

L'equivoco delle competenze

di Aldo Foglia*

Tuttora al centro del dibattito psicopedagogico vi è lo strumento, il concetto, la nozione di competenza. Tutti i programmi scolastici l'hanno fatta propria. Tutti gli insegnanti la utilizzano o ne parlano. Ognuno, però, la interpreta a suo piacimento, ciò che ingenera, ovviamente, comprensibili malintesi. Così, ad esempio, quando si utilizza in una riflessione didattico-disciplinare la nozione di «competenza», seguita dall'aggettivo «cognitiva», ecco che chi associa al termine di competenza altro o anche altri significati garbatamente insorge, facendo notare di avere dimenticato, per esempio, le cosiddette competenze «procedurali». Alla stessa stregua, quando qualcuno parla di «cosa» – ed eventualmente «perché» – insegnare a scuola, gli si fa osservare di aver trascurato la preoccupazione del «come» farlo.

È dunque necessario uscire dall'equivoco del concetto di competenza, per determinarne il o i significati. O meglio, per trovarvi dei significati utilizzabili davvero. La nozione di competenza elaborata dagli scienziati dell'educazione, infatti, è come tale impraticabile a fini didattici, talmente è astratta e generale. Si prenda ad esem-

pio quella di Le Boterf, secondo cui la competenza è da intendere «un saper agire, integrare, cioè mobilitare, trasferire, un insieme di risorse come conoscenze, saperi, attitudini, ragionamenti in un contesto dato, per far fronte ai differenti problemi riscontrati o per realizzare un compito». Ebbene, ci rendiamo tutti conto che così definita, la nozione di competenza non serve a nessuno di noi insegnanti, giacché a scuola non si insegnano né conoscenze, né saperi, né attitudini, né ragionamenti, e basta. Ma piuttosto saperi, conoscenze, attitudini, ragionamenti in ciascuno dei contesti disciplinari proposti all'apprendimento dei nostri studenti.

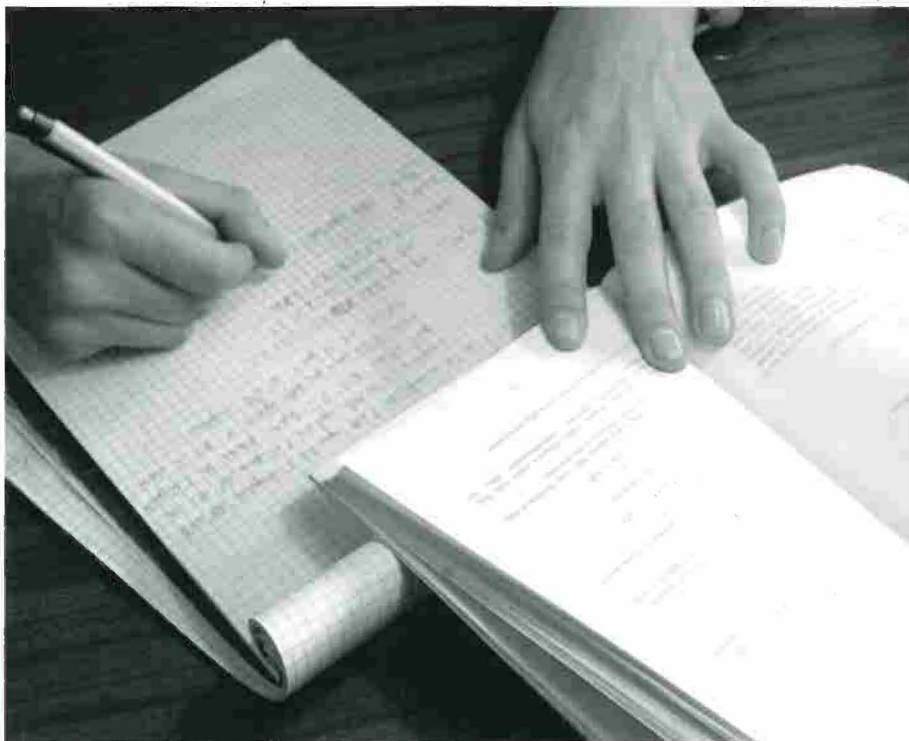
Ci rendiamo quindi immediatamente conto che la nozione di competenza, per essere davvero utilizzabile, presuppone di essere concretizzata per rapporto a ciascuna disciplina di insegnamento scolastico. Ne verrà che, a dipendenza dell'obiettivo disciplinare mirato, la competenza effettivamente individuata come obiettivo di quell'insegnamento avrà una diversa e specifica conformazione. Potremmo così chiamare *competenza disciplinare*, quelle specifiche competenze individuate come obiettivo dell'insegna-

mento di una specifica disciplina scolastica. Esse, conseguentemente, saranno diversamente concepite a seconda della disciplina mirata e toccherà a ciascuna didattica disciplinare individuarle e teorizzarle.

Così, se la disciplina scolastica fosse il diritto, la competenza disciplinare che l'insegnante dovrà far acquisire dai suoi studenti, non potrà che essere una competenza eminentemente *cognitiva*. A diritto, infatti, non si insegna a costruire, fare, progettare, disegnare, ma neppure scrivere, tradurre, dialogare, utilizzare saperi diversi da quelli del diritto. Piuttosto, si vorrebbe insegnare a lavorare con delle conoscenze, con dei saperi che, tale essendo la natura stessa del diritto, sono forzatamente delle cognizioni, vale a dire opere dell'intelletto umano. Come appunto il diritto. La competenza mirata quindi nel suo insegnamento scolastico, non potrà che essere quella di riconoscere taluni concetti del diritto, individuarli, comprenderli, saperli spiegare, intuirli, intravederli e quindi utilizzarli in un contesto realistico, ancorché non effettivo, per decifrarli, interagire con essi e con l'aspetto giuridico implicato nel contesto, per costruirvi con i medesimi un discorso esplicativo o argomentativo. Indubbiamente una *competenza cognitiva*, vale a dire mentale, come lo sono tutte le operazioni che sono richieste dall'insegnamento-apprendimento di una disciplina scolastica come il diritto.

Anche se per sostenerla, esprimerla, acquisirla, mantenerla e approfondirla sono indispensabili anche *altre* – nel senso che non sono quelle mirate specificatamente dall'insegnamento del diritto – *competenze*. Questo approccio, evidentemente, non esclude quindi, anzi affianca, quello di chi si preoccupa dell'efficacia di ogni insegnamento scolastico, dunque delle metodologie, delle strategie – per intenderci, del «come» si insegna – necessarie per far pervenire gli studenti ad un livello di apprendimento più elevato. In questo ambito si dovrà ovviamente tener conto di altri registri comunicativi, di altre facoltà e capacità dei singoli individui, della necessità di farli lavorare in maniera attiva, sfruttando le loro attitudini o favorendo l'acquisizione di altre. È infatti vero che ciascu-

Foto TlPress/R.A.



no che fosse inserito in un processo di apprendimento, per acquisire una competenza effettiva in una specifica disciplina *deve* comunque disporre di altre capacità, conoscenze, risorse, senza le quali non potrebbe assolutamente né entrare in contatto, né farne qualche cosa, con la disciplina mirata. Con il diritto, nel nostro caso. Per apprenderlo, infatti, è indispensabile saper leggere, riassumere, sintetizzare, analizzare, comunicare, interagire con gli altri, accettare l'opinione altrui. Insomma, si devono possedere tutte le competenze che Perrenoud definisce di «alto livello», come il «sapersi informare, anticipare, decidere, analizzare, discutere e criticare». Certamente, ma che c'entrano queste competenze con quelle specificamente disciplinari, necessarie per conseguire gli obiettivi mirati dall'insegnamento scolastico del diritto? Sono *altre* competenze, che qualcuno definisce per esempio procedurali, ma che *non* sono né possono essere quelle mirate dall'insegnamento del diritto. Anche se sono *indispensabili* per poter acquisire quelle mirate dal diritto in quanto materia di insegnamento scolastico!

Ma allora diventa necessario riconoscerle, queste diverse competenze, per suddividerle e specificarle, giacché essendo appunto diverse richiedono preoccupazioni, strategie, attenzioni molto diverse per essere conseguite. Insomma, chi insegna diritto deve certo mettere in moto le capacità di leggere, scrivere, discutere, analizzare, interagire, agire, possedute dai propri studenti, ma non perché quelle sono le competenze da lui mirate, ma unicamente perché si tratta di capacità indispensabili per poter raggiungere gli obiettivi presupposti alla sua attività didattica, vale a dire la competenza di farne qualcosa, con i saperi costituenti la disciplina scolastica del diritto. Come si diceva sopra, una competenza cognitiva.

In conclusione, per uscire dall'equivoco delle competenze, diventa indispensabile suddividersi i compiti: le *competenze disciplinari* sono oggetto di studio delle rispettive didattiche disciplinari; le *competenze generali* o *procedurali*, invece, della didattica generale o della psicopedagogia.



Foto TI/Press/G.P.

Ovviamente, le preoccupazioni di conseguirle si riuniscono nella persona dell'insegnante, del docente di scuola, che non è soltanto disciplinarista, ma neanche soltanto insegnante. La sua specificità professionale consiste proprio nel fatto che mira a costruire in chi impara principalmente delle competenze disciplinari, utilizzando, e quindi nel contempo promuovendone il perfezionamento, competenze altre, come quelle sopra ricordate. La sua specifica professione, nondimeno, gli impone di tenere *ben distinte* queste preoccupazioni. Così, nell'approntare e nel definire lo strumento della competenza disciplinare, non possono entrare che le preoccupazioni derivanti dalla specificità della disciplina insegnata e dalla necessità di tradurla nella competenza di utilizzarla. La didattica disciplinare si occupa infatti di identificare il sapere che può essere appreso dallo studente perché possa essere utilizzato in quanto competenza mirata in quella disciplina. Dovendo comunque progettare una sequenza di apprendimento a scuola, cioè in un preciso contesto psico-sociale, l'insegnante individuerà anche le altre competenze eventualmente o sicuramente

necessarie per conseguire l'obiettivo specifico della sua professione di insegnante di una disciplina di insegnamento scolastico, vale a dire la competenza disciplinare mirata.

* Docente di didattica
del diritto presso
l'Alta scuola pedagogica

Riferimenti bibliografici:

- BACCELLI, G.: Insegnare diritto ed economia. Le scienze sociali nella scuola superiore, Milano 2000.
BACCELLI, G.: Didattica del diritto, Milano 2002.
BARTH, B.-M.: Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension, Parigi 1993.
FOGLIA, A.: Quale didattica per quale diritto? Una proposta fra teoria generale e didattica del diritto, Bellinzona 2003.
FOGLIA, A.: Insegnare la codificazione del diritto. Siete diventati matti? In AA.VV., *Un inquieto ricercare. Studi offerti a Pio Caroni*, Bellinzona 2004.
ROEGLIERS, X.: Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, Bruxelles 2000.
PERRENOUD, PH.: Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes, in A. Bentolilla (a cura di), *Savoirs et savoir-faire*, Parigi 1995, 73-88.