prassi episodica che nel migliore dei casi sarebbe un agire per tentativi ed errori, mentre negli esiti più estremi rischierebbe di neutralizzare le valenze progettuali e di senso necessarie al suo consolidamento. Detto in altre parole, senza il riferimento ai saperi non ci sarebbe la materia prima da contestualizzare.

In questo senso, non soltanto "alcuni saperi", ma ogni singolo sapere è intrinsecamente idoneo a formare le attitudini trasversali che fanno da premessa alle competenze. Per tali ragioni, appare improprio associare tali attitudini soltanto ad alcuni domini scientifici prevalenti, o affermare che i saperi abbiano un ruolo di sfondo nella formazione di tali attitudini.

In ogni caso l'affermazione del potenziale intrinsecamente formativo dei saperi non è di per sé sufficiente a saturare le istanze provenienti dal contesto didattico. Sul piano dei processi di insegnamento-apprendimento emerge, infatti, l'esigenza di definire un modello un approccio metodologico capace di promuovere le valenze trasversali delle conoscenze.

La complessità del discorso lascia aperte una pluralità di prospettive, tuttavia un apporto significativo alla chiarificazione del problema può essere individuato in due costrutti che possono fare da sfondo alla discussione del problema. Uno di essi, di matrice prevalentemente epistemica e interno alla configurazione stessa dei saperi, può essere individuato nella distinzione elaborata da Gardner (2009) tra materia e disciplina; l'altro, di spessore più metodologico e esterno alla configurazione dei saperi, può essere rivenuto nel concetto di Abito, elaborato dalla riflessione pedagogico-didattica di Dewey (2014) e approfondito altresì da studiosi contemporanei (Baldacci, 2006).

2. Materia e disciplina

Secondo la prospettiva delineata da Gardner, "discipline e materie scolastiche non sono la stessa cosa. Fra un qualsiasi elenco di materie scolastiche e le discipline sottostanti può esserci al limite una corrispondenza. Mentre le materie scolastiche possono essere considerate gruppi di contenuti che gli alunni devono imparare, le discipline implicano particolari modi di pensare o di interpretare il mondo che gli scolari devono sviluppare" (Gardner & Mansilla, 2008, p. 137).

La materia rappresenta, in questo senso, l'insieme dei concetti e delle conoscenze che afferiscono a un particolare dominio scientifico, mentre la disciplina consiste nel *processo generativo delle conoscenze*, cioè nei criteri, nelle regole, negli strumenti, negli assunti di

fondo che un dominio scientifico adotta per costruire conoscenza intorno al proprio oggetto di studio (Piccinno, 2016; 2019). In termini più generali, sembra possibile affermare che, nella visione gardneriana, la disciplina traduca a livello didattico ciò che sul piano epistemico rappresenta il paradigma.

La distinzione appena rilevata è densa di conseguenze sul piano metodologico. Alla luce di tali premesse, infatti, l'attività di insegnamento non persegue, per esempio, soltanto il fine di acquisire la conoscenza dei fatti storici, ma anche quello di mettere l'allievo nella condizione di padroneggiare gli strumenti e le procedure generative del sapere storico. Allo stesso modo, "insegnare biologia, letteratura, fisica, matematica, ecc. significa non soltanto mediare gli apparati concettuali specifici di questi diversi ambiti, ma soprattutto potenziare nell'allievo la padronanza degli strumenti che presidiano la genesi del sapere storico, biologico, letterario, fisico, matematico, ecc." [Piccinno, 2019, p. 16).

Il senso delle implicazioni didattiche emerge in tutta evidenza quando si considera che la dimensione disciplinare dei saperi non ha soltanto una valenza epistemica o paradigmatica. Essa esprime, piuttosto un *modo di guardare al mondo*, una visione della realtà che si pone come criterio interpretativo dell'esperienza considerata nella sua molteplice complessità. Il suo potenziale conoscitivo, pertanto, non limita il suo potere nel perimetro del dominio scientifico che la assume. Al contrario, tale potenziale si pone come una *chiave di lettura* degli spazi di vita e assume a tutti gli effetti il valore di *criterio di orientamento nel mondo*.

Sotto tale profilo, la dimensione disciplinare dei saperi può essere considerata come un punto di prospettiva che consente di guardare agli oggetti del mondo in termini di significazione e di senso. La sua padronanza non consente soltanto l'esercizio della ricerca scientifica propriamente detta, ma equipaggia anche la persona di un presidio che le consente di attribuire un significato a se stessa, agli altri, alle esperienze. In questo senso, la disciplina rappresenta la risorsa soggettiva che potenzia le capacità di *prendere posizione di fonte al mondo*, di *agire costruttivamente nel mondo*, di *confrontarsi con il mondo senza diventare "esito del mondo"*. Essa definisce i punti di riferimento a partire dai quali il soggetto elabora i piani di azione, attua le sue scelte, e le attualizza nella concretezza del suo spazio vitale.

Le valenze disciplinari dei saperi istituiscono una connessione con i processi di formazione delle competenze proprio in virtù del loro orientamento intrinseco alle processualità costitutive dell'agire. Esse trascendono, infatti, le connotazioni meramente dichiarative delle conoscenze e incrementano, al contempo, tutto un insieme di dinamismi idonei a potenziare i livelli di padronanza del soggetto sulla realtà.

In termini più generali, sembra possibile affermare che la disciplina possa rappresentare una sorta di interfaccia tra i saperi e le dimensioni soggettive che qualificano e fondano la capacità di agire.

Sul piano della prassi, la concretizzazione delle premesse appena delineate si può conseguire mediante la progettazione di molteplici dispositivi. Tra tutti quelli possibili, tuttavia, un ruolo esemplificativo delle strutture disciplinari interne ai saperi può essere rinvenuto nei compiti di *commutazione epistemica* (Piccinno, 2016).

Tale dispositivo, in termini molto generali, consiste nel proporre all'allievo un costrutto, un fatto, una conoscenza, chiedendogli di darne una elaborazione a partire dalle prospettive delineate dalle singole scienze.

L'insegnante, per esempio, può proporre all'allievo una consegna come quella descritta nella Figura 1.

Essa delinea un compito che presenta all'allievo alcune frasi desunte da diversi ambiti disciplinari (Storia, Scienze, Filosofia), le quali contengono tuttavia lo stesso concetto (il concetto di *Causa*).

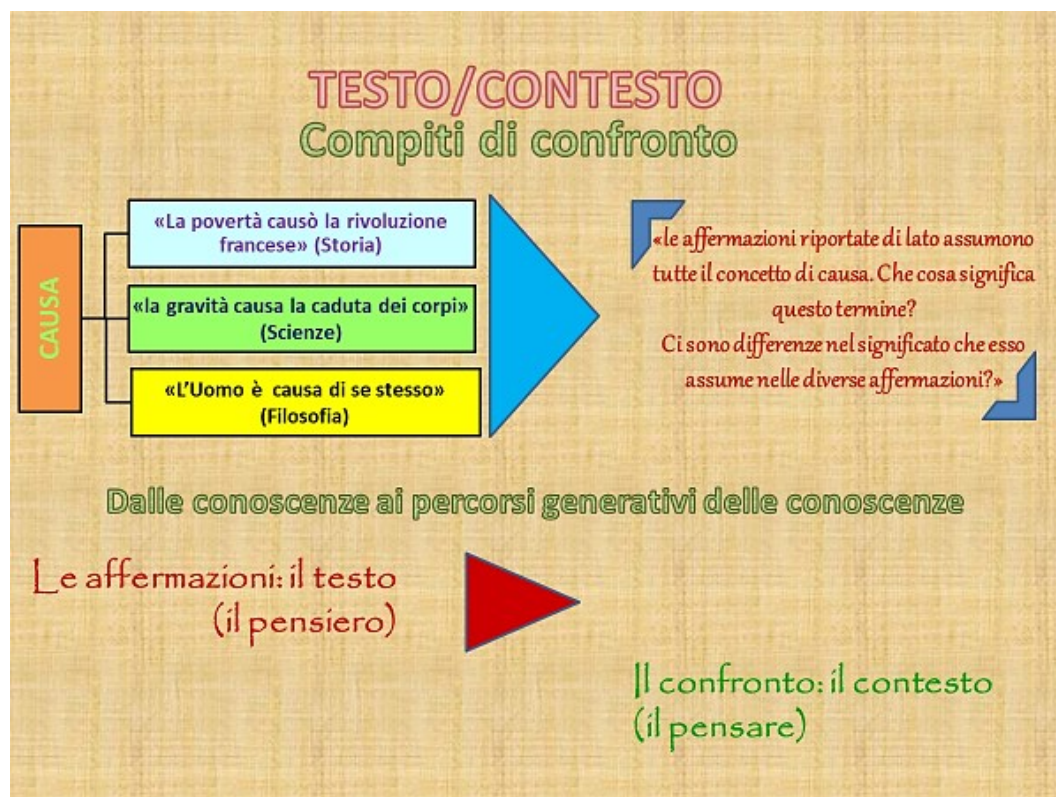


Figura 1. Esempio di commutazione epistemica.

L'impegno che viene richiesto all'allievo è quello di confrontare tra di loro le diverse affermazioni, per cogliere eventuali concordanze e differenze tra le elaborazioni che esse offrono di quello stesso concetto.

Il dinamismo di apprendimento attivato dalla consegna sollecita la focalizzazione delle premesse prospettiche a partire dalle quali i diversi domini elaborano le rispettive rappresentazioni del costruito.

Un'ulteriore declinazione dei compiti di commutazione epistemica consiste nel prospettare allo studente la focalizzazione di un dato di realtà (per esempio, l'emergenza pandemica indotta da un virus), chiedendogli di analizzarla alla luce delle diverse discipline "allo scopo di far emergere come il profilo conoscitivo di un particolare fatto sia correlato non soltanto alle sue caratteristiche intrinseche, ma anche al sistema procedurale mediante il quale viene operata la sua conoscenza" (Piccinno, 2016, p. 100).

In questo senso, i compiti di commutazione epistemica delineano uno spazio di riflessione che promuove il transito dalle conoscenze ai processi generativi delle conoscenze. Nel perimetro dei suoi dinamismi, infatti, i contenuti offerti all'apprendimento vengono acquisiti non soltanto come *prodotti di pensiero* ma anche come esiti conseguiti attraverso *l'atto del pensare*. In questo senso, il dato che la commutazione epistemica porta in rilievo non rimane circoscritto alle dimensioni dichiarative delle conoscenze, ma si estende alla focalizzazione dei sistemi, delle procedure, delle prospettive, delle premesse che ne

consentono l'elaborazione. Questo significa che l'apprendimento di un qualunque contenuto trascende le configurazioni relative alla sua definizione e si profila come il risultato di un approccio paradigmatico ancorato ad una specifica visione del mondo, cioè ad un insieme di presupposti che agiscono come criteri interpretativi dell'esperienza considerata nella molteplicità delle sue manifestazioni.

Un'ulteriore esemplificazione, sia pure empirica, di questo dinamismo la si può rinvenire nelle maglie dell'esperienza quotidiana. Nelle conversazioni informali che ciascuno intrattiene con gli altri, non è raro che, di fronte al modo di parlare o di comportarsi dell'interlocutore si possano formulare giudizi impliciti che lo qualificano, per esempio, come un matematico, un letterato, un filosofo, un artista, ecc. anche se la conversazione non verte su temi specifici di questi ambiti. Con tutta probabilità, questo giudizio viene formulato perché, nel modo di agire dell'altro si riconosce, appunto, un modo di guardare all'esperienza, un *punto di vista tipico di quelle scienze*, a partire dal quale egli elabora i fatti, li interpreta, li significa e prende posizione di fronte ad essi.

La disciplina, pertanto, esprime una variabile fondativa delle competenze. In questo senso, essa sancisce quale possa e debba essere il rilievo che assumono i saperi per la loro formazione e, allo stesso tempo, delinea i criteri idonei a formalizzare i processi che ne presidiano la traduzione in ambito metodologico e didattico.

3. Gli Abiti

Gli Abiti consistono nelle disposizioni stabili e ricorrenti della soggettività, nei modi consueti di agire che caratterizzano il soggetto e organizzano le sue interazioni con il contesto (Dewey, 2014; Baldacci, 2006). Essi specificano e concretizzano l'orientamento della persona verso il mondo e per tali ragioni possono essere considerati un ulteriore elemento fondativo della competenza.

Sul piano del discorso didattico il compito che si apre alla riflessione è quello di definire le variabili a che strutturano le connessioni tra tale dimensione della soggettività, lo sviluppo delle competenze e l'insegnamento dei saperi.

Il discorso si profila decisamente più ampio di quello che è possibile svolgere in questa sede, tuttavia un possibile punto di ancoraggio per la formalizzazione di tali nessi può essere rinvenuto nei dinamismi più generali che correlano mezzi e fini. Tale rapporto, infatti, non può essere interpretato in termini puramente lineari, nel senso che non è possibile "affermare un rapporto di pura exteriorità dei mezzi rispetto ai fini; i fini, al contrario, sono immanenti ai mezzi, come loro principi regolativi... a lungo andare l'uso preferenziale di determinate strategie didattiche è destinato a produrre determinate abitudini cognitive in generale e di apprendimento in particolare" (Baldacci, 2006, pp. 79-123).

Nel perimetro dell'azione didattica, la variabile che concretizza il versante dei mezzi è quella di matrice metodologica. Essa fa riferimento all'insieme dei presidi progettati dall'insegnante per mediare le conoscenze presso gli allievi e si traduce nelle sequenze procedurali intenzionate a promuovere e sostenere i processi di apprendimento.

In termini più generali, le metodologie possono essere interpretate come l'insieme dei mezzi che il docente mette in campo per conseguire gli obiettivi (i fini) e pertanto risentono dei medesimi dinamismi che correlano tali versanti dell'agire. In questo senso, gli approcci metodologici non assumono una valenza meramente strumentale. Essi rappresentano

piuttosto, dispositivi di apprendimento intrinsecamente incardinati in determinati universi valoriali. Il loro esercizio si profila specificamente intenzionato a promuovere l'elaborazione di schemi di azione stabili e permanenti, sicché il loro potenziale formativo si pone come una diretta esplicitazione dei presupposti strutturali che ne scandiscono l'articolazione.

In questo senso, il nesso che struttura i rimandi tra saperi e Abiti e che consente di rinvenire negli Abiti un imprescindibile momento di formazione delle competenze si può riconoscere con ampi margini di probabilità nel perimetro del dinamismo appena descritto.

Il dispositivo metodologico, infatti, per quanto operi sui saperi, riverbera i suoi effetti non soltanto sui saperi stessi, ma anche sulle strutture costitutive della soggettività, in particolare su quelle che assumono rilievo per la formazione delle competenze.

Dispositivi metodologici diversi, per quanto possano risultare equivalenti sul piano dei contenuti, conseguono esiti decisamente differenti sul piano degli universi valoriali e della formazione degli schemi di azione (Abiti).

Si supponga, a titolo di esempio, che un contenuto di Filosofia (per esempio il concetto di "a-priori" della filosofia kantiana), venga mediato dall'insegnante attraverso una metodologia di tipo trasmissivo (per esempio la lezione frontale), oppure attraverso un dispositivo di tipo cooperativo (per esempio un lavoro di gruppo), o, ancora attraverso un approccio focalizzato su procedure di ricerca (reperimento e organizzazione di informazioni). Appare evidente che gli esiti di tali interventi risultano perfettamente equivalenti sul piano dei contenuti (tutti, infatti, sono idonei a mediare il profilo concettuale del contenuto in questione), ma decisamente differenti sul piano della formazione degli schemi di azione e, più in generale, degli Abiti. In termini più specifici, mentre l'approccio metodologico direttivo può sollecitare la disposizione a cercare la legittimazione delle proprie scelte e delle proprie decisioni nel confronto con fonti autorevoli, l'approccio cooperativo ha buone probabilità di promuovere l'orientamento a cercare tale legittimazione nel confronto con gli altri percepiti come pari; infine, l'approccio fondato sulla ricerca tenderà a promuovere, con tutta la probabilità la tendenza ad operare le scelte facendo prevalente affidamento sulle risorse personali, piuttosto che sul confronto con gli altri o sulla ricerca di fonti autorevoli.

I dispositivi metodologici, in virtù della loro capacità di promuovere schemi di azione, rappresentano un possibile punto di convergenza tra l'insegnamento dei saperi e la formazione delle competenze. Le attitudini personali (come quelle descritte nell'esempio) che conseguono dai loro dinamismi si profilano, infatti, come la concretizzazione delle disposizioni permanenti che costituiscono la struttura degli Abiti.

In termini più generali, è possibile affermare che le metodologie possono essere considerate alla stregua di dispositivi esterni ai saperi ma che agiscono sui saperi, sottraendoli al rischio di una interpretazione meramente dichiarativa e orientandone i presupposti verso la ristrutturazione delle interazioni Io-Mondo, che rappresentano il fulcro degli Abiti, in particolare, e delle competenze, in generale.

Al termine della presente riflessione il dato che emerge con una certa evidenza è che la relazione tra sapere e competenze non si struttura in termini necessariamente alternativi o antagonisti. Il riferimento alla distinzione tra materia e disciplina e alla formazione degli Abiti mette in evidenza come l'affermazione dell'uno non richieda necessariamente la retrocessione dell'altro.

Sotto tale profilo, la sottolineatura della necessità dei saperi non comporta di per sé stessa

la delegittimazione delle componenti connesse all'agire proprie delle competenze. Allo stesso modo, l'esigenza di promuovere una declinazione pratico-operativa dei profili dichiarativi delle conoscenze non può essere di per sé stessa considerata come un indebolimento delle valenze epistemiche della conoscenza.

Il sapere, in virtù delle sue configurazioni disciplinari e delle sue possibili declinazioni metodologiche si delinea come una risorsa intrinsecamente orientata al potenziamento delle interazioni Io-Mondo. Esso non allontana dal mondo, piuttosto consente di abitare costruttivamente l'esperienza e di interagire creativamente con essa. Tutto ciò non sarebbe possibile senza il suo preziosissimo apporto. Per tali ragioni esso si profila come un alleato irrinunciabile delle competenze ed è compito della riflessione didattica porsi a tutela di tale ricchezza e renderla disponibile ai processi orientati alla interazione con il presente e alla progettazione del futuro.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Bernadusi, L. (2011). L'approccio per competenze. Una critica alla critica. *Scuola Democratica*, 2, 111-117.
- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze*, Roma: Carocci.
- Chomsky, N. (2016). *Linguaggio e problemi della conoscenza*. Bologna: il Mulino.
- Cornoldi, C., & Israel, G. (2015). *Abolire la scuola media?* Bologna: il Mulino.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Engestrom, Y. (1995). Non Scholae, sed vitae discimus. In C. A. Pontecorvo, *I contesti sociali della conoscenza* (p. 157-163). Milano: LED.
- Ferroni, G. (2015). *Una scuola per il futuro*. Bologna: La nave di Teseo.
- Frasson, D. (2011). *Allenare le competenze trasversali*. Roma: FrancoAngeli.
- Gardner, H. (2009). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H., Mansilla V. (2008). L'insegnamento finalizzato alla comprensione, nella scuola e oltre. In H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente* (p. 133-151). Trento: Erickson.
- Israel, G. (2008). *Chi sono i nemici della scienza. Riflessioni su un disastro educativo e culturale e documenti di malascienza*. Torino: Lindau.
- Israel, G. (2011). Le fallacie dell'approccio per competenze nella scuola. *Scuola Democratica*, 2, 106-110.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché la democrazia ha bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica*. Torino: Sei.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Piccinno, M. (2016). *Imparare a conoscere per imparare a pensare*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Piccinno, M. (2019). *Apprendere e comprendere*. Pisa: ETS.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C. (2007). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Sternberg, R. (1986). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt Brace Jovsnovich.
- Trino, C., & Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in alternanza scuola-lavoro*. Roma: Anicia.
- Viteritti, L. (2011). La competenza nella scuola, una controversia di natura culturale. Contributi di A.M. Ajello, G. Israel, L. Bernadusi. *Scuola Democratica*, 2, 94-97.