

Testa, cuore e mano.

Una linea guida per l'educazione socio-emotiva nell'Istruzione e Formazione Professionale

ROBERTO FRANCHINI¹

«Solo ciò che colpisce l'uomo nella forza comune della natura umana, cioè nel cuore, nello spirito e nella mano, è per esso veramente, realmente e naturalmente formativo». È questa una delle innumerevoli affermazioni con le quali Johann Heinrich Pestalozzi insiste nei suoi scritti sulla triade formativa: testa, cuore e mano. Si dice persino che fosse solito bisbigliare continuamente queste tre parole, mentre si muoveva tra i giovani nella scuola di Neuhof.

Di recente anche David Goodhart, giornalista, analista e politico e scrittore molto noto in Inghilterra, pubblicando un volume dal titolo pestalozziano², ha messo in luce come nel mondo del lavoro l'eccessiva concentrazione sul cosiddetto lavoro intellettuale ha sbilanciato la comunità umana, svalutando il ruolo del cuore e delle mani.

Più di recente ancora, un gruppo di ricercatori facenti parte di un partenariato composto dall'Università Cattolica del Sacro Cuore e due enti di formazione professionale nazionali (ENAC dei canossiani e ENDOFAP degli orionini) ha condotto un progetto Erasmus+ dal titolo 3H (Head, Heart and Hands), avendo come obiettivo la costruzione di Linee Guida per l'introduzione dell'educazione socio-emotiva nei contesti scolastici (con particolare attenzione al mondo della VET - Vocational Education and Training).

Queste suggestioni di varia natura (storica, politica e di ricerca) sono del tutto coerenti con quanto raccomandato dagli organismi internazionali, riguardo alla necessità di incorporare i valori nel curriculum, fornendo ai giovani una bussola per il domani (Learning Compass)³. Insomma, mentre è ormai ampiamente condivisa l'idea che la scuola, in ogni suo settore (accademico o professionalizzante) debba fornire un'istruzione olistica, che tenga conto in egual misura delle componenti intellettive-cognitive e di quelle socio-emotive, risulta anche

¹ Università Cattolica di Milano.

² GOODHART D., *Head, Hand, Heart: Why Intelligence Is Over-Rewarded, Manual Workers Matter, and Caregivers Deserve More Respect*, Free Press, New York, 2020.

³ OECD, *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris 2021, <https://doi.org/10.1787/ae2adcd-en>, ampiamente descritto e commentato in FRANCHINI R., *Incorporare i valori nel curriculum*, in *Rassegna CNOS*, 2/2023, pp. 81-96.

evidente come la mancanza di una formazione olistica possa aumentare il rischio di malessere e di abbandono scolastico. I tassi di abbandono, sebbene in calo in tutti i paesi europei negli ultimi anni, sono ancora elevati, e la pandemia di Covid-19 non ha fatto che aggravare la situazione, facendo emergere le criticità latenti e causando impatti duraturi sul benessere dei giovani. L'istruzione cerebrale, se così si può chiamare, anestetizza gli studenti, che al contrario hanno bisogno di essere motivati, attivi, appassionati e interiormente accesi.

1. Insegnare le competenze socio-emotive: è possibile?

Tra le competenze inserite nella bussola per il domani (Learning Compass) spiccano l'autoregolazione, la tenacia e l'imparare ad imparare, che, insieme ad altre attitudini, formano la capacità umana di generare valore, per sé stessi, per gli altri e per il mondo che verrà. Insomma, cosa bolle in pentola? Dove porta questa insistenza diffusa sulle cosiddette competenze socio-emotive? Si tratta di una vera novità, tale da ispirare progetti di miglioramento, oppure di retorica pedagogica, che lascerà intatta la scuola nella sua tradizionale identità?

Certamente ogni volta che l'umanità pensa che qualcosa sia importante, ne deriva la convinzione che quel qualcosa debba essere insegnato. Così, quando gli stati di fine Ottocento sono arrivati alla convinzione che fosse importante alfabetizzare tutti, ne è conseguito un progetto grandioso di diffusione capillare delle conoscenze e delle abilità di base, attraverso l'estensione globale del modello gesuitico di istruzione frontale, da realizzarsi in luoghi chiamati "aule", dove è possibile immaginare di trasmettere in modo efficiente e rapido una grande quantità di nozioni e operazioni.

Ora, questo approccio non è più attuale, e questo per due motivi: prima di tutto, l'alfabetizzazione, almeno per come veniva intesa, non è più un bisogno della popolazione giovanile e l'accesso alle conoscenze è oramai ampiamente diffuso, mentre il ruolo della abilità di base è diventato nel tempo sempre meno cruciale per la crescita dei bambini e dei giovani; in secondo luogo, per i nuovi bisogni (la bussola per il domani) quel modello, per così dire "meccanicistico" (aule, classi, cattedra, banchi, lezioni), è largamente inadeguato.

Probabilmente pochi o nessuno ha dubbi sul fatto che le competenze per il domani siano davvero il fondamento di un nuovo progetto educativo: abbiamo bisogno di uomini in grado di generare valore aggiunto, con il contributo della loro creatività. La questione è dunque un'altra: come è possibile farlo? Si possono insegnare le competenze umane? È possibile immaginare di utilizzare l'approccio tradizionale, semplicemente aggiungendo agli standard le competenze

socio-emotive? Ancora più radicalmente, le competenze socio-emotive possono essere considerate alla stregua di standard curriculari, tali da dover essere insegnate prima, e valutate poi?

La strada più semplice, che alcuni Paesi fuori dai nostri confini hanno già intrapreso, è quella di aggiungere agli standard alcune competenze, pianificando attività che tendono a promuoverle, per poi misurarne gli esiti. In questa via, è come se l'educazione socio-emotiva⁴ rappresentasse una disciplina ulteriore, un tempo specifico durante il quale un insegnante (educatore?) organizza attività, generalmente sotto forma di gioco, un po' come accade nei luoghi dove si fa educazione extra-scolastica.

È da notare come nei Paesi dove accade questo normalmente aumentano in modo significativo gli apprendimenti in ambito delle discipline tradizionali, come l'inglese, la matematica e le scienze, risultato che ha convinto gli scettici nella scelta di inserire l'educazione socio-emotiva dentro gli standard.

Occorre tuttavia sottolineare anche due potenziali punti deboli di questa scelta: il primo, che l'educazione socio-emotiva possa essere vista non come un obiettivo che ha dignità in se stesso, ma come mero strumento rispetto agli apprendimenti disciplinari; il secondo, ancora più grave, che questa scelta potrebbe far salva l'idea che l'impianto della scuola nel suo complesso possa rimanere identico, lasciando intatti copione, ruoli e routine. Si tratterebbe di una sorta di contraddizione: mentre si insegnano virtù umane come iniziativa, collaborazione e creatività, si mantiene un contesto nel quale non è richiesto di esercitarle.

Insomma, il rischio dei sistemi scolastici è quello di mettere vino nuovo in otri vecchi, immaginando che le caratteristiche umane possano essere semplicemente insegnate, inserendole all'interno di uno standard, che a sua volta si trasforma in un programma, in una sorta di algoritmo meccanicistico di insegnamento-apprendimento (ad esempio immaginando che per diventare civici occorra studiare la Costituzione).

Ecco dunque la seconda possibile via (che di per sé non esclude la prima): la scuola crea un ambiente di apprendimento in cui gli studenti sono chiamati ad avere iniziativa, a collaborare e a creare, e questo in ogni ambito culturale. Per andare verso questa prospettiva, la scuola non è chiamata a "fare di più" (ad esempio aggiungendo nuovi segmenti curriculari, o nuovi elementi di valutazione), ma a fare di meno, togliendo elementi di controllo e standardizzazione, e restituendo agli studenti quanto più spazio e tempo possibile in termini di autodeterminazione. Si tratta dunque di un approccio trasversale e contestuale, che richiede non un'aggiunta, ma un profondo ripensamento della visione pedagogica e del modo di organizzare il fatto educativo: iniziativa, collaborazione e

⁴ Universalmente denominata Social Emotional Learning (SEL).

creatività diventano così le caratteristiche umane richieste (e stimolate) in ogni settore disciplinare.

La seconda via è dunque davvero ambiziosa, al punto da richiedere una svolta paradigmatica: da aule a spazi di apprendimento, da orari a tempi di lavoro, da docenti frontali a educatori laterali, da risorse lineari alla disponibilità di un'ampia varietà di stimoli e fonti culturali. È evidente, infatti, che non è lecito applicare alle competenze socio-emotive lo schema didattico tradizionale: per realizzare uno scenario di questo genere occorre con coraggio mettere mano non solo al curriculum, ma all'ambiente fisico e relazionale, pensato non per "gestire la classe", ma per generare talento, creatività e capitale sociale.

2. Allineare la scuola all'educazione

È con questi intenti che, spinti dal carisma educativo dei loro fondatori, ENAC ed ENDOFAP, col supporto scientifico dell'Università Cattolica del Sacro Cuore⁵, erano interessati a costruire un percorso di cambiamento, anche confrontandosi con esperienze significative, con l'intento di rispondere ad alcuni bisogni, rilanciando la capacità educativa dei formatori e delle organizzazioni nel loro complesso. Le questioni iniziali possono essere così riassunte:

- superare le difficoltà nell'applicazione quotidiana di metodologie di Problem Based Learning e Project Based Learning, fondamento dei cosiddetti "compiti reali". Una certa passività dei giovani a ricoprire un ruolo attivo nella didattica è probabilmente da collegare ad una carenza di competenze socio-emotive, così importanti per poter lavorare in modo attivo e cooperativo (lavorare in gruppo, mediazione, collaborazione, resilienza, coraggio, autostima, fiducia, intraprendenza, etc.);
- accentuare un lavoro di accoglienza attiva, che trasformi il rapporto tra l'istituzione e gli allievi, generando una situazione di benessere, tale da costituire l'*humus* in cui possono nascere motivazione all'apprendimento, culturale e professionale; infatti, mentre un tempo gli allievi che arrivavano all'istruzione e formazione professionale, seppure poco propensi allo studio teorico, erano generalmente motivati dalla pratica lavorativa del settore di riferimento, oggi mostrano una scarsa propensione anche rispetto all'ambi-

⁵ Nell'ambito del progetto 3H (Head, Heart, Hand), finanziato dal programma Erasmus+, gli enti citati sono stati protagonisti di una serie di visite di bench-marking e di individuazione di buone prassi nell'ambito dell'educazione socio-emotiva (SEL: Social Emotional Learning) di adolescenti accolti presso organizzazioni di istruzione e formazione professionale, in alcuni paesi europei (Finlandia, Spagna, Olanda).

to professionale di riferimento, denotando un rapporto molto conflittuale con l'istituzione formativa in generale, dovuta probabilmente agli ordini di scuola precedenti, e al processo di etichettamento sociale cui probabilmente sono stati sottoposti;

- sviluppare competenze educative da parte dei docenti/formatori, la cui mentalità prevalente è sovente di tipo istruzionale (o didattica), legata a conoscenze e abilità specifiche, e a forme strutturate e standardizzate di trasmissione (lezione frontale, modeling laboratoriale, etc.). Per la promozione delle competenze socio-emotive occorre dotare il personale di metodologie provenienti dal mondo dell'educazione territoriale, come ad esempio il colloquio educativo, l'animazione, il gioco, la progettazione personalizzata, etc.

Queste sfide richiedono un ripensamento nei fini e nei metodi, ovvero nel "cosa" e nel "come" insegnare:

- sul *cosa*, si è giunti alla convinzione che non è più rimandabile il momento di adottare un approccio esplicito all'educazione personale e sociale, responsabilizzando in modo più chiaro l'istituzione formativa (e i formatori) su questo modo di intendere gli esiti del processo educativo; si tratta di un'opzione fondamentale, volta all'adozione "senza se e senza ma" di un curriculum socio-emotivo, da costruire ad hoc oppure da scegliere entro la vasta gamma di modelli ad oggi esistenti (Big Five⁶, Learning Compass⁷, Entrecomp⁸, LORIC di Pixl Hedge⁹, etc.);
- la questione da affrontare, centrale nel progetto 3H, riguarda però il *come*... una volta adottata una cornice di riferimento, come riformare le prassi operative, nel segno del primato dell'educazione? Come far evolvere il DNA organizzativo delle istituzioni formative, che costituisce una sorta di "educatore implicito"¹⁰?

A partire da questo scenario, il progetto 3H si è posto le seguenti finalità e obiettivi:

- mediante specifiche raccomandazioni, incoraggiare le organizzazioni formative a dedicare un tempo esplicito all'educazione personale e sociale, at-

⁶ GOLDBERG L.R., *The structure of phenotypic personality traits*, American Psychologist, 48(1), 1993, pp. 26-34.

⁷ OCSE, Future of Education and Skills 2030, cfr. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>

⁸ Cfr. <https://www.entrecompitalia.it/>

⁹ Cfr. ad esempio <https://www.hopeacademy.org.uk/2599/loric#>

¹⁰ Cfr. FRANCHINI R., *L'educatore implicito; l'aspetto organizzativo nella Formazione professionale. Comunità, figure, alleanze*, in *L'Intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, Rubbettino, 2014, pp. 243-267.

traverso metodologie legate all'animazione socio-educativa; questa azione potrebbe essere particolarmente importante all'inizio di un percorso (per analogia al team-building spesso utilizzato dalle aziende), ma al contempo richiede un'integrazione continua con l'intero progetto formativo;

- promuovere attività che contribuiscano a creare negli allievi un senso di benessere e di appartenenza, allargando i fini della scuola, da esigenze di pura crescita a un più ampio ventaglio di bisogni esistenziali, in coerenza col modello delle 3B (Being, Belonging, Becoming);
- nell'ambito degli assi culturali, favorire una didattica attiva, in cui il protagonismo degli studenti, la centratura su problemi/progetti, la dimensione collaborativa/cooperativa siano gli elementi cardine per favorire la crescita personale, prima e oltre il singolo apprendimento disciplinare;
- inserire le competenze personali e sociali nella valutazione (ciò che non si valuta... non conta!);
- contribuire al rinnovamento dell'identità del formatore, allineando le sue competenze ad un profilo educativo, complementare a quello, più tradizionale, di insegnante.

3. Dalle dichiarazioni di principio alle Linee Guida

L'introduzione dell'educazione socio-emotiva richiede non soltanto un'assunzione di principio (sul piano degli enunciati pedagogici, o dei progetti educativi), ma anche e soprattutto una chiara pianificazione delle ricadute didattiche ed organizzative, con riferimento anche alla trasformazione dell'identità dell'insegnante.

Insomma, come costruire un curriculum socio-emotivo, dotandosi al contempo degli elementi organizzativi atti a favorirne l'attuazione? Come introdurre la prospettiva socio-emotiva nel lavoro quotidiano con gli studenti? Quali metodologie possono essere adottate per aiutare gli studenti ad essere autoregolati e motivati, rimanendo tenacemente fermi nell'operosa intenzione di apprendere? Come organizzare spazi, tempi e risorse scolastiche per favorire questo tipo di progettualità?

Per dare un contributo alle policy di riforma dei sistemi formativi, il progetto 3H ha costruito e validato Linee Guida sull'educazione socio-emotiva nei percorsi di istruzione e formazione¹¹. Il documento si articola in quattro ambiti

¹¹ 3H project. Head-Heart-Hand. Linee Guida sull'educazione socio-emotiva nei percorsi di istruzione e formazione, visibile e scaricabile dai siti istituzionali enac.org e endofap.org. La pubblicazione delle Linee Guida è stata curata da un gruppo di ricercatori dell'Università

(pedagogico, organizzativo, didattico e sul ruolo dell'insegnante), esprimendo in ciascuno di essi alcune Raccomandazioni e, a seguire, alcune Indicazioni Pratiche, in modo tale da esprimere una concreta direzione per i progetti di cambiamento, collegando gli aspetti pedagogici a quelli organizzativi, le indicazioni didattiche all'identità e ai compiti dell'insegnante educatore.

3.1. Ambito pedagogico

Le raccomandazioni seguono il filo di una riflessione sul compito educativo della scuola, sul suo impatto sociale, sull'educazione in sé e sulle sue finalità, sulla considerazione degli alunni come protagonisti del proprio apprendimento e della costruzione del proprio futuro, ma con le specificità e i compiti evolutivi legati alla loro età e contestualizzati nell'epoca in cui si trovano a crescere. Cuore di questa sezione è la necessità che le scuole adottino esplicitamente un curriculum socio-emotivo o facendo riferimento a quadri di competenze già esistenti (ad esempio quello del Learning Compass) oppure creandone uno, per poi progettare nelle esperienze didattiche e valutarlo con appositi strumenti.

Nel dettaglio, le Linee Guida offrono le seguenti Raccomandazioni¹²:

1. *Considerare l'educazione come cura, non solo come insegnamento e apprendimento*: la scuola deve adottare un'idea di educazione come "cura" della persona con il suo vissuto/sistema relazionale, non soltanto come "insegnamento-apprendimento", per far sì che la competenza socio-emotiva venga considerata pienamente tra i propri compiti. La scuola deve non «solo insegnare», ma educare facendo rete con la famiglia e altri enti del territorio. Il linguaggio tecnicistico limitante del "compito dell'insegnare" spesso costituisce una barriera difensiva eretta dagli adulti proprio verso gli aspetti socio-emotivi sollevati dalla relazione educativa. Anche tradurre il bisogno di cura delle dimensioni socio-emotive in termini di semplice addestramento (training), insegnamento (teaching) o trasmissione di "competenze" o "abilità" socio-emotive è riduttivo, e in ultima analisi inefficace se non viene messa al centro la presenza di relazioni di cura.
2. *Mettere al centro la mission e la pedagogia della scuola, il suo contributo sociale e generativo*: la scuola, consapevole della cultura educativa che conno-

Cattolica del Sacro Cuore, e precisamente da, in ordine alfabetico: Chiara Bellotti, Valeria Della Valle, Roberto Franchini, Rita Locatelli, Dalila Raccagni, Emanuele Serrelli, Aurora Torri, Paola Zini.

¹² Nel testo completo, a cui rimandiamo, le Raccomandazioni vengono ulteriormente declinate in Indicazioni Pratiche.

ta la sua identità, deve pensarsi e viverci come attore generativo, in azione sistemica con il territorio, la comunità e la società. Coerente con la propria mission, sarà in grado di motivare l'importanza della crescita socio-emotiva e di esprimerla in modo sostenibile. Una vera ed efficace educazione socio-emotiva richiede infatti fondamento in una visione allargata di presenza e responsabilità sociale. In questo modo la scuola offrirà ai propri studenti non solo un maggior numero di occasioni, molteplici esperienze e contesti di sperimentazione

3. *Esplicitare e utilizzare i modelli interpretativi della competenza socio-emotiva e delle intelligenze multiple*: la scuola assume il modello delle intelligenze multiple e dell'apprendimento multi-situazionale. A partire da questo, riflette e si interroga sui modelli interpretativi della competenza socio-emotiva, a partire da conoscenze rigorose, al fine di tradurle in maniera semplice e diversificata. La scuola esplicita chiaramente, in accordo con i diversi attori del processo educativo (studenti, insegnanti, famiglie, altri) il proprio approccio, che andrà a guidare la progettazione, la valutazione, il supporto e il feedback reciproco dell'intera esperienza scolastica.
4. *Tenere conto dell'età degli alunni e dei loro obiettivi di crescita*: la scuola, insieme alla comunità educante, si dispone ad accompagnare i propri studenti riconoscendo la loro unicità, con i relativi bisogni e compiti di crescita, adottando un approccio rispettoso e supportivo, non giudicante e non idealizzante. D'altra parte, la scuola tiene conto che ogni età o fase della vita è contraddistinta da specifici obiettivi di crescita, problemi e peculiarità. Lo sviluppo socio-emotivo legato ad aspetti identitari è preponderante in tutte le fasi di crisi e di passaggio, ma è in adolescenza e giovinezza che questo aspetto assume lo status di primario obiettivo di crescita, nonché di sede delle principali preoccupazioni e problematiche delle ragazze e dei ragazzi.
5. *Tenere conto delle trasformazioni sociali e delle differenze generazionali*: la scuola è chiamata a evitare facili giudizi (negativi) intergenerazionali e a disporsi ad accompagnare i giovani, cercando di comprendere la loro visione di sé, del mondo e del futuro. La scuola, favorendo un rapporto reciproco di fiducia, supporta la studentessa e lo studente nella consapevolezza di sé e nella lettura del contesto in cui ella/egli agisce e costruisce il proprio progetto di vita. La scuola dovrebbe essere altresì attenta a comprendere e accettare linguaggi, abitudini cognitive e comportamenti che differiscono tra le generazioni, tenendo in considerazione la sfida delle tecnologie digitali e delle identità multiple.
6. *Tenere conto dell'unicità della persona, del suo protagonismo attivo nell'educazione e del valore della relazione tra pari*: la scuola adotta una visione

reciproca dell'apprendimento. L'alunno mentre apprende insegna, così come l'insegnante mentre insegna apprende. La scuola considera la persona in crescita un soggetto attivo, interessato, partecipe e responsabile del proprio percorso. Dunque, la scuola offre numerose possibilità e occasioni di scelta da parte dello studente e di personalizzazione dell'apprendimento (dall'altra deve far sì che i propri studenti vengano conosciuti e seguiti personalmente, proponendo loro obiettivi educativi e formativi che tengono conto del particolare punto di partenza e delle risorse a disposizione. L'empowerment degli allievi passa anche da una profonda valorizzazione della relazione tra pari come luogo elettivo di crescita, una valorizzazione che si esprime mediante la preponderanza del lavoro di gruppo, ma anche nella valorizzazione di attività autonome, più o meno strutturate, di gruppi di studenti.

3.2. Ambito organizzativo

Particolarmente delicate e importanti, le raccomandazioni di carattere organizzativo entrano nel vivo dell'articolazione dei tempi e degli spazi scolastici, prevedendo una diversificazione delle situazioni di apprendimento, la possibilità di percorsi differenziati e personalizzati che tengano anche conto di particolari momenti di crisi che gli alunni possono attraversare. Uno dei temi chiave oggetto di raccomandazioni è anche quello delle relazioni scuola-territorio: l'organizzazione educativa deve entrare all'interno di reti di co-progettazione (dando corpo e concretezza ai *patti di comunità*), promuovendo o collaborando a iniziative di impatto sociale, consentendo agli studenti di partecipare attivamente ad esperienze di bene, nello spirito del *service learning*.

Nel dettaglio, le Linee Guida offrono le seguenti Raccomandazioni:

1. *Riservare tempi, spazi e ruoli specifici all'educazione socio-emotiva*: la scuola deve organizzare tempi e spazi dedicati all'educazione socio-emotiva, gestiti da figure formate e competenti e con pratiche e strumenti appropriati che permettano di aprire uno spazio di riflessione condiviso e un riconoscimento, sostenuto poi anche negli altri spazi e tempi dell'organizzazione. È altresì opportuno attribuire ruoli e deleghe specifici sull'educazione socio-emotiva.
2. *Prestare particolare attenzione all'accoglienza e all'accompagnamento nei momenti di passaggio*: la scuola deve dedicare particolare attenzione alle coorti di studenti durante i delicati periodi di transizione, innanzitutto nel primo periodo di arrivo nella scuola (accoglienza). Altre piccole e grandi transizioni possono essere l'inizio di nuove esperienze come ad esempio stage e alternanza scuola-lavoro, il passaggio tra anni formativi, la conclusione del

percorso. Queste fasi di transizione anche identitaria sono certamente tempi di forti emozioni, e dunque di forte bisogno di supporto, ma anche di grandi opportunità per l'educazione socio-emotiva.

3. *Prevedere percorsi di riflessione per tutti gli studenti, con particolare attenzione a quelli in difficoltà*: la scuola deve fare in modo che gli studenti a rischio, prima di interrompere il percorso scolastico, possano beneficiare di un periodo di riflessione in cui, in gruppo e con adulti di riferimento, possano lavorare su di sé in relazione con gli altri. Ciò al fine di divenire maggiormente consapevoli delle dinamiche socio-emotive che sono alla base delle difficoltà e degli insuccessi, riflettere sui propri progetti e sulle proprie strategie, rimotivarsi e tentare strade alternative oppure in ogni caso operare scelte più lucide e ponderate, guadagnando anche una incrementata conoscenza di sé.
4. *Diversificare le situazioni all'interno della scuola e permettere la loro combinazione da parte dei docenti e degli studenti*: la scuola deve evitare il più possibile la costruzione di spazi e tempi ripetitivi, prevedendo tutta una serie di attività che sfruttino al massimo un contesto già di per sé ecologicamente diversificato. L'aula tradizionale (con banchi tutti orientati verso la lavagna e la cattedra) mantiene un valore e una funzione per alcuni tipi di attività, ma per altre tipologie di attività sono più funzionali spazi all'aperto, laboratori e botteghe, salotti, bar, aule con schermi interattivi, palestre, spazi studio individuali, la strada, la fermata dell'autobus, una conference call, una chat, un social network e ogni altra situazione pensabile. La diversificazione delle situazioni non è solo conseguenza di particolari attività previste, ma rappresenta di per sé una prassi educativa.
5. *Instaurare relazioni generative di comunità all'interno della scuola e con il territorio*: la scuola deve diventare una "impresa generativa", cioè un attore con un positivo impatto sociale e ambientale sulle comunità di cui fa parte. Deve quindi innanzitutto sforzarsi di stabilire, coltivare e rinnovare relazioni di collaborazione e di impresa comune con il territorio, comprendendo in questo anche le famiglie dei propri studenti (ben al di là di una visione ristretta del "rapporto scuola-famiglia"). Aprirsi al territorio significa partecipare alla vita delle comunità, ascoltandone i bisogni e portandoli all'interno dell'organizzazione come motore di rinnovamento e fondamento di azione; significa cercare continuamente "patti di collaborazione" reciprocamente benefici, significa saper comunicare il lavoro della scuola ed avere relazioni di fiducia nelle quali sia anche possibile chiedere e ricevere supporto (si vedano ad esempio i patti educativi di comunità previsti dal "Piano scuola 2020-2021", molto più che strumento di "ripartenza" dopo il Covid-19). Come espresso nella LG 1.2, per l'educazione socio-emotiva degli studenti questo approccio

costituisce sia un esempio e un fondamento motivazionale, sia l'assicurazione di una molteplicità di contesti di sperimentazione di sé.

6. *Instaurare processi ciclici e collegiali di progettazione, verifica e miglioramento continuo*: la scuola deve strutturare al proprio interno sistemi di progettazione collegiale che tengano conto, tra gli altri, degli obiettivi di educazione socio-emotiva degli alunni, e che abbiano effetto sulla comunità-scuola creando un clima di collaborazione e stima, facendo sentire partecipi e orientati da alcuni valori e obiettivi di fondo tutti gli adulti, in tutti i ruoli. Perché tutto ciò si verifichi, i sistemi di progettazione devono essere strutturati e curati, non lasciati al caso o alla buona volontà del personale; devono inoltre essere saldamente collegati a periodiche valutazioni e rilevazioni degli impatti, a partire dalle quali è possibile compiere scelte di miglioramento nel tempo.

3.3. Ambito didattico

Sul piano più consueto degli orientamenti didattici, le Linee Guida esplorano la centralità del lavoro in gruppo, concepito non solo come strumento in vista di apprendimenti culturali, ma anche e soprattutto come fine esplicito dell'organizzazione educativa. Cooperare, infatti, non è soltanto una strategia didattica, ma in primo luogo un obiettivo curricolare. Oltre agli elementi relazionali, altri aspetti dell'educazione socio-emotiva (come l'autoregolazione, la tenacia e la motivazione) richiedono l'impostazione di un apprendimento per progetti e per problemi (*problem and project based learning*). In generale, questa sezione raccomanda un approccio esplicito all'educazione socio-emotiva, considerandola non soltanto come una dimensione trasversale ai percorsi disciplinari, ma come un ambito specifico del progetto didattico, cui dedicare ore e spazi appositi. Per questo, il documento indugia anche su alcune modalità per la costruzione del curricolo e per la progettazione didattica collegiale.

Nel dettaglio, le Linee Guida offrono le seguenti Raccomandazioni:

7. *L'educazione socio-emotiva può essere integrata nella didattica curricolare se prima è oggetto di una didattica dedicata*: l'approccio all'educazione socio-emotiva deve essere esplicito, prevedendo attività didattiche specificamente dedicate che si avvantaggiano di situazioni, contesti e metodologie diversificati. Queste attività possono essere affidate a figure formate e qualificate, ma devono coinvolgere anche gli insegnanti. In questo modo la scuola potrà formulare ai propri insegnanti richieste più precise in merito all'educazione socio-emotiva, collegate a un modello di "competenza socio-emotiva" definito e condiviso e collegato a una visione delle molteplici intelligenze.

8. *Applicare un curriculum "per competenze" e considerarne le implicazioni socio-emotive*: la scuola organizzerà un curriculum "per competenze" e orienterà l'attenzione di insegnanti e studenti alle dimensioni socio-emotive della competenza. Il contesto scolastico può divenire sensibile agli indizi di competenza socio-emotiva, elaborando modalità per sottolinearne l'importanza, per inserirli nel curriculum e valorizzarli.
9. *Privilegiare il lavoro di gruppo e assicurare molteplici feedback*: la scuola deve privilegiare il lavoro di gruppo tra pari. I gruppi possono essere omogenei o eterogenei, assortiti di volta in volta secondo criteri differenti (classe, età, interessi, livelli di abilità). L'apprendimento è sempre socialmente costruito e relazionale. Il gruppo è un'unità naturale in ambito educativo, ma è anche una forma tipica di organizzazione del lavoro e della vita sociale in genere. Consentire agli studenti di lavorare in gruppi e favorire il benessere al loro interno è un obiettivo chiave dell'istruzione socio-emotiva. Molte delle pratiche basate sul gruppo hanno obiettivi legati alle competenze del lavoro di squadra. Gli studenti imparano a conoscersi, scoprono come ognuno di loro agisce e si comporta in situazioni che richiedono una soluzione, ricevono un feedback sulle loro qualità, sul loro sviluppo e sul loro modo di agire in una situazione di gruppo.
10. *Privilegiare il lavoro per problemi e progetti*: la scuola organizzerà l'insegnamento e la valutazione utilizzando come principi organizzatori il Problem Based Learning e il Project Based Learning. Questi approcci didattici ampiamente studiati sono legati alla motivazione e allo sviluppo di abilità e competenze trasversali, tra cui quelle socio-emotive. Le pratiche basate sui problemi sono quelle che si concentrano sui problemi reali dello studente, puntando a individuare soluzioni praticabili (perciò intrinsecamente molto interessanti per lo studente). Il Project Based Learning coinvolge gli studenti in percorsi di progettazione e realizzazione di attività e prodotti autentici. Le attività di PBL richiedono che gli studenti possano lavorare in gruppi per prolungati periodi di tempo allo studio e alla risoluzione di un problema, di una questione, di una sfida, autentici, coinvolgenti e complessi, acquisendo in tal modo conoscenze e competenze.
11. *Consentire il più possibile l'apprendimento auto-diretto*: la scuola deve offrire numerose possibilità e occasioni di scelta da parte dello studente e di personalizzazione dell'apprendimento. Educazione socio-emotiva significa infatti anche empowerment (cf. LG 1.5), ovvero favorire il raggiungimento di una maggiore consapevolezza e conoscenza di sé stessi, l'esercizio della competenza di fare scelte informate, anche personalizzando il proprio percorso formativo.
12. *Diversificare la valutazione*: la scuola sceglie i propri criteri di valutazione delle competenze socio-emotive, preferibilmente in forma di rubrica, ovvero se-

lezionando gli indicatori e i livelli di espressione di questa particolare tipologia di competenza. Dato il particolare tipo di competenza la valutazione deve tenere in considerazione anche evidenze relative a contesti extrascolastici. Le competenze socio-emotive si prestano sia a valutazione formativa (utile a dare feedback ed evidenziare percorsi di miglioramento) sia a valutazione sommativa utile al successivo sviluppo personale, formativo e professionale.

3.4. Competenze, selezione e formazione degli insegnanti

L'ultima parte delle Linee Guida riguarda le competenze e la formazione continua dell'insegnante e del formatore, con riguardo alla necessità di potenziare le dimensioni socio-emotive della sua figura e della sua azione quotidiana. La scuola deve occuparsi di molti aspetti per valorizzare gli insegnanti, tutelandoli, stimolando la collaborazione tra loro e la loro creatività, per realizzare una cura educativa che non si limiti all'apprendimento intellettuale e operativo, ma anche e soprattutto alla formazione umana. Sono gli insegnanti, infatti, la risorsa fondamentale per costruire relazioni educative, sia nell'ambito micro dell'aula e della scuola, che nell'ambito macro dei contesti sociali e generativi.

Nel dettaglio, le Linee Guida offrono le seguenti Raccomandazioni:

13. *Nella selezione degli insegnanti valutare anche la competenza e le abilità spendibili nell'educazione socio-emotiva:* nel selezionare gli insegnanti la scuola deve tenere conto non soltanto del sapere accademico e delle abilità professionali specifiche; è necessario ingaggiare adulti che siano disponibili alla comprensione e all'accompagnamento degli alunni, e quindi aperti agli aspetti socio-emotivi del loro sviluppo e della loro esperienza. Una volta in servizio l'insegnante potrà apprendere nuove conoscenze specifiche sullo sviluppo socio-emotivo e sulla comunicazione e affinare le abilità per l'educazione socio-emotiva, ma la competenza (intesa come forza organizzatrice per l'azione efficace in vista di risultati attesi e di valori) deve essere già posseduta e deve essere utilizzata come criterio di selezione tra i candidati insegnanti. La competenza educativa (comprensiva di aspetti socio-emotivi) può essere inferita dalle esperienze presenti nel CV, da interviste e da strumenti di rilevazione specifici (simulazioni, questionari). La competenza professionale e quella accademica implicano certo dimensioni socio-emotive, ma queste non coincidono con la competenza necessaria per l'educazione socio-emotiva di alunni in età adolescenziale e giovanile.
14. *Valorizzare la relazione educativa:* La scuola deve mettere al centro la relazione educativa, una relazione tra adulto e studente contraddistinta da reci-

procità, continuità, intenzionalità, progettualità e apertura. Queste caratteristiche si declinano diversamente a seconda dei diversi ruoli degli adulti di riferimento. La reciprocità dovrà ad esempio trovare una forma particolare in relazioni strutturalmente asimmetriche come quella tra insegnante e alunno, mentre sarà più connaturata in relazioni tutoriali o di sostegno. La progettualità, d'altra parte, connaturata alla relazione insegnante-alunno, dovrà trovare forme differenti in relazioni più paritarie.

15. *Offrire supporti organizzativi per una professione ad alta intensità emotiva, come il lavoro d'équipe, la supervisione e l'apprendimento trasformativo*: la scuola deve supportare gli insegnanti nel loro lavoro, che appartiene alla categoria dei lavori ad alta intensità emotiva; deve quindi prevedere al proprio interno figure professionali, tempi e modalità per il confronto in équipe, di supervisione, di apprendimento trasformativo. Il ruolo di insegnante richiede infatti un "lavoro emozionale" ed è esposto a continue interazioni con l'emotività degli allievi, attraversa episodi di difficoltà con i quali si confronta qui ed ora in solitudine, deve esprimere determinate emozioni e generare stati emotivi nel gruppo degli allievi. Spazi individuali e di gruppo di elaborazione dell'esperienza sono vitali non soltanto per la prevenzione del temuto burnout, ma anche per il mantenimento e il miglioramento della competenza educativa e della capacità di accompagnare gli studenti anche nel loro sviluppo socio-emotivo.
16. *Valorizzare le relazioni e curare lo sviluppo di comunità inclusive anche tra gli insegnanti*: la scuola deve impegnarsi a creare occasioni di incontro e condivisione tra tutti gli insegnanti della scuola, favorendo una cultura della collaborazione, superando una visione solipsistica dell'insegnamento e costruendo in primo luogo tra gli insegnanti un senso di comunità, di destino comune e di rispetto reciproco. Le relazioni tra insegnanti sono per gli alunni una fonte (troppo spesso negativa) di educazione socio-emotiva: svolgono la funzione di esempio e costituiscono l'ecosistema in cui vengono compiute scelte che coinvolgono gli alunni stessi. Dinamiche emotive negative o addirittura tossiche nel corpo insegnante non possono che invalidare ogni tentativo di guadagnare una leadership (anche se invero consentono a singoli insegnanti di "spiccare" ed essere particolarmente apprezzati dagli studenti). Al contrario, la comunità insegnante deve diventare un contesto educante e dare l'esempio.
17. *Offrire strumenti di valutazione e pratiche per l'educazione socio-emotiva, e premiarne lo sviluppo*: la scuola deve offrire ai propri insegnanti suggerimenti, strumenti e pratiche esplicite da seguire nel loro lavoro per la cura della dimensione socio-emotiva, ma anche per l'apprezzamento degli aspet-

ti socio-emotivi che gli alunni esibiscono nelle loro attività didattiche e prestazioni scolastiche. Queste risorse naturalmente devono essere coerenti con il modello della competenza socio-emotiva scelto e portato avanti dalla scuola (cf. LG 1.3); devono essere fornite e spiegate agli insegnanti attraverso periodici corsi di formazione *hands on*. Infine, anche gli insegnanti possono essere riconosciuti nella loro possibilità di innovazione, e stimolati a produrre pratiche e strumenti di valutazione e di feedback che siano trasferibili e scalabili, avendo poi opportune sedi perché queste innovazioni siano premiate e diffuse ai colleghi.

18. Valorizzare le relazioni e curare lo sviluppo di comunità inclusive anche tra gli insegnanti: la scuola deve impegnarsi a creare occasioni di incontro e condivisione tra tutti gli insegnanti della scuola, favorendo una cultura della collaborazione, superando una visione solipsistica dell'insegnamento e costruendo in primo luogo tra gli insegnanti un senso di comunità, di destino comune e di rispetto reciproco. Le relazioni tra insegnanti sono per gli alunni una fonte (troppo spesso negativa) di educazione socio-emotiva: svolgono la funzione di esempio e costituiscono l'ecosistema in cui vengono compiute scelte che coinvolgono gli alunni stessi. Dinamiche emotive negative o addirittura tossiche nel corpo insegnante non possono che invalidare ogni tentativo di guadagnare una leadership (anche se invero consentono a singoli insegnanti di "spiccare" ed essere particolarmente apprezzati dagli studenti). Al contrario, la comunità insegnante deve diventare un contesto educante e dare l'esempio.

4. Conclusione

Come è evidente, le Linee Guida tracciano un orizzonte ambizioso, che richiede coraggiose strategie di cambiamento, del quale intendono tracciare possibili rotte. Le direzioni del rinnovamento sono molteplici, e tra loro collegate: non basta dichiarare nuove mete pedagogiche, nell'alveo delle competenze per la vita, ma occorre rintracciarne le ricadute a tutti i livelli, coinvolgendo tutte le figure e tutti i processi organizzativi in un ampio ripensamento di scopo, obiettivi, itinerari, metodologie e sistemi di verifica. Se la spinta riformatrice si fermasse ad un solo aspetto del complesso intreccio politico ed istituzionale, o peggio ancora alle mere enunciazioni di principio (lasciando intatto il ritualismo ripetitivo del *fare scuola*), sarebbe come evidenziare le contraddizioni, rischiando di esacerbare una certa sensazione di stanchezza e mancanza di senso, subdolamente diffusa negli attori del solito copione scolastico (giovani, famiglia, insegnanti, formatori, dirigenti, etc.). C'è bisogno di attingere ai valori,

pensarne le ricadute, realizzarne con coraggio gli effetti. D'altronde, come affermava Einstein, non possiamo pretendere che le cose cambino, se continuiamo a fare le stesse cose.

Bibliografia

FRANCHINI R., *L'educatore implicito; l'aspetto organizzativo nella Formazione professionale. Comunità, figure, alleanze*, in *L'Intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale*, Rubbettino, 2014, pp. 243-267.

FRANCHINI R., *Incorporare i valori nel curriculum*, in *Rassegna CNOS*, 2/2023, pp. 81-96.

GOLDBERG, L.R., *The structure of phenotypic personality traits*, *American Psychologist*, 48(1), 1993, pp. 26-34.

GOODHART D., *Head, Hand, Heart: Why Intelligence Is Over-Rewarded*, *Manual Workers Matter*, and *Caregivers Deserve More Respect*, Free Press, New York, 2020.

OECD, *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*, OECD Publishing, Paris, 2021.