



coordinamento nazionale del cidi
la nostra iniziativa democratica
riflessioni e proposte per una scuola inclusiva

15-16 settembre 2018- piazza sonnino 13 - roma

Mario Ambel,
*Conoscenze vs Competenze:
le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

0

Senso e ragioni della scuola pubblica (dal passato)

1

I bastoncini di Lucio Russo (1998)

2

Il ventennio della “realtà” ministeriale: dai compiti di all’ASL, ai “nuovi scenari” (1998... 2018)



3

Le competenze culturali di cittadinanza, ovvero delle (nostre) illusioni perdute (1998 ... 2018)

4

Settis e i nipotini di Gramsci (alcuni anche contro Don Milani): il ritorno della Conoscenza (fine a se stessa o al pensiero critico?)

00

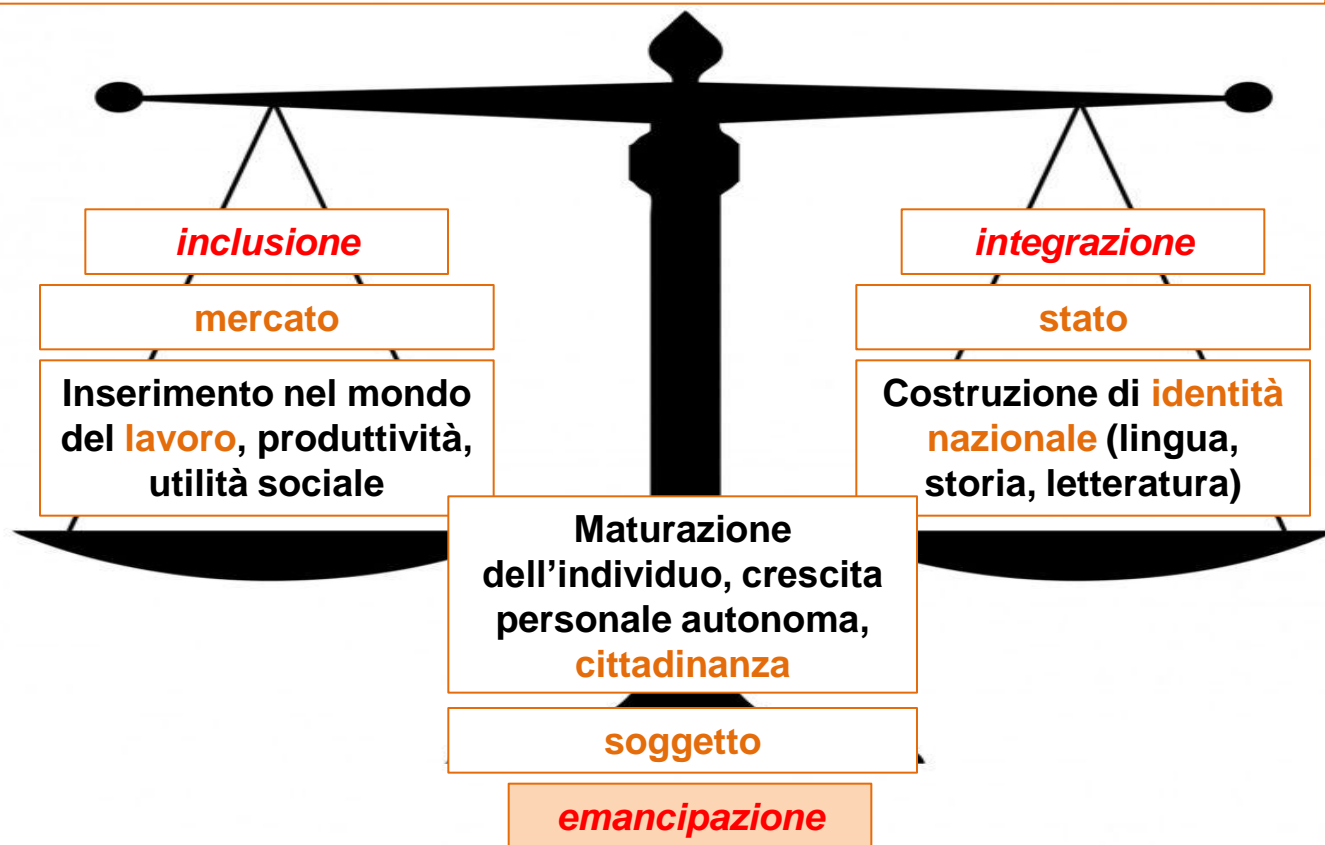
Qualche questione di fondo (per il futuro)



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

0

Senso e ragioni della scuola pubblica (dal passato)



Educazione alla cittadinanza attiva

Catalogo aperto dei diritti universali



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

Senso e ragioni della scuola pubblica (dal passato)

Gianna Di Caro

Scuola e globalizzazione: diritto e appartenenza

L'istruzione di massa è figlia di due processi congiunti: l'industrializzazione e lo Stato nazionale. La prima ha favorito l'alfabetizzazione, il secondo ha costruito una identità collettiva fondata su un patrimonio di conoscenze e di valori da condividere, facendo della lingua e della storia due veicoli privilegiati di identificazione di appartenenza alla "nazione".

All'interno di questo cammino che si protrae per più di due secoli, da quando la cultura illuministica ha fatto del "sapere" una funzione della emancipazione umana, le classi e i gruppi sociali, esclusi parzialmente o totalmente dall'accesso alla scuola, hanno rivendicato il diritto all'istruzione.

Il processo di diffusione e di innalzamento della conoscenza, tendenzialmente di massa, è apparso così, fin dal suo costituirsi, dotato di una duplice valenza, causa, a sua volta, di una forte carica di ambiguità: da un lato, espressione di scelte da parte del potere economico e politico (il mercato e lo stato), dall'altro, rivendicazione di un diritto, quello alla propria autonomia di pensiero e d'azione, condizione per una piena realizzazione umana da parte di ogni individuo.

Le ragioni dell'economia e del potere si fanno valere portando alla segmentazione del mercato del lavoro e all'accettazione dell'ordine esistente, nonché al controllo dei meccanismi di inclusione, secondo un modello di integrazione sociale funzionale alla situazione del presente. Le ragioni dell'autonomia individuale sono lo sviluppo della capacità e l'acquisizione di strumenti di conoscenza e di orientamento, secondo un modello incompatibile con qualunque discriminazione o esclusione, proprio perché si tratta di formazione umana e quindi universale nei suoi principi.



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

Tra diritto all'istruzione per tutti e democrazia, si è venuto così costituendo un asse preferenziale, perché è proprio della democrazia garantire l'universalità dei diritti, in funzione del principio di uguaglianza dei cittadini. Stato democratico e diritto allo studio, hanno formato nel tempo un binomio indissolubile, divenendo la sostanza stessa di legittimazione e di difesa della scuola pubblica.

Non a caso il tema dell'istruzione come diritto dell'individuo e dovere da parte dello Stato fu al centro dei dibattiti della Convenzione durante la Rivoluzione francese; non a caso il filosofo J.Antoine-Nicolas de Condorcet nell'Abbozzo di un quadro storico dei progressi dello Spirito umano (1793-1794) scritto negli ultimi mesi di vita, **attribuì alla scuola pubblica il compito di una educazione alla cittadinanza intesa sia come conoscenza dei meccanismi costituzionali, sia come acquisizione di strumenti per criticare e migliorare il sistema esistente. Un'educazione alla cittadinanza dunque intesa in modo attivo, non come puro adeguamento all'esistente, dove gli stessi diritti fondamentali sono un catalogo aperto, suscettibile di arricchimento da parte di ogni generazione che fa valere nuovi bisogni sociali, secondo una visione progressiva e storica dell'emancipazione umana.** Nel difficile equilibrio tra diritti individuali e appartenenza Condorcet puntava sui diritti come elemento dinamico del progresso, secondo una visione senza dubbio ottimistica della storia.

Là dove questa sfera pubblica è assente o è stata vanificata come nelle dittature, negli stati totalitari o nelle democrazie dimezzate, non c'è neppure educazione alla cittadinanza: l'equilibrio auspicato da Condorcet si spezza a favore di una appartenenza rigida ed intollerante. È annullata l'autonomia della sfera giuridica dei diritti e l'individuo viene assorbito nell'identità comune, più o meno artificiosamente stabilita, il privato si impone come pubblico, bloccando le stesse condizioni che rendono possibile la sfera pubblica sia nelle istituzioni che nelle pratiche sociali.

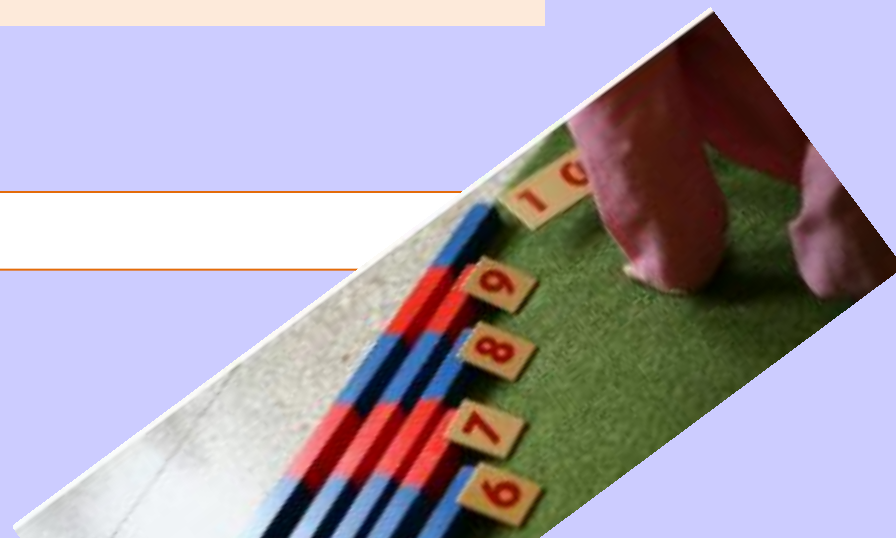
Gianna Di Caro, inedito del 2003, Cidi Torino, ora “*insegnare*”, 2018



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

1

I bastoncini di Lucio Russo (1998)



Nel secondo dopoguerra l'insegnamento della geometria razionale entrò in crisi sotto l'azione di un duplice attacco.

[...]

Molti sostennero che il metodo dimostrativo fosse troppo difficile per i ragazzi delle scuole secondarie, che rischiavano di memorizzare inutilmente discorsi astratti senza comprendere completamente la "verità fisica" delle affermazioni dimostrate. Questi critici suggerirono di limitarsi a verifiche empiriche, studiando la "matematica pratica".

[...]

In ambedue i casi, rinunciando a uno dei due elementi essenziali, **veniva disgregato nell'insegnamento scolastico quel doppio binario astratto-concreto** che aveva costituito l'essenza della scienza esatta sin dalla sua nascita.



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

I bastoncini di Lucio Russo (1998) /1

<https://www.matematicamente.it/cultura/libri/lucio-russo-segmenti-e-bastoncini-dove-sta-andando-la-scuola/>



Il libro, in un'edizione aggiornata con nuovi spunti, vuole essere un contributo al dibattito sulla scuola secondaria e sulla riforma del ministro Berlinguer. Le questioni che, secondo l'autore, sono irrisolte all'interno della riforma sono i contenuti dell'insegnamento e la direzione che la scuola dovrà seguire nel prossimo futuro.

La scuola odierna è caratterizzata da un progressivo abbandono dei capisaldi dell'istruzione superiore e dall'omologazione verso un'istruzione mediocre e approssimativa. Questa nuova "scuola per consumatori" è la scuola che ha rinunciato al suo ruolo di formazione, che ha posto tra i suoi obiettivi l'interscambiabilità delle discipline, che non forma più al suo interno l'élite intellettuale ...



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

I bastoncini di Lucio Russo (1998) /2

Come sostiene il prof. Russo, “le continue ondate di innovazione tecnologica, che immettono nel mercato prodotti sempre nuovi, spesso basati su tecnologie raffinate, richiedono in compenso masse di consumatori ‘evoluti’, attenti cioè alle novità, capaci di mutare continuamente le abitudini di consumo, abbastanza ‘colti’ per recepire rapidamente i messaggi pubblicitari e leggere manuali di istruzioni,... In definitiva la nuova produzione, concentrata e automatizzata, richiede più conoscenze ai suoi clienti che ai suoi dipendenti.”

La grande maggioranza degli studenti finirà semplicemente con l’assumere l’uno o l’altro degli infiniti ruoli di mediazione tra produzione e consumo nati per alimentare il mercato. Le capacità e le competenze per tali ruoli sono minime e diminuiscono di anno in anno.

La società del consumo ha bisogno di una scuola che prepari consumatori, i quali possono ignorare i processi produttivi e devono concentrarsi sui processi del consumo.

<https://www.matematicamente.it/cultura/libri/lucio-russo-segmenti-e-bastoncini-dove-sta-andando-la-scuola/>



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

I bastoncini di Lucio Russo (1998) /3

Francesco Aprea ha detto:
21 ottobre 2008 alle 9:30

Sono assolutamente d'accordo sull'analisi fatta dall'autore che imputa il crollo delle conoscenze matematiche all'esagerata tendenza della didattica moderna ad utilizzare i metodi della "matematica pratica". Il problema diventa ancor più profondo se si pensa che in molte scuole di specializzazione all'insegnamento (SSIS) la "nuova metodologia" di insegnamento veniva proposta come l'unica realmente efficace. Ho spesso assistito a conferenze in cui insegnanti, anche universitari, inneggiavano all'abbandono della presentazione ipotetico deduttiva a favore di una illustrazione pratica il cui effetto veniva ritenuto didatticamente migliore.

Ritengo che la "cura" per i disagi di chi oggi affronta lo studio della matematica non vada cercata nell'abbandono della struttura logica della disciplina quanto, semmai, nella ricerca di nuovi modi di trasmissione.

Francesco Aprea, docente di matematica e fisica al liceo scientifico statale J.F. Kennedy di Roma e membro dell'Unione Matematica Italiana

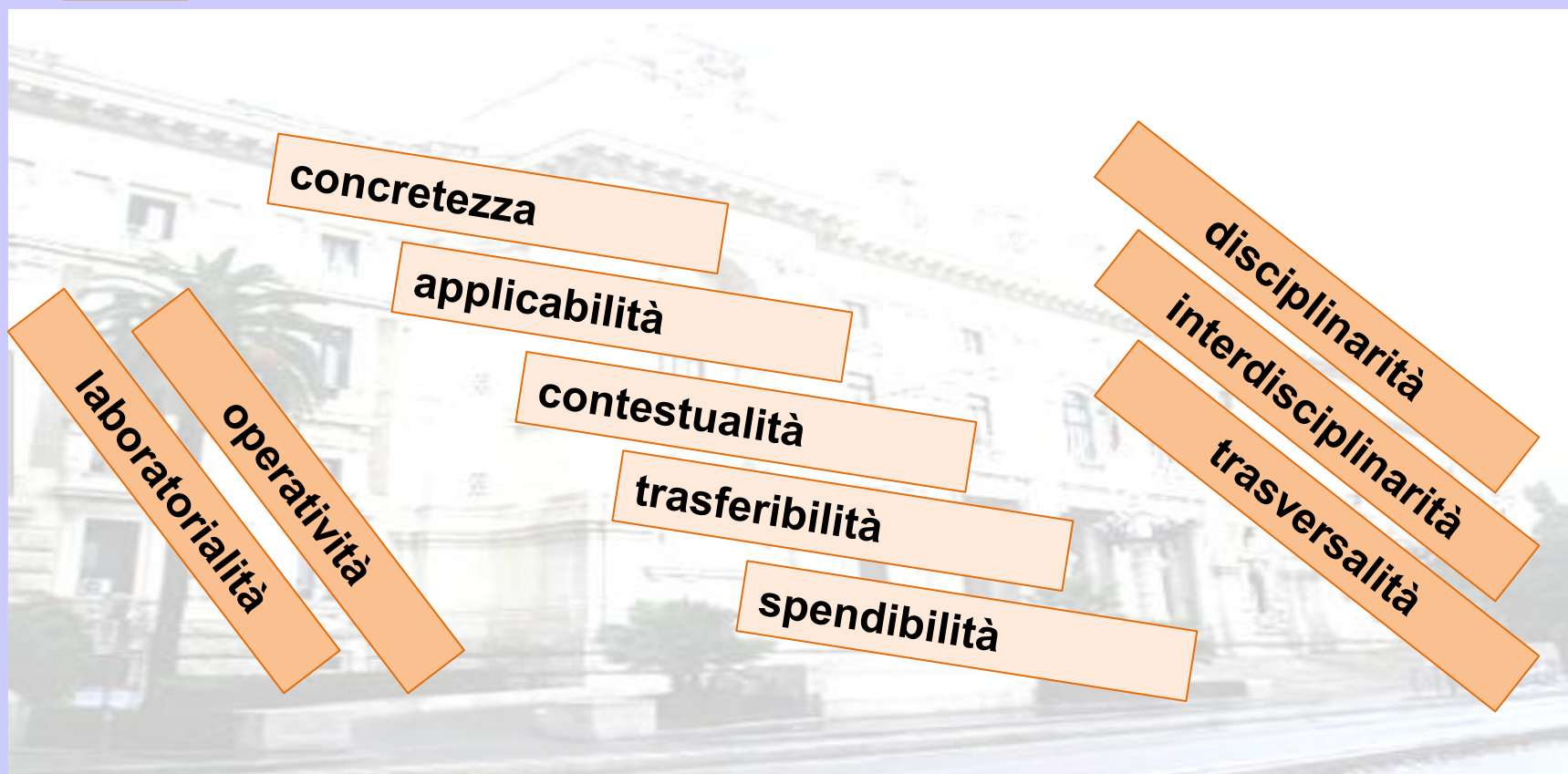




Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

2

Il ventennio della “realtà” ministeriale: dai compiti di..., all’ASL ai nuovi scenari (1997 ... 2017)





Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

Il pensiero ministeriale, dalla voce “autentica” di Carlo Petracca / 1

Un principio didattico fondamentale non può essere eluso: per certificare le competenze bisogna prima di tutto promuoverle. I docenti hanno diritto a valutare ed eventualmente a certificare solo ciò che hanno cercato con forza di sviluppare: grave ingiustizia sarebbe valutare ciò che non si è promosso.

Sul “come” sviluppare le competenze è richiesto un grande movimento innovativo della didattica da stimolare e sostenere da parte dell’amministrazione se si vuole evitare, come già detto, che i docenti diano una risposta solo formale continuando nel fare scuola tradizionale. Esistono già alcune esperienze significative delle scuole, condotte sotto forma di ricerca-azione, che rappresentano delle buone pratiche. Il cammino comunque non è facile e richiede gradualità.

Cominciamo con il dire che le prove strutturate e standardizzate, che possono essere utilizzate per la valutazione degli apprendimenti, non sono affatto adatte per la valutazione delle competenze. P. Perrenoud è molto esplicito : *“Non è possibile valutare le competenze in modo standardizzato. Bisogna dunque abbandonare il compito scolastico classico come paradigma valutativo, rinunciare ad organizzare un ‘esame di competenze’ ...”*



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto

Il pensiero ministeriale, dalla voce “autentica” di Carlo Petracca / 2

L'apprezzamento di una competenza in uno studente come in un qualsiasi soggetto non è impresa facile, tuttavia **la letteratura** finora, escludendo le prove tradizionali, **propone di fare ricorso alla valutazione autentica o alternativa.**

Partendo dalla valutazione autentica si è diffusa la convinzione in letteratura che la competenza si accerta attraverso compiti di realtà, ossia mediante la richiesta allo studente di risolvere una situazione problematica complessa e nuova, il più vicino al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive da un contesto ad un altro. Tale procedura è stata assunta ormai istituzionalmente in quanto viene esplicitamente indicata dalle **Linee-guida per gli istituti tecnici e professionali**, adottate con i Decreti più volte citati:

Il compito o il prodotto può essere più direttamente collegato con uno o più insegnamenti, oppure riferirsi più direttamente a un'attività tecnica e/o professionale. Comunque, esso deve poter sollecitare la valorizzazione delle conoscenze, delle abilità apprese e delle altre caratteristiche personali in maniera non ripetitiva e banale. Il livello di complessità e di novità del compito proposto rispetto alla pratica già consolidata determina poi la qualità e il livello della competenza posseduta (Linee-guida Istituti Tecnici).



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

Il pensiero ministeriale, dalla voce “autentica” di Carlo Petracca / 3

E' stato molto dibattuto a proposito di compiti di realtà se debbano essere di natura disciplinare o trasversale. Le posizioni sono diverse in quanto ci sono sostenitori della disciplinarità e sostenitori della pluri/interdisciplinarità dell'insegnamento (basti pensare rispettivamente a H. Gardner e E. Morin!). **Dall'una o dall'altra tesi scaturisce la stessa natura che si vuole assegnare alla competenza (disciplinare o trasversale) e poi la stessa natura del compito di realtà.** Il testo ministeriale del secondo ciclo ha già effettuato una scelta nel momento in cui asserisce che “Il ‘compito o il prodotto’ può essere più direttamente collegato con uno o più insegnamenti”, assegnando ad esso sia natura disciplinare che trasversale



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

Il pensiero ministeriale, dalla voce “autentica” di Carlo Petracca / 4

Sappiamo che la legge 169/08 ha suscitato molte reazioni in merito alla reintroduzione dei voti nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Le reazioni diventano sconcerto nel momento in cui si chiede che anche la certificazione delle competenze avvenga attraverso l'attribuzione dei voti, quando in altri Paesi e nell'obbligo delle superiori tale operazione viene effettuata attraverso livelli. Il DPR 22 giugno 2009 n. 122 (Regolamento sulla valutazione) ha corretto un po' il tiro richiedendo per la scuola primaria solamente la descrizione delle competenze (senza attribuzione di voti): Nel primo ciclo di istruzione, le competenze acquisite dagli alunni sono descritte e certificate al termine della scuola primaria e, relativamente al termine della scuola secondaria di primo grado, accompagnate anche da valutazioni in decimi.

VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

In <<La Scuola e L'uomo>>, n. 5-6, 2013

Carlo Petracca¹



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*



60. Per favorire lo sviluppo della didattica laboratoriale, le istituzioni scolastiche, anche attraverso i poli tecnico-professionali, possono dotarsi di laboratori territoriali per l'occupabilità attraverso la partecipazione, anche in qualità di soggetti cofinanziatori, di enti pubblici e locali, camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, università, associazioni, fondazioni, enti di formazione professionale, istituti tecnici superiori e imprese private, per il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- a. orientamento della didattica e della formazione ai settori strategici del made in Italy, in base alla vocazione produttiva, culturale e sociale di ciascun territorio;
- b. fruibilità di servizi propedeutici al collocamento al lavoro o alla riqualificazione di giovani non occupati;
- c. apertura della scuola al territorio e possibilità di utilizzo degli spazi anche al di fuori dell'orario scolastico.

Da **LEGGE 13 luglio 2015, n. 107** "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti." (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-7-2015)

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ACCEDI

Alternanza
SCUOLA - LAVORO

Assistenza tecnica
alla Piattaforma dell'Alternanza
800 90 30 80

CHE COS'È ▾ CHI PARTECIPA ▾ LA PIATTAFORMA ▾ STORIE DI ALTERNANZA ▾ NORMATIVA ▾ **INIZIA SUBITO**

Che cos'è

- L'Alternanza** ▾
- I tempi di attuazione
- La Carta dei Diritti e dei Doveri ▾
- Il Registro dell'Alternanza ▾
- Tutor Anpal ▾

Home > Che cos'è >

L'Alternanza

L'Alternanza scuola-lavoro è una modalità didattica innovativa, che attraverso l'esperienza pratica aiuta a consolidare le conoscenze acquisite a scuola e testare sul campo le attitudini di studentesse e studenti, ad arricchirne la formazione e a orientarne il percorso di studio e, in futuro di lavoro, grazie a progetti in linea con il loro piano di studi.

L'Alternanza scuola-lavoro, obbligatoria per tutte le studentesse e gli studenti degli ultimi tre anni delle scuole superiori, licei compresi, è una delle innovazioni più significative della legge 107 del 2015 (La Buona Scuola) in linea con il principio della scuola aperta.

Un cambiamento culturale per la costruzione di una via italiana al sistema duale, che riprende buone prassi europee, coniugandole con le specificità del tessuto produttivo ed il contesto socio-culturale italiano.



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

Compito di realtà: immagina di essere un dirigente del sistema scolastico e di dover trovare i modi di aggirare le contraddizioni dell'esistente al fine di convincere la scuola che ciò che proponi di fare è una "Buona scuola"

Riguardo all'elaborazione dei **compiti autentici**, Wiggins propone un elenco di otto criteri di riferimento utili alla loro progettazione:

- i **compiti di prestazione dovrebbero essere autentici e significativi**, ovvero compiti per cui vale la pena esprimere la propria competenza;
- l'insieme dei compiti dovrebbe rappresentare un campione significativo che consenta di effettuare generalizzazioni appropriate circa le abilità complesse che, in generale, l'individuo è in grado di esprimere;
- i criteri di valutazione dovrebbero essere centrati sulla natura dei compiti stessi e sull'insieme di conoscenze, abilità e disposizioni che intendono evidenziare;
- le modalità di valutazione dovrebbero consentire un'autentica verifica delle prestazioni sottese;



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto



Indice	
Introduzione di Carlo Petraccia	» 7
Prima parte	
Il piacere a scuola di Philippe Meirieu	» 13
Il ministro e lo scolaro svogliato	» 15
Il faccia a faccia	» 23
Certo a scuola	» 27
La pedagogia del capolavoro	» 35
Sapere senza apprendere	» 41
Il piacere di insegnare	» 47
Il piacere di apprendere dispiega il pensiero	» 53
Pasaggio del testimone	» 59
Seconda parte	
Le testimonianze	» 61
Emmanuelle Daviet	» 63
Françoise Dubet	» 71
Bertrand Sieglér	» 85
Agnes Desarthe	» 92
André Malicot	» 96
Eric Favvy	» 106
Marcel Gauchet	» 109
Boris Cyrulnik	» 116
Victor Caranto	» 124
Daniel Hameline	» 131
Jeanne Benarneur	» 135
Ringraziamenti	» 139

La prima causa che porta l'alunno ad essere "svogliato" risiede, secondo Meirieu, nell'*utilitarismo scolastico*. L'alunno sembra interessato solo a ciò che serve, tanto è vero che si chiede e chiede spesso: "ma a cosa serve apprendere questi contenuti?" Gli alunni riflettono, dunque, ampiamente una ideologia di mercato dominante nel sociale e adulti e insegnanti rispondono loro che ciò che apprendono a scuola serve per fare la spesa, per leggere una cosa piacevole o spiacevole che li riguarda, per scrivere una lettera o un documento, in una parola che "serve per la vita". **Si tratterà, si potrebbe aggiungere andando oltre le intenzioni dell'autore, di richiedere agli alunni prestazioni che gli adulti compiono nel mondo reale (valutazione autentica e compiti di realtà), di introdurre nei programmi ministeriali l'approccio didattico per competenze. Non proprio.**

Philippe Meirieu esprime riserve nei confronti di questa innovazione didattica nei termini che seguono: "L'utilizzo incantatore e sistematico del termine 'competenza' nei programmi scolastici indica, a questo riguardo, l'incapacità della scuola di mobilitare gli allievi sulle vere sfide culturali, a vantaggio dei criteri della semplice occupabilità: non si insegna niente se non ciò che è utilizzabile e che è funzionale a uno scopo!"



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

A questo punto ci si potrebbe chiedere: ma allora tutto l'approccio per competenze che questa collana propone, sostiene e sviluppa, perde la sua validità? L'autore non fornisce una risposta esplicita a questo interrogativo, ma dalla lettura di tutto il volume si può desumere che le riserve espresse all'approccio per competenze derivino dalla tendenza a voler assolutizzare tale innovazione come panacea di tutti i mali della scuola e a volerla considerare, possiamo aggiungere, alternativa all'acquisizione dei saperi disciplinari. Questa tendenza è senza dubbio da rifiutare perché non tutti i saperi scolastici possono essere trasformati in compiti di realtà e perché non ci può essere competenza senza conoscenze: l'approccio per competenze non si pone in nessun modo in alternativa alla trasmissione di conoscenze, bensì la integra e non la sostituisce.

[...]

Ed ecco l'affermazione che fa riflettere: noi siamo portati a dire che l'alunno demotivato non riesce, invece, secondo l'autore, dovremmo invertire l'ordine dei fattori dicendo che l'alunno è demotivato perché non è mai riuscito: "In realtà in classe, come altrove, niente immobilizza di più dell'insuccesso" [...]

Di fronte a questa situazione qual è il comportamento adeguato dell'insegnante? La risposta dell'autore è decisa. **Bisogna aiutare l'alunno ad uscire dall'insuccesso perché "ogni soggetto non a rende e non cresce se non accompagnato in un percorso di superamento di se stesso.** Egli progredisce veramente se un educatore, fianco a fianco, l'aiuta a comprendere la sua imperizia e i suoi errori, lo incoraggia a migliorare minuziosamente le sue prestazioni, a capire ciò che lo blocca, a individuare cosa dovrebbe imparare e mettere in pratica per raggiungere maggiore precisione, correttezza e verità."



Indice

Introduzione di Carlo Petrucci	» 7
Prima parte	
Il piacere a scuola di Philippe Meirieu	» 13
Il maestro e lo scolaro svegliato	» 15
Il faccia o faccia	» 23
Certo a scuola	» 27
La pedagogia del capolavoro	» 35
Sapere senza apprendere	» 41
Il piacere di insegnare	» 47
Il piacere di apprendere spiega il pensiero	» 53
Passaggio del testimone	» 59
Seconda parte	
La testimonianza	» 61
Emmanuelle Daviet	» 63
Françoise Dubet	» 71
Richard Sieglar	» 85
Agnes Desriebe	» 92
André Malicot	» 96
Eric Favvy	» 106
Marcel Gauchet	» 109
Boris Cyrulnik	» 116
Vicior Canato	» 124
Daniel Hameline	» 131
Jeanne Benamer	» 135
Ringraziamenti	» 139



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto



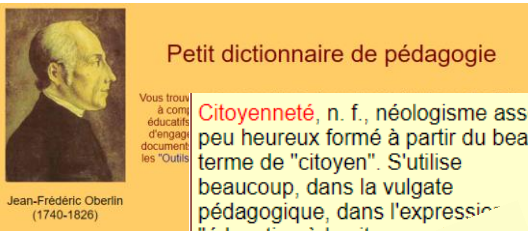
Indice	
Introduzione di Carlo Petracca	» 7
Prima parte	
Il piacere a scuola di Philippe Meirieu	» 13
Il maestro e lo scolaro svogliato	» 15
Il fascino a faccia	» 23
Ciò che a scuola	» 27
La pedagogia del capolavoro	» 35
Sapere senza apprendere	» 41
Il piacere di insegnare	» 47
Il piacere di apprendere spiega il pensiero	» 53
Passaggio del testimone	» 59
Seconda parte	
Le testimonianze	» 61
Emmanuelle Daviet	» 63
Françoise Dubet	» 71
Richard Sieglar	» 85
Agnes Desarthe	» 92
André Malicot	» 96
Eric Favry	» 106
Marcel Gauchet	» 109
Boris Cyrulnik	» 116
Vicior Canato	» 124
Daniel Hameline	» 131
Jeanne Benamer	» 135
Ringraziamenti	» 139

In questo passo è racchiusa mirabilmente tutta la funzione proattiva dell'insegnamento e della valutazione che si esplicita nel riconoscimento e nell'apprezzamento dei piccoli passi, per quanto piccoli siano, che l'alunno compie, nella gratificazione elargita per i lavori effettuati, nel far percepire agli allievi che oltre *all'essere* e al *dover essere* esiste un *poter essere* ossia un "potercela fare". **È necessario, infatti, secondo l'autore, recuperare la pedagogia dei capolavori: "l'alunno deve costruire il proprio apprendimento e provare la sensazione di aver creato qualcosa di nuovo."** Deve essere messo di fronte a una "*prova autentica* dove accompagnato da maestri che trasmettono ciò che sanno, ognuno può scoprire, nella realizzazione di un oggetto il piacere di comprendere e la gioia di crescere ... La pedagogia del capolavoro può salvare la scuola dalla noia perché permette ad ognuno, liberato dalla preoccupazione di dover essere migliore degli altri, di aspirare a diventare migliore di se stessi."

Oltre a questo itinerario si potrebbe far leva su quello che spesso si invoca e si riscontra nel bambino della scuola dell'infanzia, curioso di tutto, ossessionato dai perché: il *desiderio di sapere*. Mettendo da parte la considerazione che le conoscenze scolastiche, racchiuse nei "programmi ufficiali, e le modalità della loro trasmissione spengono spesso questo naturale desiderio di sapere, esiste una buona differenza, secondo l'autore, tra il *desiderio di sapere* e il *desiderio di apprendere*. Apprendere è molto più difficoltoso, richiede sforzi, ostacoli da superare, insuccessi da affrontare, rinunciare alle proprie certezze. Per questo motivo spesso si genera un *sapere senza apprendere*, un sapere che non ha richiesto le procedure e la fatica dell'apprendimento, un sapere che non richiede al singolo un costo temporale, psichico, economico.



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto



Petit dictionnaire de pédagogie

Vous trouvez à côté de cet article des outils pédagogiques d'engagement documentés les "Outils"

Citoyenneté, n. f., néologisme assez peu heureux formé à partir du beau terme de "citoyen". S'utilise beaucoup, dans la vulgate pédagogique, dans l'expression "éducation à la citoyenneté" pour désigner des activités (éducation civique) qui recouvrent un processus pédagogique plus complexe dans lequel la transmission des savoirs n'est pas séparée du processus d'émancipation permettant l'émergence du citoyen par une société démocratique.

Site de Philippe Meirieu
Histoire et actualité de la pédagogie

Connaissances scolaires : expression désignant l'ensemble de ce qui est enseigné à l'école. Renvoie, d'une part, aux programmes d'enseignement (que les sociologues nomment *le curriculum formel*) et à de nombreuses autres connaissances qui sont acquises parfois à l'insu de l'enseignant et de l'institution (*le curriculum caché*). Dans le débat pédagogique, l'expression est souvent opposée (de manière polémique) à "compétences", sous forme d'une alternative : "*Faut-il enseigner des connaissances ou des compétences ?*".

Chaque fois que l'on joue sur un couple de mots que l'on oppose - comme "connaissances" et "compétences" -, on prend le risque de simplifier considérablement les choses, voire de les caricaturer. Tentons cependant de définir rapidement ces deux termes dans l'usage que je vais en faire.

[...] Plus précisément, *je nommerai ici "connaissances" des savoirs essentiellement programmatiques, renvoyant à des disciplines précisément identifiées, mobilisables pour résoudre des problèmes qui se posent spécifiquement dans le champ épistémologique de ces disciplines. En revanche, je nommerai "compétences" des savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations référables épistémologiquement à une seule discipline.*

..., on a assisté à une grande complexification des problèmes que doit savoir résoudre un individu pour ne pas être trop victime des manipulations habiles des media, des politiques, des publicitaires et autres partenaires de toutes sortes, qui se satisfont pleinement - même s'ils proclament le contraire - de citoyens dociles obéissant passivement à leurs suggestions ou à leurs injonctions.

Que l'on me comprenne bien. En réalité, il est impossible de séparer totalement connaissances et compétences, mais il existe bien un choix entre deux entrées radicalement différentes : une entrée par les connaissances qui sont validées dans leur champ disciplinaire de référence et qui laisse la construction des compétences à l'expérience individuelle et aléatoire de chacun... et une entrée par les compétences qui mobilise bien des connaissances mais en les mettant au service de la gestion de situations complexes, gestion qui ne peut être validée de manière épistémologiquement homogène et renvoie nécessairement à un certain empirisme.



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto

chiudi

n NUOVI SCENARI

Il dibattito (culturale) sul futuro della scuola sembra oscillare sul dilemma, ormai sviscerato da molti punti di vista, tra **centratura del progetto formativo sulle competenze o sulle conoscenze.** Tra una scuola che sembra proiettarsi verso la spendibilità immediata della formazione per il mondo del lavoro, o per la solidità di una formazione disinteressata per la cittadinanza. Sembrano essersi formati due veri e propri partiti (Muraglia, 73), con tanto di raccolta di firme, petizioni, documenti, ecc. Manca, però, un approfondimento più sereno delle questioni in gioco (Cavallari, 85), che portano ad un avvicinamento delle due polarità: cosa sono le competenze se non “conoscenze evolute”? E se è l’aspetto operativo a preoccupare, perché non dire che le competenze sono un “uso intelligente”, in contesti sociali, nello studio, a livello personale, degli apprendimenti acquisiti prevalentemente in esperienze formali?

Questo approccio è stato evidenziato nel documento “Indicazioni nazionali e nuovi scenari” (Cerini, 79), in cui viene proposta una rivisitazione delle Indicazioni del 1° ciclo (2012) alla luce delle sfide della contemporaneità (nuovi media, globalizzazione, tecnologie, valori “liquidi”, ecc.), per riconfermare il ruolo essenziale della scolarizzazione di base (Spinosi, 81). È da una sicura padronanza degli alfabeti (literacy, numeracy) che si consolidano apprendimenti duraturi e le stesse competenze di cittadinanza (Cerini, Loiero, Spinosi, 90), che non sono cosa diversa o alternativa all’istituzione (Seccia, 92). Il futuro che ci attende (Bettini, 81) richiederà la formazione di cittadini capaci di affrontare le nuove domande, sapendo integrare i diversi saperi proposti dalla scuola, al di là di vecchi steccati tra cultura umanistica e cultura scientifica.



<http://www.scuola7.it/2018/102/>

<http://www.scuola7.it/2018/102/?page=3>



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*



INDICAZIONI NAZIONALI
E
NUOVI SCENARI

Dunque il “fare scuola” oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un’opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. Al contempo **significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base**, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per **l’uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita.** (...)

In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l’autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi.(...)

La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. (...) In entrambi i casi con la finalità sancita dalla nostra Costituzione di garantire e di promuovere la dignità e l’uguaglianza di tutti gli studenti “senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali” e impegnandosi a rimuovere gli ostacoli che...



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

3

Le competenze culturali di cittadinanza, ovvero delle (nostre) illusioni perdute





Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto

La nostra (inascaltata) proposta culturale e didattica

insegnare rivista del centro di ricerca democratico degli insegnanti

VAI AL CMS | LOGGOUT | CERCA NEL SITO

la rivista

Di nuovo conoscenze vs competenze?

di un mese "Il Dattilo Qualifica" ha pubblicato un articolo di Salvatore Sella, dal titolo *La cultura del sapere anziano* (*). L'articolo propone tanti mesi, in particolare il prossimo ottobre, tra i punti nodali dell'Agenda per la scuola, la rivista democratica di ricerca e contrapposizione fra discipline e didattica (o fra pedagogici e didatticisti), che nell'ultimo numero, in particolare, ogni qual volta si parla qualche possibile novità attesa alla mia rivista formazione (inizia) dei docenti.

La fortuna delle argomentazioni o forse la recente campagna elettorale che da sempre qualche fermento in più alle questioni aperte, più momento a quello di politica scolastica, sono diventate distinte da quell'ultima campagna elettorale - hanno scatenato qualche intervento occasionale. Dal modo in cui si pensava da tempo a essere ancora, oltre che da leggi più o meno solenni, da qualche "Appello" che le ricorda la sua finalità... Gli stessi promotori dell'appello del loro sono ancora attivi e hanno promosso iniziative recenti...

A Salvatore Sella hanno varcato le risposte Antonio Brusa, Competenze e noi di scuola in "L'Insieme Italiano", Cristina De Santis, Chiara Paganini, Jessy Simoni, Sapere non per insegnare e (e non solo) al primo sito didattico per competenze e didattica disciplinare su "La Scuola Solidaria", Federico Ratti e Cristiano Coriani, I contenuti e il "contesto" su "La Ricerca", Alinea (Ravenna), Circola alla didattica per competenze: l'educazione diventa addirittura e contenuti si perdono su "La Ricerca della scuola", mentre a sostegno delle sue tesi si interviene, sempre trattando soprattutto di ASI, Filippo Piantini, La legge che rende inutile insegnare o "solidificare".

Il tema conoscenze vs competenze, che pare così centrale a molti commentatori nonostante ormai da quasi vent'anni si cerchi di indicare una via teorica e metodologica significativa e mediologicamente efficace, è affrontato anche in due interessanti interviste di Eleonora Fortinato, per "Strumenti scuola" e Domenico Casarelli (Educa) ed esplicitamente contro-didattico della competenza, le competenze non hanno fondamento accademico? e a Giuseppe Ragni, Non si può insegnare semplicemente ascoltando un altro.

Il tema e la argomentazioni proposti in tutti questi contributi meritano senza dubbio l'attenzione dei docenti e siamo grati a Giuseppe Anichini di averci invitato un suo contributo, con il quale immaginiamo alcune riflessioni che saranno ospitate su "Insegnare", in questo speciale dedicato a questioni che, mai risolte o affrontate solo male, inevitabilmente ritornano... come le onde del mare.

(* L'articolo è stato poi ripreso da più parti, tra cui il blog "Officina dei saperi".

Insegnare a lato del testo: Giacomo Chiosa (a cura di "Insegnare" da M. Ambel e D. Chiosa, a cura di, Competenze culturali per la cittadinanza, editrice cidi, roma, n.° scorso).

Gli interventi per il nostro "speciale"

Il curriculum per competenze e l'unità del sapere disciplinare?
di Giuseppe Ragni e Carlo Fiorentini

Venti anni dopo, a gennaio 2018
di Marco Casarelli

Perché e come la competenza
di Renato Guzzetti

La scuola di una volta
di Eleonora Fortinato

Le ragioni della stanchezza
di Massimo Murgio

La cura del passato
di Giuseppe Ragni

Didattiche e saperi: il caso della matematica
di Giuseppe Anichini

curriculum per competenze e l'unità del sapere disciplinare? di Giuseppe Ragni e Carlo Fiorentini

Il curriculum per competenze e l'unità del sapere disciplinare? di Giuseppe Ragni e Carlo Fiorentini

Competenze culturali per la cittadinanza è il dossier del **2007** con cui "insegnare" poneva le basi di una proposta culturale, metodologica e didattica che accompagnasse e sostenesse un reale innalzamento dell'obbligo scolastico nel nostro paese.

Dal punto di vista teorico, la proposta si fondava sul superamento della dicotomia "conoscenze vs competenze", intesa come limitativa e fuorviante, mentre con la prospettiva della "cittadinanza" si intendeva affiancare le competenze da finalità economicistiche o legate a una malintesa spendibilità.

Dal punto di vista metodologico era la proposta di una scuola operativa e laboratoriale, dove l'allievo fosse protagonista attivo dei processi di apprendimento e non ascoltatore sempre più passivo e disinteressato della trasmissione del sapere altrui, dove il "fare" e il "saper fare" non fossero contrapposti al "sapere" nel modo di apprendere e neppure, soprattutto, di immaginare e vivere professionalmente il proprio futuro.





Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

I programmi della Scuola Media - D. M. 9 febbraio 1979

PARTE QUARTA

LE DISCIPLINE COME EDUCAZIONE - METODOLOGIE DELL'APPRENDIMENTO

1979

1 - L'unità dell'educazione

Se la legge n. 348/77 pone l'accento sul rafforzamento dell'educazione linguistica, sul potenziamento dell'educazione scientifica, sulla valorizzazione del lavoro nell'educazione tecnica e sull'introduzione dell'educazione sanitaria, tuttavia non prendono valore né significato i restanti interventi disciplinari, i quali tutti concorrono in una prospettiva unitaria all'educazione della persona.

Infatti, se correttamente interpretate, tutte le discipline curriculari - sia pure in forme diverse - promuovono nell'allievo comportamenti cognitivi, gli propongono la soluzione di problemi, gli chiedono di produrre risultati verificabili, esigono che l'organizzazione concettuale e la verifica degli apprendimenti siano consolidate mediante linguaggi appropriati.

Nella loro differenziata specificità le discipline sono, dunque, strumento e occasione per uno sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte. Si tratta del resto di soddisfare l'esigenza che il preadolescente manifesta, passando da esperienze di vita più globali e di cultura più indifferenziate, proprie della scuola primaria, a quelle più articolate e specifiche della scuola secondaria di primo grado, sulla linea della necessaria e appropriata pluralità delle discipline e dei contributi che esse forniscono.

Confluiscono armonicamente in tale quadro, aderente alle caratteristiche dell'età e all'esigenza di partecipare alla cultura e alla società contemporanee, gli insegnamenti indicati dalla legge. **Di ognuno è necessario ricercare e potenziare il contributo peculiare al progetto educativo formulato unitariamente dal consiglio di classe.**



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto

2001-07

Il concetto di competenza "scolastica": una definizione (IRRSAE Piemonte 2001)

Insieme integrato di **abilità, conoscenze e atteggiamenti** che un **soggetto**, in determinati **contesti reali**, è in grado di attivare, realizzando **una prestazione consapevole finalizzata al raggiungimento di uno scopo**

Scuola in quanto ambiente funzionale ai processi di insegnamento/apprendimento

- Acquisire nuova conoscenza
- Impostare e risolvere problemi
- Svolgere attività complesse

Fare esperienze cognitive e conoscitive

Una competenza è data dall'insieme integrato di **abilità, conoscenze e atteggiamenti** che un **soggetto** in determinati e adeguati **contesti** reali, utilizzando materiali e strumenti, è in grado di attivare su **oggetti** specifici, realizzando una **prestazione** consapevole, finalizzata al raggiungimento di uno **scopo** (definire e risolvere problemi conoscitivi e operativi, compiere azioni, raggiungere risultati, applicare strategie semplici o complesse).

M. Ambel, 2004

Per far compiere agli allievi esperienze di apprendimento significative e gratificanti che consentano loro di acquisire competenze culturali è necessario ridefinire i rapporti fra...

soggetti

azioni

oggetti

contesti

scopi

per realizzare nuovi equilibri contro nuovi disagi

© ambel 2006

La competenza come "capacità di far fronte a un **compito**, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie **risorse interne**, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle **esterne** disponibili in modo coerente e fecondo".

(M. Pellerey, 2004)

2004

ambel 2018



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

La nostra (inascoltata) proposta culturale e didattica



2003

Ma non ritengo neppure utile per la scuola, arroccarsi a difesa di una contrapposizione logica e valoriale fra conoscenze e competenze, fra sapere e saper fare, fra criticità e operatività, fra saperi disinteressati e saperi spendibili, fra "cultura speculativa" e "cultura operativa"; ovvero fra conoscenze umanistiche e scientifiche (alle quali istruire nel sistema dei licei) e competenze tecniche e pratiche (da formare nel sistema parallelo della formazione professionale).

Accentuare quella separatezza è di fatto funzionale soltanto alla contrapposizione delle culture, quella teorico-speculativa e quella tecnico-professionale, dei relativi canali formativi e delle persone che li frequentano, in una visione oggi perdente (o almeno fortemente carente) sull'uno come sull'altro fronte. E disastrosa per le stesse prospettive di sviluppo del paese.

Penso piuttosto al concetto di competenza come possibile ricomposizione, nell'unitarietà del soggetto, di conoscenze, abilità, atteggiamenti, disponibilità speculative e operative, cui si aggiungano consapevolezza metacognitiva, controllo delle procedure, autovalutazione delle strategie adottate e degli esiti raggiunti.

L'elaborazione autonoma della scuola attorno al concetto di competenza deve infatti rifiutare due rischi complementari e di fatto convergenti verso soluzioni di esclusione e selezione sociale:

- la subordinazione della scuola ai profili di competenza disponibili sul mercato dei mestieri e delle professioni, che tende a sottovalutare il ruolo culturale, critico e identitario della formazione scolastica;

- la visione della cultura speculativa e critica come antagonista di ogni sapere procedurale e operativo, che tende a enfatizzare la dimensione non immediatamente spendibile (in questo senso disinteressata e non utilitaristica) del sapere.

M. Ambel, 2003



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto

Perché parlare di competenze?
 Relazione in progress per il 33° Convegno Nazionale del CIDI - Genova 4/5/6 marzo 2004
 Quale scuola per l'Europa: cultura, diritti, democrazia
7.1 Per un'idea sistemica e una pratica non strumentale delle competenze scolastiche
summary

Competenze/1 - elementi di condivisione ©mambel/2003

La competenza

- ⇒ è determinata da un insieme di conoscenze ↔ abilità ↔ atteggiamenti
- ⇒ esprime la capacità strategica, processuale di affrontare problemi o di svolgere attività
- ⇒ deve essere esercitata in modo consapevole e attraverso il controllo delle procedure e dei risultati
- ⇒ rappresenta una risorsa potenziale dell'individuo che si esplica attraverso l'agire in contesto e si concretizza in prestazioni che la rendono in parte osservabile e verificabile
- ⇒ è storicamente e socialmente determinata

Competenze/2: definizione applicabile alla scuola ©mambel/2003

Insieme integrato di abilità, conoscenze e atteggiamenti che un soggetto, in determinati contesti, è in grado di attivare, realizzando una prestazione consapevole finalizzata al raggiungimento di uno scopo

Scuola in quanto ambiente funzionale ai processi di insegnamento/apprendimento

- Acquisire nuova conoscenza
- Impostare e risolvere problemi
- Svolgere attività complesse

Fare esperienze cognitive e conoscitive

Competenze/3: modello generativo ©mambel/2003

Modello generativo per definire...

- contesto reale
- atteggiamenti/motivazioni/disponibilità
- attività cognitive e operative / abilità
- oggetti
- testi / documenti / strumenti
- contesti di riferimento situazionali
- scopi

Nella vita di relazione:
 essere interessato a...
 avere necessità di...
 ricavare, raccogliere
 informazioni
 da quotidiano
 su norme
 per sapere
 per agire

esempio

prestazione
 obiettivo
 competenza

...obiettivi e prestazioni relativi a competenze

Competenze/4: definizione di competenza scolastica ©mambel/2003

Insieme strutturato e progressivamente incrementabile di atteggiamenti, conoscenze, abilità

che

obiettivi di apprendimento...relativi a competenze (Reg. autonomia)

messo in atto e sorretto da motivazioni adeguate

garantisce il controllo consapevole ed efficace di esperienze cognitive e conoscitive

- vissute in contesti curricolari di apprendimento (contestuali)
- dotate di significato e di senso per il soggetto che apprende (riflessive)
- svolte in modo consapevole e controllato (consapevoli)
- finalizzate al raggiungimento di uno scopo (finalizzate)
- certificabili in quanto concretizzabili in comportamenti e prestazioni (almeno in parte) descrivibili, osservabili e verificabili, valutabili

Le **competenze scolastiche (disciplinari)** rappresentano l'insieme integrato (acquisibile in modo progressivo e graduale) di conoscenze, abilità e atteggiamenti, che, sorretto da motivazioni adeguate, **consente via via di compiere**, in un contesto di apprendimento (cooperativo), da soli o con altri, (nuove) **esperienze conoscitive, relative a un determinato campo di sapere, dotate di senso, per raggiungere scopi diversi e di averne consapevolezza critica.**



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*



2007

Un approccio per competenze, in dimensione educativa, culturale e scolastica, esalta invece l'incontro soggettivo di ciascuna/o con gli oggetti e le procedure della conoscenza critica, con i contesti in cui acquisire, consolidare, usare competenze culturali, con le collettività in cui il processo avviene. A partire da e sollecitando le esperienze autenticamente conoscitive di ciascuno, la scuola le organizza e le pone a confronto con i criteri e le pratiche dei saperi consolidati, alimentando la costruzione di competenze solidamente fondate sul nesso fra sapere, esperire, e agire.

Non vi è quindi contrapposizione tra competenza e conoscenza e nemmeno tra competenza e "contenuto", semplicemente nella filosofia della scuola delle competenze i contenuti diventano "il crogiolo" in cui si formano le competenze. In questi termini si comprende anche come sia difficile raggiungere competenze fuori da contenuti, ovvero senza utilizzare le discipline. Le discipline risultano formative proprio perché possiedono gli ingredienti per contribuire alla costruzione di alcune particolari competenze, a volte da sole e a volte con il concorso di altre discipline; le competenze acquisite attraverso le discipline devono risultare pervasive e attive, cioè non rimanere inerti: quando interagiscono in situazioni problematiche possono incrementare il loro livello "trasversale" e la loro trasferibilità. La specificità della scuola consiste proprio nel fornire agli studenti degli strumenti culturali attivi per fare esperienza e il deposito fondamentale per la costruzione di tali strumenti sono le discipline.

M. Ambel - D. Chiesa, 2007



15-16 settembre 2018- piazza sonnino 13 - roma

Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*



2011

Competenze culturali per la cittadinanza è il dossier del 2007 con cui "insegnare" poneva le basi di una proposta culturale, metodologica e didattica che accompagnasse e sostenesse un reale innalzamento dell'obbligo scolastico nel nostro paese.

Per l'attuazione di questo progetto sono state scelte alcune direttrici di fondo così riassumibili:

- **individuare nelle competenze la scelta decisiva per realizzare una circolarità virtuosa fra progettualità educativa, attuazione di processi di insegnamento /apprendimento, verifica e valutazione, certificazione e per favorire una trasformazione profonda del setting pedagogico e delle metodologie didattiche;**
- **spostare l'attenzione dal bagaglio di competenze da far acquisire e certificare all'identità e ai comportamenti attivi del soggetto competente e in quest'ottica utilizzare il profilo di competenza come criterio-guida per la progettazione e la certificazione;**
- finalizzare il biennio all'acquisizione delle competenze culturali di cittadinanza, che si possono maturare soltanto nei percorsi scolastici caratterizzati dal ruolo formativo delle discipline;
- chiedere alle discipline su cui si fonda un progetto unitario di profilo di cittadinanza, inserendo fra queste certamente la storia, una forte collaborazione e l'assunzione di criteri progettuali e metodologici comuni;
- attribuire un ruolo determinante alla dimensione trasversale delle competenze, intesa però non come strumentazione metodologica e comportamentale indipendente dagli oggetti e dai contesti di sapere e di esperienza in cui matura ma come dimensione intrinseca e trasferibile della soggettività operativa e critica, autonoma e responsabile.



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

Promuovere la trasversalità dell'agire competente

2016

Individuare e valorizzare le componenti

- cognitive e conoscitive,
- metacognitive,
- procedurali e relazionali

**del possesso, controllo ed esercizio
di conoscenze, abilità, atteggiamenti >**

per l'acquisizione di competenze culturali di cittadinanza

in contesto di apprendimento

**osservabili e valutabili in termini di
autonomia,**

responsabilità,

trasferibilità,

creatività



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

4

Settis e i nipotini di Gramsci (alcuni anche contro Don Milani): il ritorno della Conoscenza (fine a se stessa o al pensiero critico?)

**Conoscenza o
conoscienza?
Ecco come si scrive....**



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

il Fatto Quotidiano SEZIONI

» COMMENTI

Scuola, la catena del sapere spezzata

I professori - Negli ultimi decenni è passato il principio in base al quale si può insegnare solo a patto di sapere come, non che cosa. Così i contenuti si perdono, l'insegnamento diventa un rituale burocratico

di Salvatore Settis | 15 marzo 2018

libertàgiustizia

iscriviti alla newsletter
Sociali
Diventa Socio
Login

HOME CHI SIAMO APPELLI INIZIATIVE APPROFONDIMENTI STAMPA PROGETTI CONTATTI

Per millenni, tutte le culture umane hanno elaborato e trasmesso **conoscenze**. Lo hanno fatto nelle famiglie, nelle botteghe artigiane, nei templi, nelle caserme, negli ospedali, per le strade, nelle scuole. Il cuore di questo meccanismo di trasmissione della conoscenza è sempre stato il rapporto fra le generazioni: i più giovani hanno imparato qualcosa dai meno giovani. Ci sono sempre stati buoni maestri, quelli che praticano con passione e impegno il proprio mestiere e sanno comunicare ai giovani curiosità, interesse, entusiasmo; e ci sono sempre stati cattivi maestri, scontenti di sé, insicuri, incapaci di dialogare e di suscitare attenzione. Ma quel che stimola ogni trasmissione di conoscenza è l'appassionata pratica di un sapere e il conseguente desiderio di trasmetterlo ai più giovani. La conoscenza si propaga per contatto fra esseri umani, e sono i contenuti che ne assicurano il travaso da una generazione all'altra.

Questa catena millenaria sembra essersi spezzata. Da alcuni decenni è di moda credere che per insegnare, poniamo, la matematica o la storia non basta conoscere bene queste discipline, ma è indispensabile praticare qualcos'altro, che le supera e le contiene: la didattica della matematica, la didattica della storia. Questa perniciosa petitio principii ha infettato le nostre menti, ma anche le circolari ministeriali, i meccanismi di reclutamento e di valutazione. La didattica, o pedagogia che dir si voglia, tende così a diventare non un sapere fra gli altri, bensì una sorta di super-disciplina che pretende di superare o contenere tutte le altre. Di conseguenza, si può insegnare solo a patto di sapere come, non che cosa. Principio, questo, che non vale nei saperi più elementari e indispensabili che pratichiamo (l'agricoltura, la cucina...), ma che si ritiene debba valere per la scuola.



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

Appello per la Scuola Pubblica

Un documento sulla Scuola e sull'Istruzione. Da leggere, pensare e sottoscrivere.

[Appello per la Scuola Pubblica](#)

7 temi per un'idea di Scuola

1. **Conoscenze vs competenze**
2. **Innovazione didattica e tecnologie digitali**
3. **Lezione vs attività laboratoriale**
4. **Scuola e lavoro**
5. **Metrica dell'educazione e della ricerca**
6. **Valutazione del singolo, valutazione di sistema**
7. **Inclusione e dispersione**

2017

Una scuola di qualità è basata sulla centralità della conoscenza e del sapere costruiti a partire dalle discipline. Letteratura, Matematica, Arte, Scienza, Storia, Geografia, Filosofia, in tutte le loro declinazioni, sono la chiave di lettura del mondo, della società e del nostro futuro. Una reale comprensione del presente e la trasformazione della società richiedono riferimenti che affondano le radici nella storia, nelle opere, nelle biografie e **nell'epistemologia delle discipline.**

Crediamo che:

i) **Aggregare compiti e prestazioni degli allievi attorno a competenze predefinite e standardizzate annienti l'organicità dell'educazione, riduca la complessità del mondo ad un "kit di pratiche",** che tali restano, anche con l'appellativo onorifico di **"competenze di cittadinanza"**.

ii) *La competenza*, unica e trasversale, si consegua nel tempo, nello spazio sociale, nei contesti comunicativi affettivo-cognitivi. La cittadinanza, a cui le competenze comunitarie aspirano, non è un insieme di rituali individuali da validare e certificare. Cittadinanza è "operare in comune".

iii) **Non abbia senso misurare "livelli di competenza" degli studenti, da attestare in una sorta di fermo-immagine valutativo.** Il sapere non si acquisisce mai definitivamente. È continuamente rinnovato dalla maturazione, consapevolezza, interiorità, ricerca singolare e plurale, approfondimento di contenuti e pratiche.



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto

1. **Salvatore Settis**, professore emerito, Scuola Normale Superiore di Pisa.
2. **Tomaso Montanari**, professore ordinario Università degli Studi di Napoli, Federico II.
3. **Umberto Galimberti**, già professore Università Ca' Foscari, Venezia.
4. **Lucio Russo**, professore ordinario, Università degli Studi di Roma, Tor Vergata.
5. **Giuseppe Longo**, professore École normale supérieure, Parigi.
6. **Nadia Urbinati**, professore Columbia University, N.Y.
7. **Michela Marzano**, professore Université Descartes-SHS Sorbonne, Parigi.
8. **Romano Luperini**, già ordinario a Siena, professore aggiunto a Toronto e scrittore.
9. **Adriano Prosperi**, già professore Scuola Normale Superiore di Pisa, membro Accademia dei Lincei.
10. **Roberto Esposito**, professore ordinario Scuola Normale Superiore di Pisa.
11. **Adolfo Scotto di Luzio**, professore associato Università degli Studi di Bergamo.
12. **Massimo Baldacci**, professore ordinario, Università di Urbino.
13. **Benedetto Vertecchi**, professore emerito, Università di Roma Tre.
14. **Giovanni De Luna**, storico, già docente Università di Torino.
15. **Roberto Casati**, direttore di ricerca presso l'Institut Jean Nicod, ENS e EHSS, Parigi.
16. **Vittoria Fiorelli**, professore ordinario Università Suor Orsola Benincasa.
17. **Giuseppe De Nicolao**, professore ordinario Università degli Studi di Pavia.
18. **Francesco Coniglione**, professore ordinario Università degli Studi di Catania.
19. **Lamberto Maffei**, professore emerito Scuola Normale di Pisa.
20. **Giulio Ferroni**, professore ordinario, Università degli Studi La Sapienza, Roma.
21. **Aldo Magris**, professore ordinario Università degli Studi di Trieste.
22. **Ana Maria Millan Gasca**, professore ordinario Università di Roma Tre.
23. **Anna Angelucci**, insegnante scuola secondaria secondo grado.
24. **Teresa Mariano Longo**, Université de Picardie Amiens.
25. **Enrico Rogora**, Professore associato, Sapienza Università di Roma.
26. **Ferruccio Capelli**, direttore Casa della Cultura di Milano.
27. **Christian Laval**, sociologo, professore presso l'Université Paris Nanterre.
28. **Nico Hirtt**, ex insegnante, scrittore e attivista, ideatore dell'*Appel pour une Ecole democratique*, Belgio.
29. **Salvatore Veca**, filosofo e presidente onorario Fondazione G. Feltrinelli, docente IUSS Pavia.
30. **Alessandro Barbero**, scrittore e professore ordinario Università del Piemonte Orientale.
31. **Juan Carlos De Martin**, professore associato e co-direttore del centro Nexa su Internet e Società del Politecnico di Torino.
32. **Angelo Vulpiani**, professore ordinario, Università degli Studi La Sapienza, Roma.
33. **Alessandro Sarti**, Professore presso Ecole des Hautes Etudes, Parigi.
34. **Angelo d'Orsi**, professore ordinario Università di Torino.
35. **Mario Perugini**, professore a contratto Università Bocconi, Milano.
36. **Aurelio Musi**, professore ordinario Università degli studi di Salerno.
37. **Eugenio Mazarella**, professore ordinario Università degli Studi di Napoli, Federico II.
38. **Luigi Mascilli Migliorini**, professore ordinario Università Orientale Napoli.
39. **Paolo Galimberti**, professore ordinario Università degli Studi di Milano.
40. **Nicla Vassallo**, professore ordinario Università degli Studi di Genova.
41. **Michelangelo Bovero**, professore ordinario Università degli Studi di Torino.
42. **Rossella Fabbrichesi**, professore associato Università di Milano.
43. **Gianfranco Marrone**, professore ordinario Università di Palermo.
44. **Arianna Bove**, Lecturer Queen Mary University, Londra.
45. **Massimo Donà**, professore Ordinario Università San Raffaele, Milano.
46. **Anna Valvo**, professore ordinario Università degli Studi di Enna Kore.
47. **Amedeo De Dominicis**, professore ordinario Università della Tuscia (Viterbo).
48. **Paolo Liverani**, professore ordinario Università di Firenze.
49. **Vincenzo Vespri**, professore ordinario Università degli Studi di Firenze.
50. **Andrea Bellelli**, professore ordinario, Università degli Studi La Sapienza, Roma.



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto



Dalla sostituzione delle vecchie e inutili materie letterarie (a partire dall'inutilissima storia antica e dalla perfida poesia dei classici) con l'educazione civica e con la storia d'oggi; dalla cacciata della grammatica intesa come strumento d'oppressione all'abolizione di ogni forma di giudizio che distingue tra più bravi e meno bravi; dalla soppressione *de iure* o *de facto* della bocciatura - di *ogni* bocciatura -all'adeguamento del sistema educativo al passo dei più lenti. Sono tutti principi notissimi, e variamente giudicati e giudicabili, anche perché condizionati dal modo in cui volta a volta li si è applicati (di solito male; spesso peggio). Sarebbe fin troppo facile, e ingenerosamente sadico, osservare che la scuola prefigurata dalla *Lettera a una professoressa* è giust'appunto quella che oggi tutti deprecano, avendola scoperta se possibile peggiore di quella che l'aveva preceduta, perché capace di creare, nel suo sgangherato egualitarismo, disparità e ingiustizie ancor più gravi di quelle imputate all'odiosa vecchia scuola. Intanto, al santino di don Milani, che considerava la professoressa privilegiata e persino strapagata, occhieggiano oggi i rappresentanti del corpo docente peggio pagato e peggio considerato dell'Occidente.

Lorenzo Tomasin , “Il sole 24 ore”, 26 febbraio 2017



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*



Prevale oggi un modello ipercognitivista che vorrebbe emanciparsi completamente da ogni preoccupazione valoriale, per rafforzare le competenze a risolvere i problemi piuttosto che a saperseli porre.

La metafora più adeguata non è più botanica ma informatica . In gioco non sono più le viti storte da raddrizzare ma le informazioni da immagazzinare: le teste funzionano come computer, come mappe cognitive, che esigono un puntuale aggiornamento. Il sapere si estende orizzontalmente. e perde ogni verticalità .

Il principio di prestazione rende l'apprendimento una gara, una «corsa a ostacoli» che non può dedicare tempo sufficiente alla riflessione critica alla necessità di imparare la possibilità stessa di imparare. È quello che l'ideologia delle competenze sembra escludere facendo prevalere una concezione meramente scienziata e utilitaristica del sapere.

Lacan parla dello scientismo come di un'ideologia costituita sulla «forclusione» del soggetto, dove un «linguaggio senza parole» si impone anonimamente, recidendo ogni possibilità di fare esistere l'evento della parola del soggetto, quale manifestazione della sua stortura particolare. (pp. 14-15)



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto



Il presupposto alla base della didattica per competenze è che l'istruzione vada immaginata in una prospettiva sincronica e non diacronica. **Ossia che la scuola serva alla società di oggi, a - come si dice - «far inserire i ragazzi nella società»; e non per esempio a immaginarne una completamente nuova.** Per questo non è neutra la rimozione dei contenuti.

A scuola proprio attraverso le discipline, le biografie, le opere, diamo idea dell'inedito che può scaturire dalla cultura. **C'è invece un sottinteso positivista che evidentemente non siamo più in grado di riconoscere nella scuola delle competenze.** Questo positivismo può avere ovviamente anche dei caratteri di progressismo, ma può essere - ed è questo l'allarme vero che riguarda la scuola - un riduzionismo molto forte, contenendo un principio di **adattamento sociale che è prioritario rispetto a qualunque altro criterio per immaginare la scuola - e quindi la società - del futuro:** la concentrazione sull'aspetto economico.

Praticamente una scuola immaginata a misura del mercato del lavoro e immaginata da attori del mercato del lavoro: da Confindustria a Banca d'Italia, a fondazioni dedicate alla progettazione di sistemi educativi e create dalle imprese, c'è stato una sorta di inquietante cambio della guardia nella guida alle politiche sull'istruzione in Italia.



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto



Le linee guida della nuova scuola proposte da don Milani avrebbero avuto grandissima fortuna nella stagione delle riforme. Vassalli (1992) ne individua due in particolare: «**Certo è che i suoi programmi scolastici, quelli che lui avrebbe voluto introdurre al posto dei programmi dell'odiata scuola borghese, erano quanto di più reazionario si potesse immaginare, tutti basati sull'utilitarismo e sul presentismo**». [...]

Tullio De Mauro risponde dopo pochi giorni, accusando Vassalli di aver confuso la *Lettera* con la contestazione del Sessantotto". Invece, secondo il linguista, alla base del testo di don Milani c'è

la stupefacente scoperta che lo Stato italiano, dalla legge Casati del 1859 in poi, poco o nulla aveva fatto per accompagnare, alle proclamazioni sull'obbligo scolastico, una reale politica di sviluppo dell'istruzione elementare. Al censimento del 1951, il sessantasei per cento della popolazione risultava privo di licenza elementare: fu il dato che scosse gli amici del "Mondo", e li spinse a riconquistare il tema della scuola alla loro riflessione, e che determinò una radicale svolta positiva, con la relazione di Mario Alicata, nella politica culturale del Partito comunista.

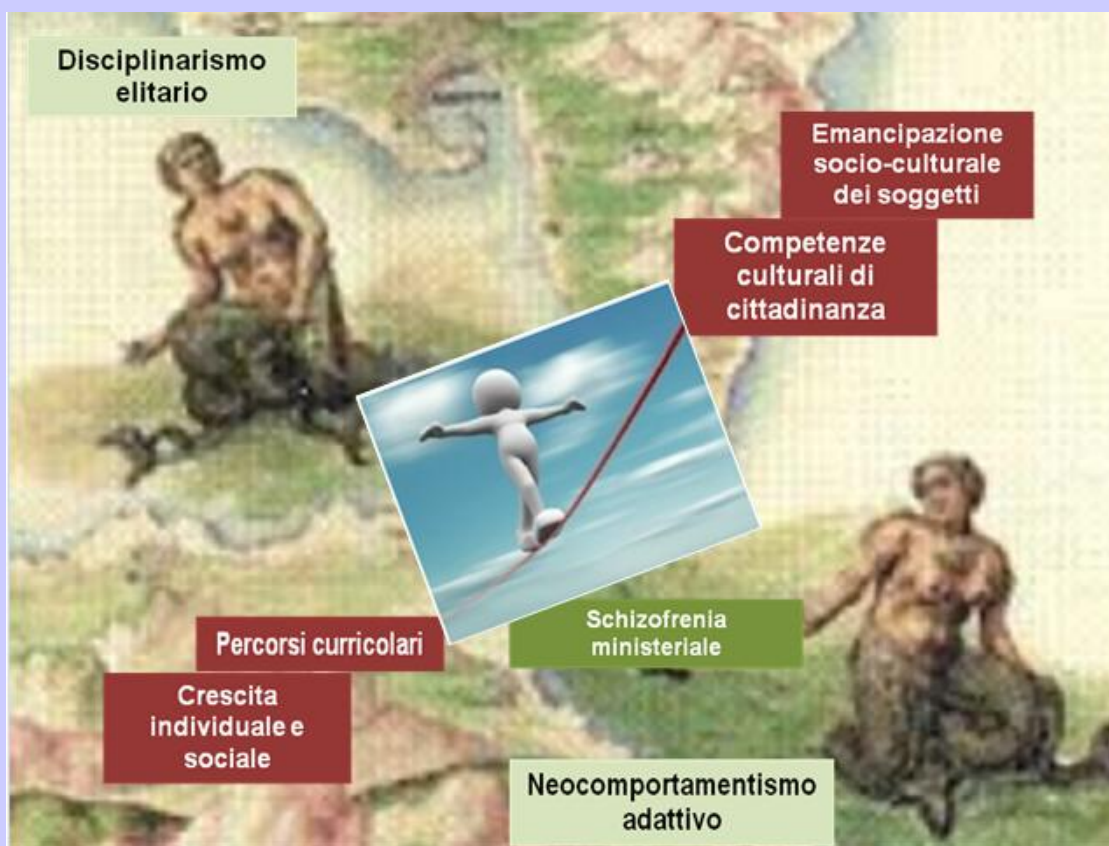
Insomma per De Mauro la *Lettera* di don Milani ebbe il merito di denunciare ciò che altri - né gli organi di informazione né i partiti di opposizione - non ebbero la forza di rivelare, «**il male antico della scuola di base italiana: che ancora quattro anni dopo la *Lettera* portava a terminare la scuola dell'obbligo meno del cinquanta per cento dei ragazzi** (ventidue anni dopo la Costituzione che prescriveva l'obbligo, dieci anni dopo la media unificata che doveva attuarlo).



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

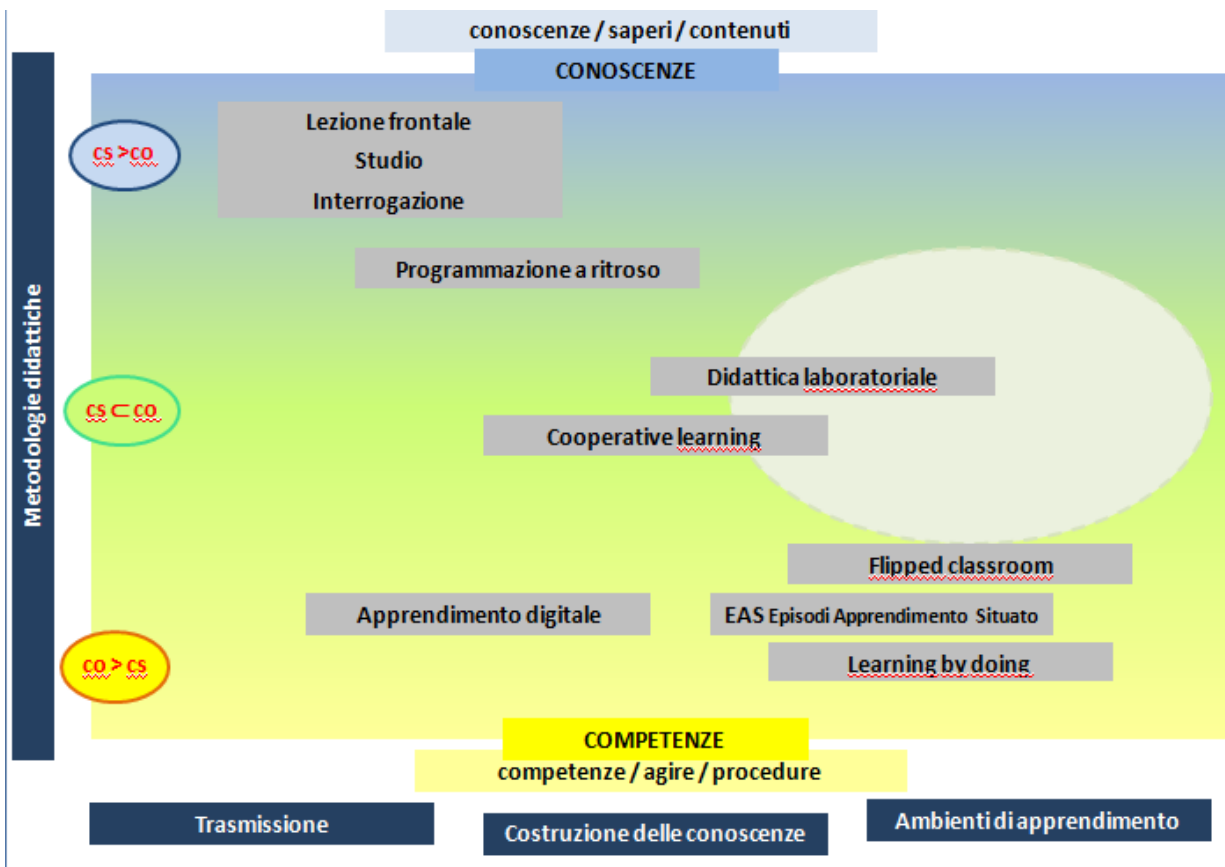
00

Qualche questione di fondo (per il futuro)





Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto



È culturalmente e politicamente possibile e praticabile una educazione finalizzata all'emancipazione individuale e sociale di un soggetto consapevole, attraverso competenze culturali e curricolari di cittadinanza, decidendo se

- in che cosa, a quali livelli e perché ?
- oppure
- in più campi di sapere e di esperienza?
- oppure
- in modo fortemente trasversale e adattabile a contesti diversi.



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

Scuola prossima futura: i valori in gioco



Un documento per "smuovere" le acque

L'appello per la scuola pubblica, elaborato da un gruppo di insegnanti secondari e universitari, e firmato da autorevoli figure del mondo accademico, si presenta come un'operazione di smascheramento. Chi ha governato la scuola negli ultimi anni avrebbe infatti mascherato "la natura ideologica, di marca economicistica ed efficientista" con parole e formule apparentemente inclusive e democratiche. Secondo gli estensori del documento sembrerebbe giunto il momento di aprire un ampio dibattito su alcune questioni di fondo, per la precisione sette.

Prima di entrare nel merito delle sette questioni, occorre plaudire comunque ad un'iniziativa che vuole far tornare a discutere sul progetto culturale che il nostro Paese pensa per la scuola.

Competenze versus conoscenze?

Il primo punto, alquanto banalmente, contrappone conoscenze disciplinari a competenze, come se si trattasse di due entità distinte e non di un *continuum* evolutivo. Si può facilmente convenire sull'idea che "la competenza, unica e trasversale, si consegua nel tempo, nello spazio sociale, nei contesti comunicativi affettivo-cognitivi", dove tuttavia la disciplinarietà prima rivendicata si perde nella formulazione "unica e trasversale". La sensazione è che il bersaglio non sia la competenza *sic et simpliciter*, quanto un uso distorto del costrutto, piegato a logiche di standardizzazione e di risultato. E in questo caso si conviene senz'altro con gli autori.

In ultima analisi, nel ribadire il plauso ad un'iniziativa che ha avuto il merito di riaprire il dibattito sulle sorti della nostra scuola, non si può fare a meno di percepire quell'irresistibile profumo di "indietro tutta" che spesso aleggia nelle aule-docenti dei licei italiani, con la strizzatina d'occhio del mondo universitario, spesso insofferente verso il lassismo valutativo della scuola di massa. Profumo che si percepisce in modo ancora più intenso leggendo l'intervista al collega Carosotti, primo proponente dell'appello.

Maurizio Muraglia, "Scuola7", n. 102, 2018



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto

Cari insegnanti, ripensiamo il nostro ruolo per costruire il dialogo

Lettera aperta di Franco Lorenzoni, maestro elementare, per una scuola che contribuisca alla costruzione di una società aperta

di FRANCO LORENZONI

Per fare tutto ciò c'è bisogno di un tempo lungo e disteso. Dobbiamo compiere scelte radicali, diminuendo la quantità di contenuti e aumentando i momenti di ricerca e di approfondimento, verificando e dando peso ai dati, prendendoci cura delle parole che usiamo: l'opposto di ciò che prevalentemente si fa oggi nella società e nei media. La geografia che oggi abita le nostre classi ci offre una possibilità inedita di riflettere e ricercare intorno allo stato della condizione umana nel pianeta che abitiamo, per comprendere meglio ciò che si muove nel mondo. **Dobbiamo assumerci la responsabilità di dare un ampio respiro culturale a ciò che sperimentiamo nelle scuole. Dobbiamo coordinare i nostri sforzi perché le tante piccole scoperte che andiamo facendo possano crescere, diffondersi e, soprattutto, dare coraggio a chi subisce le pressioni di una società sempre più chiusa.**

Franco Lorenzoni, "Repubblica", 04.09.18



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

Castoldi, alcune righe dopo le considerazioni precedenti, volendole declinare in termini operativi, evidenzia alcuni nodi: «considerare i saperi come risorse da mobilitare, assumendo la conoscenza non come materia inerte, incapsulata all'interno delle discipline scolastiche, bensì come materia viva, da mettere in relazione con le esperienze di vita e i problemi che la realtà pone; lavorare per situazioni problema, strutturando il lavoro didattico intorno ad attività in grado di integrare i diversi saperi e di renderli significativi attraverso la proposta di situazioni problematiche da affrontare, l'attivazione di processi euristici in contesti reali. [...] In sintesi, un approccio orientato verso le competenze comporta il ribaltamento della logica con cui pensare e strutturare il lavoro didattico: anziché partire da "che cosa insegnare", [...] prendere le mosse dal "che cosa apprendere". [...] **La conseguenza inevitabile è una rivisitazione in profondità delle prassi didattiche e valutative, in quanto orientate non a far acquisire dei contenuti di sapere, bensì a sviluppare delle competenze.**»

Valgono, a nostro parere, per tutte le competenze di cittadinanza le considerazioni di Michele Pellerey a proposito di *apprendere ad apprendere*: «In altre parole la capacità di apprendere non si sviluppa in generale, non si è capaci di apprendere e basta, bensì lo si è in un ambito specifico. Di conseguenza è difficile prospettare come obiettivo formativo quello di *apprendere ad apprendere*; occorre invece prospettare come traguardi ragionevoli quelli di promuovere la capacità di apprendere in campi specifici, come in ambito matematico o nell'acquisizione di una lingua straniera» (Pellerey 2010, pp. 146-147).

Le competenze trasversali possono essere sviluppate non con moduli specifici, ma solo se nei vari ambiti disciplinari vengono costantemente attivate; e, viceversa, se nei vari ambiti disciplinari non sono sviluppate le competenze trasversali, l'insegnamento che viene proposto è quello della scuola tradizionale e non del curriculum verticale per competenze. Competenze disciplinari e competenze trasversali sono inscindibili, sono le due facce della scuola delle competenze.



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto



COMPETENZE CURRICOLO APPRENDIMENTO



Il tempo della scuola e il percorso che lo organizza è attraversato dall'allievo, considerato sin da subito, dalla primissima infanzia, come **soggetto competente**, al centro del progetto di formazione culturale e personale.



NUCLEI FONDANTI-CONTENUTI-CONOSCENZE

Reiterando il dibattito suscitato dal documento detto "dei Saggi", 1997/8

Il passaggio da una didattica dei contenuti a una per le competenze risponde all'evoluzione dal sistema di *istruzione* a quello di *formazione* della persona, che richiede una selezione delle **conoscenze** in **termini di essenzialità**.

L'insegnamento dunque dovrebbe incardinarsi su dei **nodi essenziali**, definiti come **nuclei fondanti** di una disciplina, corrispondenti a dei **nodi epistemologici, concettuali e metodologici** che ricorrono in vari luoghi della disciplina e hanno perciò valore strutturante e generativo delle **conoscenze**, a loro volta frutto di tutto il processo di costruzione del **sapere disciplinare**.

*L'esigenza di aderire al nuovo orizzonte formativo dei curricoli in termini di competenze necessita di una nuova struttura formativa delle discipline, che si basa sull'integrazione delle **competenze disciplinari** con quelle **trasversali-trasferibili**; il che implica la necessità di integrare la dimensione disciplinare (storica-scientifica-epistemologica) con quella della **ricerca psico-pedagogica e didattica**.*

Fondamentale è stato inquadrare il lavoro sul curricolo nel contesto dell'Istituto Comprensivo, per evitare il rischio di concepire il curricolo di istituto come la semplice somma dei curricoli disciplinari, mentre si tratta di un sistema in grado di integrare i singoli curricoli attraverso una serie di legami progettuali sia orizzontali (le competenze trasversali) sia verticali (la progressione della conquista dei traguardi di competenza).

CONTESTI AUTENTICI PER LE COMPETENZE

Contesto autentico

- ☐ Situazione condivisa in ambiente sociale/cooperativo per una esperienza conoscitiva ed espressiva motivante e riconosciuta come significativa
- ☐ L'insegnante è mediatore (propone, guida, attiva, struttura e studia l'elaborazione) attraverso la relazione educativa
- ☐ Lo studente è attivamente coinvolto nel processo di apprendimento sin dall'inizio
- ☐ L'obiettivo è favorire un apprendimento profondo e significativo
- ☐ L'esito della prestazione permette di posizionarsi nel percorso comune



CONTESTI AUTENTICI PER LE COMPETENZE

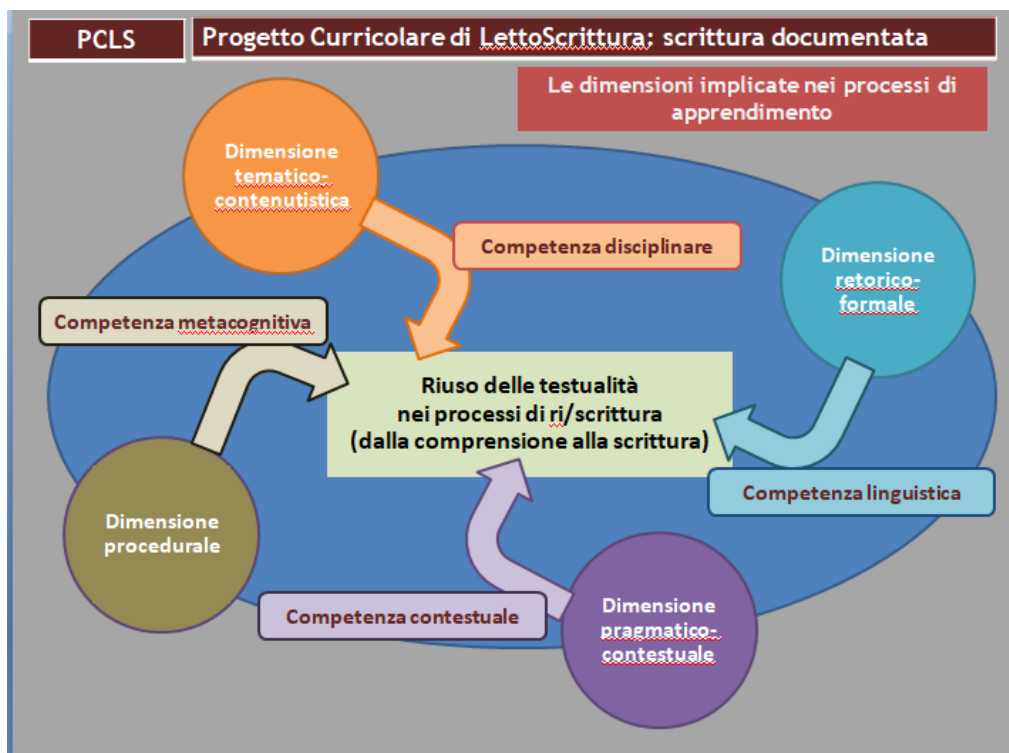
Contesto trasmissivo	Contesto autentico
Situazione collettiva non sociale-cooperativa, per un apprendimento passivo	Situazione condivisa in ambiente sociale-cooperativo per una esperienza motivante e significativa
L'insegnante trasmette i contenuti che devono essere assimilati e ripetuti dagli studenti	L'insegnante è mediatore dell'esperienza: propone, guida, attiva e struttura la riflessione e l'elaborazione
Lo studente deve adeguarsi alle richieste dell'insegnante senza riflettere sulla funzione di ciò che apprende	Lo studente è attivamente coinvolto nel processo di apprendimento sin dall'inizio (il patto formativo)
L'obiettivo è di avanzare nello svolgimento degli argomenti del programma	L'obiettivo è favorire un apprendimento profondo e significativo
L'esito della prestazione è mirato al giudizio dell'insegnante	L'esito della prestazione permette allo studente di autovalutarsi (posizionarsi nel percorso personale e comune)

Si delinea così un quadro unitario in cui le discipline, mentre agiscono per l'acquisizione delle conoscenze/competenze specifiche, sono il tramite per la formazione complessiva dell'allievo, concepito come soggetto competente in grado di sviluppare progressivamente atteggiamenti competenti.

Ermanno Morello, giugno 2018



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto



Nel **percorso di educazione linguistica l'obiettivo più ambizioso è quello di contribuire alla costruzione del soggetto**: quando si circoscrive/esporta un senso (da un emittente a un destinatario) e/o, forse anche più incisivamente, quando si costruisce un senso (attraverso la formulazione di un nuovo testo) si aprono condizioni/occasioni di identità e di relazione significativa con il mondo: non è forse la parola il luogo privilegiato di affermazione esistenziale e di relazione sociale? **Se questo è, la dimensione pragmatico-funzionale in un percorso di educazione linguistica risulta appunto il passaggio-chiave, la sede in cui più spiccatamente si realizzano momenti fondativi del soggetto studente.**



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

... **“pensieri eretici” : da ieri (2008) ...**

È possibile perseguire una finalità né gratuita né mercificabile dell’educazione?

Oggi appare sempre più difficile spiegare agli allievi perché valga la pena conquistare conoscenze, abilità e atteggiamenti in contesti culturali, ovvero perché valga la pena “studiare”.

Sono in crisi le risposte tradizionali: difficile convincere qualcuno che si deve studiare per trovare lavoro, scarsamente attendibile anche una versione tradizionale dell’apprendimento disinteressato, nel senso di un’apparente gratuità del sapere critico che era in realtà credibile solo come dilazione a tempi successivi e ai percorsi universitari dell’acquisizione delle libere professioni. Per i futuri operai e anche tecnici la cultura disinteressata è sempre rimasta un mito inaccessibile. E una burla!

Oggi è forse possibile rivisitare il mito di una cultura prioritariamente finalizzata alla cura di sé, che prenda le mosse dal rifiuto di ogni forma non solo di mercificazione ma anche solo di strumentalità funzionale dell’apprendimento, ovvero l’apprendere finalizzato a qualcosa di concreto, di spendibile.

Ma soprattutto mi sembra importante ristabilire due priorità:

- **la prima è la rinuncia alla sola centralità dei contenuti a favore della valorizzazione di rinnovati rapporti fra soggetti, oggetti, procedure, scopi e contesti;**
- **la seconda è il superamento della esclusiva finalizzazione differita nel tempo (studia oggi per averne un tornaconto domani) a vantaggio della valorizzazione della gratificazione e della spendibilità immediata: qui e adesso.**



Mario Ambel, *Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto*

... a oggi (2018)

Non basta più. Nel frattempo sono avvenute molte cose e soprattutto la frantumazione a la sconfitta del fronte democratico di sinistra rende tutto assai più complesso.

Dobbiamo chiederci nuovamente se siamo in grado di ridefinire il catalogo dei saperi scolastici e delle modalità di acquisirli, tenendo conto che le nuove condizioni storiche imporrebbero un ulteriore avanzamento dell'asticella, in termini di emancipazione e di democrazia.

Ci sono oggi le condizioni per puntare alla emancipazione individuale e sociale di un soggetto consapevole attraverso competenze culturali di cittadinanza, ovvero al diritto al tempo individuale e universale di riconoscersi e di essere riconoscibili come forma di apertura e non di chiusura all'altro da sé? Il che significa mirare alla ricostruzione dinamica e flessibile della soggettività attraverso l'esercizio dei diritti culturali e cognitivi e l'attraversamento degli oggetti e delle problematiche culturali.

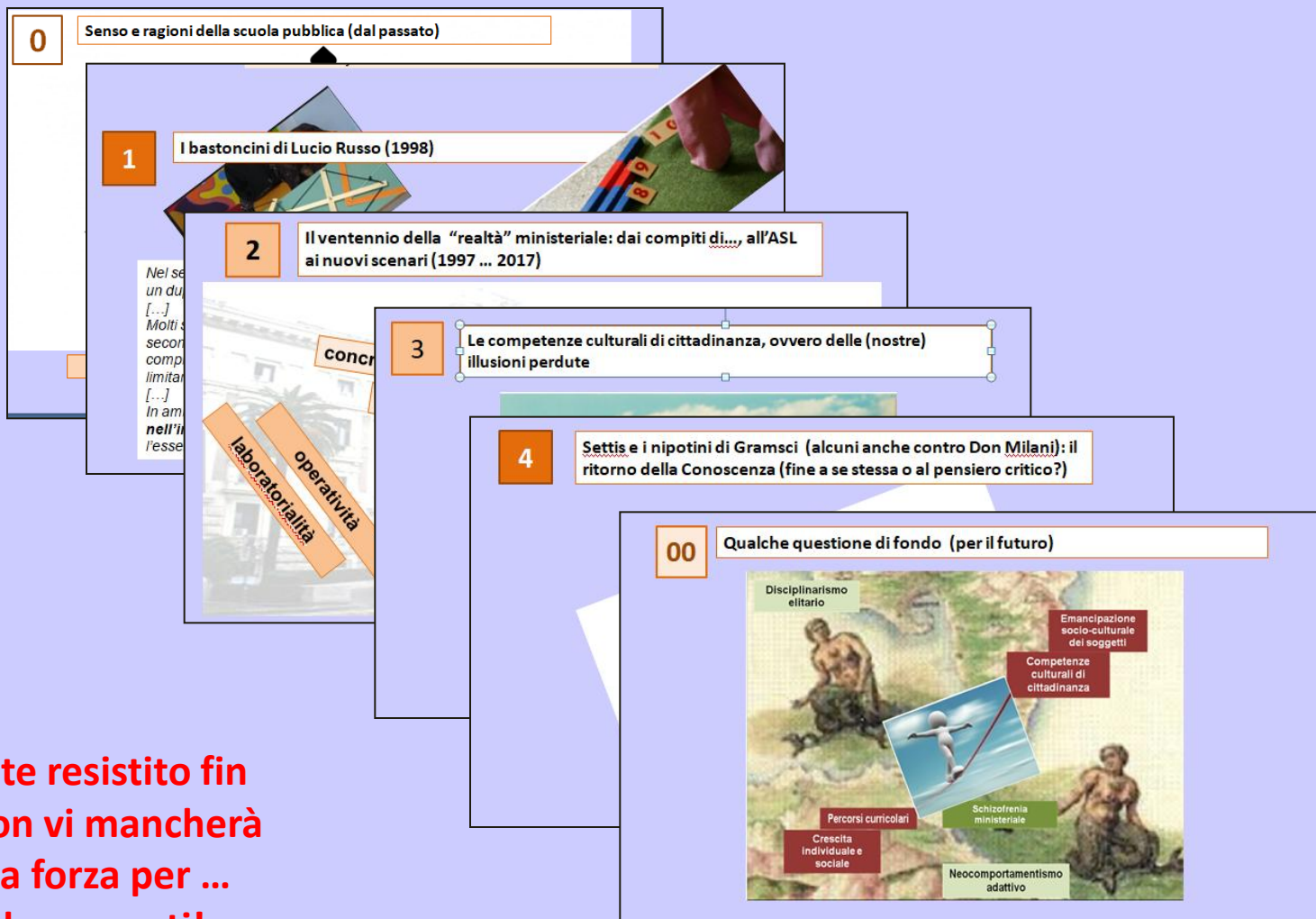
E a tal fine è immaginabile poter ridefinire il concetto di competenza come possibile ricomposizione, nell'unitarietà del soggetto, di conoscenze, abilità, atteggiamenti, disponibilità speculative e operative, cui si aggiungano consapevolezza metacognitiva, controllo delle procedure, autovalutazione delle strategie adottate e degli esiti raggiunti?

Se sì, bisogna ricominciare a farlo in ogni disciplina, ridefinendo al tempo le potenzialità trasversali del pensiero e dell'agire consapevoli, e poi nei rapporti interdisciplinari.

E bisogna delineare ambienti funzionali ai processi di insegnamento/apprendimento, che sappiano ridefinire i rapporti fra mezzi e fini, fra strumentazioni e oggetti, senza continuamente stravolgerne o capovolgerne il senso.



Mario Ambel, Conoscenze vs Competenze: Le irragionevoli ragioni di un eterno conflitto irrisolto



Se avete resistito fin qui, non vi mancherà certo la forza per ... andare avanti!