

A proposito dei concetti di abilità e competenze

Le abilità

A volte si pensa che un'abilità è semplicemente una *applicazione di conoscenze*. In realtà molte abilità non hanno a che vedere con l'uso della conoscenza o non si riducono a questo. Ci sono abilità che derivano in tutto o in parte da *procedure automatiche* depositate nella memoria procedurale. Ad esempio, parlare, leggere, scrivere al computer. Altre sono di *self-management*. Ad esempio, tra le abilità di apprendimento ci sono la capacità di assumere prospettive diverse dalla propria e ragionare da altri punti di vista e la capacità di autovalutarsi mettendosi in discussione senza per questo incrinare l'autostima. Nelle abilità di studio e di approccio scientifico alla vita c'è il sentirsi ignoranti e l'essere pronti, ogni volta che ci si rende conto della propria ignoranza, a mobilitarsi per cercare conoscenze che colmino le lacune. Nelle abilità di studio, di soluzione di problemi e di decisione rientrano le abilità di metacognizione, cioè la capacità di analizzare i propri processi mentali e migliorarli. Questi sono esempi di attività di self-management, in cui è utile avere certe conoscenze, di psicologia in particolare, ma dove contano emozioni, valori, atteggiamenti, capacità di decidere, pianificare, controllare attività, ecc.

Le competenze

Negli ultimi decenni del secolo scorso in psicologia e nelle scienze dell'educazione era diffusa l'idea che le competenze siano conoscenze e abilità in azione, adoperate per rispondere a esigenze che nascono nella vita (a scuola, nel lavoro, nelle esperienze sociali). Viste così le competenze sono distinte dalle abilità e le conoscenze, perché emergono nel rapporto individuo-mondo, mentre le altre sono nell'individuo. L'individuo – pensiamo – possiede un bagaglio di conoscenze e abilità, che resta in lui, inerte finché un'esigenza non spinge a mobilitarle e allora prende corpo la competenza. Oggi, anche alla luce delle ricerche degli ultimi anni, questa concezione delle competenze viene messa in discussione. Tra le altre cose le critiche mettono in evidenza un punto importante ai fini della formazione: supporre che abilità e conoscenze siano possedute dagli individui a prescindere dal loro impiego concreto è controproducente, giacché finisce per abbassare il livello di prestazioni delle persone. Per rendercene conto bastano semplici riflessioni.

Sul lavoro un professionista che parte dalla convinzione di sapere ciò che gli serve per risolvere i problemi e crede che la formazione pregressa sia sufficiente sarà spinto a fidarsi di quanto sa, senza sforzarsi di cercare ulteriori conoscenze utili in quel caso. Un professionista convinto invece che la formazione pregressa serva semplicemente a metterlo in grado di approvvigionarsi delle conoscenze che gli servono quando gli servono, andrà a documentarsi e innalzerà il livello delle sue prestazioni. Potremmo fare esempi analoghi per quanto riguarda abilità che non consistono in applicazione di conoscenze. È evidente che conviene pensare in termini evolutivi e dinamici alle proprie conoscenze e abilità, anziché considerarle un patrimonio dato.

Tecnicamente si dice che in un caso si adotta il *paradigma del possesso*, secondo il quale conoscenze e abilità hanno sede nell'individuo, sono definite, frutto del curriculum formativo pregresso e pronte all'uso. Nell'altro si adotta il *paradigma della distribuzione dinamica*, per cui conoscenze e abilità sono distribuite, nel senso che, oltre che dentro l'individuo, si trovano in cose (testi, supporti tecnologici, ecc.) e negli altri, si definiscono volta per volta a seconda delle richieste e vanno attivamente cercate. Il paradigma dinamico consente prestazioni più elevate specie nel mondo di oggi, in cui crescono a dismisura abilità e conoscenze di cui c'è bisogno e crescono anche i mezzi per accedervi. Ci sono buoni motivi per pensare che il livello di prestazioni in diversi ambiti (nel lavoro o nella vita) potrebbe elevarsi significativamente, se le persone non fossero frenate dal fatto che restano ancorate alla tradizionale visione del paradigma del possesso.

Se pensiamo nella chiave del paradigma della distribuzione dinamica, ha poco senso distinguere tra conoscenze e abilità da un lato e competenze dall'altro. Le conoscenze infatti esistono e si sviluppano durante l'uso e lo stesso fanno le abilità. Chi critica il concetto di competenza come uso di abilità e conoscenze preferisce limitarsi a parlare di abilità (skills) e distingue tra abilità di livello diverso. Quando consideriamo la capacità dell'individuo di gestire con successo situazioni e sfide della vita, vediamo *abilità superiori* o *meta-skills*, in cui entrano in gioco diverse abilità di livello più basso, che abitualmente nella vita non funzionano da sole, ma assieme ad altre. Per dirla diversamente, una competenza altro non è che un sistema di abilità di diverso livello che, combinate opportunamente, formano un'abilità superiore, che ci permette di far fronte a certe richieste della vita. Ad esempio, l'abilità di apprendimento comprende, opportunamente combinate, la capacità di astrarre e ragionare, quella di trovare e selezionare le informazioni, di estrarre schemi, di fare transfer, di autovalutarsi, ecc.

Nonostante i limiti, il concetto di competenza, introdotto nelle normative scolastiche, ha il pregio di richiamare all'esigenza di assicurarsi che l'istruzione risulti concretamente fruibile nelle situazioni della vita. Avere in mente i limiti del concetto aiuta però a non realizzare una didattica per competenze troppo rigida e formale, col rischio di cadere nel didatticismo. Conviene considerare quello di competenza un concetto euristico, utile per avere sempre in mente il risultato finale della formazione. Così evitiamo di reificare le competenze e conserviamo la dovuta flessibilità nel lavoro di svilupparle e valutarle.

Quattro suggerimenti per sviluppare abilità e competenze

Gestire le difficoltà incontrate dagli studenti

Le difficoltà sono come una palestra dove allenarsi e sviluppare abilità e competenze. Rappresentano perciò un'opportunità. L'importante è dosarle bene e assistere gli allievi.

A volte ci si fa prendere dalla preoccupazione di offrire agli studenti lezioni, testi e altri materiali di studio il più possibile accessibili. Entro certi limiti cercare di facilitare l'apprendimento è utile, ma, superata una certa soglia, la ricerca dell'insegnamento facile è un errore didattico.

L'imperativo dell'apprendimento facile ha sotto l'idea che il primo obiettivo sia far passare le conoscenze. Dopo, una volta che l'allievo le ha incamerate, si penserà a fargliele applicare e a fare in modo che se ne serva nella vita. Senonché questo modo di pensare si basa su una concezione errata del problema. Le abilità non sono semplicemente applicazioni di conoscenze. Una volta si pensava che prima si trasmettono le conoscenze e poi si passa a farle applicare e a sviluppare abilità e competenze. Oggi è chiaro che la formazione procede come un fronte unico: mentre si acquisiscono conoscenze si sviluppano già abilità di applicazione di conoscenze e di altro tipo, stimolati proprio dallo sforzo di acquisire conoscenze, dalla sfida che l'insegnamento propone. Del resto, siccome l'esperienza stessa di insegnamento-apprendimento e più in generale l'esperienza scolastica configurano un contesto di vita con le sue esigenze, le competenze o le abilità superiori sono continuamente in gioco.

Siccome abilità e competenze si sviluppano mentre si acquisiscono conoscenze, proprio grazie allo sforzo di acquisirle, le difficoltà che lo studente incontra a lezione o nello studio non vanno viste semplicemente come problemi, ma come opportunità di crescita. Il docente che eccede nel facilitare la trasmissione del sapere punta a insegnare facendo leva sulle abilità mentali che l'allievo ha già in partenza. Invece deve basarsi sulle abilità mentali che l'allievo può sviluppare proprio grazie alle sfide dinanzi alle quali l'insegnamento lo mette. D'altra parte, visto che l'obiettivo non è innanzitutto trasferire conoscenze, ma far avanzare in un fronte unico conoscenze, abilità e competenze, il fatto che lo studente incontri difficoltà non è poi cosa così drammatica, specie se lo

assistiamo adeguatamente nella sfida. Certo le difficoltà non devono essere eccessive e lo studente va supportato, ma le difficoltà devono esserci, pena rinunciare alla formazione.

Nella storia della psicopedagogia l'idea che debba esserci una giusta dose di difficoltà assistite ha una lunga tradizione, che risale al concetto di zona di sviluppo prossimo di Vygotskij. Non dobbiamo guardare, ci direbbe Vygotskij all'allievo com'è, ma all'allievo come sarà dopo che si è cimentato con le sfide che gli proponiamo. Se ci basiamo sull'allievo com'è in partenza, neghiamo a quell'allievo la possibilità di crescere. Le idee di Vygotskij sono state ampiamente confermate dalle ricerche empiriche successive. La psicologia negli ultimi decenni ha esplorato nel dettaglio i processi cognitivi e motivazionali alla base del principio per cui si cresce solo se messi davanti a sfide, a difficoltà di giusto grado, che si possono superare con o senza aiuti esterni.

Possiamo riassumere così la strategia da seguire: *non risparmiare allo studente le difficoltà, ma metterlo dinnanzi a difficoltà di giusto grado e assisterlo nel lavoro di superarle.*

Gestire il carico di conoscenze trasmesse agli studenti

Un errore comune è pensare che, se ci dedichiamo allo sviluppo di abilità e competenze, dobbiamo alleggerire il carico di conoscenze. Al contrario, va aumentato, prendendo opportuni accorgimenti. Tra abilità e conoscenze c'è un complesso rapporto. Ci sono abilità che sono applicazioni di conoscenze, altre in cui l'applicazione di conoscenze entra in gioco solo in parte e altre dove non interviene affatto. Tuttavia anche in queste ultime le conoscenze sono spesso importati. Per far un esempio, la capacità di concettualizzare leggendo un testo dipende dalla conoscenza che abbiamo in quel campo: più sappiamo, più ci risulta facile concettualizzare. Perciò più si conosce, più si sviluppano abilità di ogni tipo. Nella tradizione di studi sull'intelligenza si dice che le capacità grezze, cioè le abilità indipendenti dai contenuti informativi trattati, e le conoscenze acquisite sono interdipendenti.

Visto l'impatto che le conoscenze hanno sulle abilità, una didattica che mira a formare studenti più abili e competenti dovrebbe trasmettere tante conoscenze, non poche. Lo studente andrebbe inondato di contenuti. Non importa che li ritenga tutti e che sappia poi ripescarli tutti e riprodurli. Conta che ne maneggi tanti. È un errore pensare che, per dedicarsi allo sviluppo di abilità e competenze, convenga alleggerire l'insegnamento, limitando la massa di contenuti presentati allo studente. Conviene circoscrivere i contenuti di cui chiediamo conto allo studente, ma avere lezioni e testi estremamente ricchi. Lo studente deve navigare in un mare di contenuti, se vogliamo davvero che sviluppi abilità e competenze. Povertà di contenuti significa inevitabilmente basso livello di abilità e di competenza. Anche in questo caso la tendenza a semplificare è controproducente. Certi comportamenti si basano su un equivoco di fondo: non aver capito la natura degli obiettivi didattici che ci si danno ed essere rimasti ancorati a vecchie concezioni ormai superate dalle evidenze scientifiche.

Come l'idea dell'utilità delle difficoltà, l'idea che le conoscenze veicolino abilità e competenze ha una lunga tradizione in psicopedagogia. Jerome Bruner, intorno alla metà del Novecento lo aveva colto. Sosteneva che le discipline sono importanti non tanto per gli specifici contenuti, quanto per i modelli di pensiero, le logiche e tutto ciò che trascina con sé lo studiarle. Oggi alla luce delle ricerche di psicologia e scienze cognitive l'intuizione di Bruner è divenuta un dato di fatto ben poco discutibile, anche se va ripresa in nuova chiave e con nuova consapevolezza.

Possiamo riassumere così la strategia da seguire: *inondare lo studente di conoscenze distinguendo ciò che gli si chiede di ritenere da ciò che vogliamo semplicemente transitare per la sua mente.*

Far fare esercizi di controllo metacognitivo

In senso stretto la metacognizione è la conoscenza del funzionamento della nostra mente e il controllo metacognitivo è il lavoro di gestire le attività mentali per potenziarle. Metacognizione e controllo metacognitivo ci sono però anche nella gestione dei comportamenti, nelle decisioni, nella vita affettivo-relazionale, nella gestione di sé nella vita. Ciascuno di noi fin da piccolo si forma convinzioni metacognitive ed esercita un controllo metacognitivo su di sé, tant'è che il controllo metacognitivo incide sullo sviluppo psicologico. Il controllo metacognitivo spontaneo, basato sul senso comune, spesso è fuorviante e finisce per abbassare le prestazioni delle persone, anziché elevarle. A scuola bisogna puntare a insegnare un controllo metacognitivo basato su strategie affidabili, che, stando alle ricerche di cui disponiamo, sono sufficientemente efficaci ed efficienti.

Il controllo metacognitivo è di per sé un'abilità da sviluppare. Questa abilità però è fondamentale per sviluppare tutte le altre abilità. Se voglio migliorare le mie prestazioni nella lettura dei testi, nel codificare i discorsi, nel cercare informazioni, fare collegamenti, rapportarmi agli altri, ecc., conviene che io ricorra al controllo metacognitivo. Non per nulla il controllo metacognitivo influisce sullo sviluppo della persona.

Come far fare esercizi di controllo metacognitivo? L'ideale è seguire una sequenza del genere: 1) incoraggiare il controllo metacognitivo che si sta insegnando illustrandone senso e valore, 2) spiegare in teoria l'attività di gestione metacognitiva in cui l'allievo è chiamato a esercitarsi, 3) dare una dimostrazione, eventualmente facendo ad alta voce le operazioni di controllo metacognitivo, 4) lasciare che gli studenti si esercitino, 5) correggere gli errori e fornire suggerimenti per migliorare l'attività, 6) tornare a illustrare in teoria l'attività metacognitiva che si sta insegnando e ribadirne senso e valore. Il lavoro può essere tranquillamente svolto con tutta la classe contemporaneamente. Quando occorre, possiamo individualizzarlo.

Ad esempio, per l'abilità di codificare i discorsi possiamo spiegare agli studenti in che cosa consiste (si colgono tutti i contenuti espliciti e gli impliciti e si ricostruisce la struttura del discorso). Insistiamo sul fatto che chi sa codificare i discorsi immediatamente ne coglie il senso e afferra significati e sfumature che ad altri sfuggono. Lo stesso testo, letto da una persona più abile e da una meno abile, può risultare estremamente ricco o estremamente povero. A questo punto illustriamo le operazioni mentali da fare. Bisogna chiedersi: quali sono le cose dette esplicitamente? quali sono le cose dette, anche se non dette apertamente? come queste cose non dette si possono ricavare dalle dette? siamo sicuri che le abbiamo ricavate correttamente? come si snoda il discorso? quali sono i passaggi? come sono collegati tra loro? siamo sicuri che sia proprio questo lo sviluppo del discorso? Possiamo passare adesso a dare una dimostrazione su un testo, magari breve, ma denso di significati e impegnativo. Facciamo provare poi gli studenti su un altro testo dalle caratteristiche simili e assistiamoli nel lavoro. Torniamo a riflettere con gli allievi sul controllo metacognitivo della codifica dei discorsi. Può darsi che a questo punto siano emersi comuni errori di codifica. È un ottimo risultato: possiamo far crescere le abilità dei nostri allievi, ragionando con loro sugli errori da evitare.

Cercare di creare un ambiente favorevole

È particolarmente importante procurare che in classe ci sia un clima psicologico adatto allo sviluppo di abilità. Fondamentale è che siano banditi l'ansia e il biasimo per le persone e che ciascuno si senta considerato, rispettato e in condizioni di poter discutere tranquillamente con gli altri. Le ricerche degli ultimi anni hanno messo in evidenza in modo impressionante che in un clima psicologico in cui le persone si sentono minacciate e non sono serene la mente si paralizza e lo sviluppo di abilità diviene sostanzialmente impossibile. Al contrario, dove c'è il clima adatto, anche difficoltà molto serie vengono affrontate e superate dalle persone, col che si ha uno straordinario sviluppo di abilità. Clima sereno non vuol dire che il docente si astiene dal mettere in evidenza le difficoltà e correggere gli errori. Al contrario è essenziale che lo faccia. L'importante è che i suoi interventi vengano intesi

come feedback e aiuti a migliorare, non come giudizi che etichettano le persone. Ancora una volta non dobbiamo risparmiare agli allievi le difficoltà e il peso che queste comportano, dobbiamo trasformare l'esperienza della difficoltà in opportunità di crescita.

A volte si pone il problema degli allievi che sembrano restare indietro anche agli occhi dei compagni. In questo caso conviene ricordare che chi resta indietro può essere di aiuto a tutti. Le sue difficoltà sono infatti cariche di insegnamenti. Ovviamente questo richiede che si sia creato un clima in cui la difficoltà smette di essere vista come problema e molto serenamente viene vista per quel che è nella vita: un'opportunità.

Un ambiente ideale è anche un ambiente carico di stimoli cognitivi. Dobbiamo ricordare che le prestazioni della mente dipendono anche dall'interazione col mondo circostante. Un testo articolato e complesso, se opportunamente adoperato, è già un elemento ambientale utile. Ovviamente anche altri strumenti (accessi a Internet, dizionari, proiezioni, ecc.) sono utili e sarebbe auspicabile ricorrervi abitualmente, nei limiti delle disponibilità che si hanno.