

Di che cosa parliamo quando parliamo di Non Cognitive Skills?

LUISA RIBOLZI¹

Il miglioramento delle condizioni in tutto il mondo non dipende in maniera essenziale dalla conoscenza scientifica, ma dalla realizzazione delle tradizioni e degli ideali umani (A. Einstein, 1952, cit. in AA.VV., 1998, p. X)

Il capitale umano e il concetto di competenza

Nel discorso attuale sull'educazione, accanto al consolidato discorso sulle competenze cognitive (per un approccio sintetico si vedano Viteritti, 2005; Benadusi, Molina, 2018), che vengono misurate in modo standardizzato ormai da più di trent'anni in programmi internazionali di test su larga scala come PISA, PIAAC, TIMMS, si va affermando il concetto di *competenze non cognitive*, definite in vari modi, tra cui prevalgono *character skills*, utilizzato da Heckman, un economista che ne ha approfondito fra i primi la natura e gli effetti, e *competenze socio emotive*, utilizzato dall'OCSE. Originariamente legato alla spendibilità della formazione sul mercato del lavoro, il concetto è diventato multidisciplinare e comporta una maggiore riflessività sull'essere umano e una maggiore attenzione per il "bambino intero", al di là degli esiti cognitivi, nei programmi educativi. La rinnovata importanza della persona è legata a fattori strutturali e culturali, e il potenziamento individuale avviene attraverso l'accumulo di tipi diversi di competenze, in luoghi e con attori diversi - famiglia, scuola e comunità - che collaborano per accrescere le opportunità e promuovere le *capabilities* individuali, che a loro volta promuoveranno lo sviluppo sociale. Si sono raffinati i concetti di conoscenze, abilità e competenze, e all'interno di questo più vasto approccio si è discussa la distinzione fra competenze cognitive (o intellettuali) e non cognitive (o socio-emozionali) per capire che cosa sono, come si possono misurare e quali sono le determinanti del benessere². Le competenze socioemotive sono però difficili da definire e quindi da misurare, anche se una misurazione affidabile servirebbe per avere delle informazioni sulla loro distribuzione e

¹ Responsabile educazione – Fondazione Sussidiarietà.

² Ad esempio Heckman, Stixrud, and Urzúa (2006), Heckman and Kautz (2012), Borghans et al. (2014).

sullo sviluppo a livello individuale e aggregato, per determinare la validità del processo di insegnamento/apprendimento e verificare la funzione predittiva dei diversi livelli di competenza. Questo comporta due importanti operazioni teoriche preliminari, la definizione dei diversi tipi di “competenza” e l’individuazione delle competenze chiave. In un momento successivo, si indagherà sulle modalità di acquisizione, e sui fattori che la facilitano.

I primi studi e le ricerche internazionali

I primi studi sul capitale umano avevano una visione unidimensionale delle competenze, che in estrema sintesi coincidevano con le capacità cognitive, considerate predittive del successo sia scolastico che lavorativo, ed esaminavano la redditività della scolarizzazione sul mercato del lavoro, monetizzando i benefici delle competenze individuali. Si sono poi prese in considerazione prima le competenze trasversali, o soft skills, poi le competenze non cognitive (NCS) sia per l’impatto che hanno sulle competenze cognitive, anche cumulandosi con altri fattori, sia per il loro influsso diretto, per esempio la relazione fra la motivazione o la coscienziosità e il reddito.

Un contributo innovativo è venuto da Sennett (1972), che descrive i cambiamenti “vividi e concreti” del mondo del lavoro, collegando le teorie sociali con l’esperienza dei soggetti che ha studiato, anche se in un campione molto piccolo. Egli si è concentrato non sulla globalizzazione dei mercati e dei consumi, ma sulla trasformazione nell’organizzazione e sulla natura stessa del lavoro e sulle conseguenze di queste nuove forme sui singoli. Sennett si chiede come le persone possono costruire senso e identità e creare e mantenere relazioni durature di fiducia in una situazione di crescita dell’incertezza e del rischio, in un mondo del lavoro che auspica il cambiamento e condanna ogni routine. Al momento attuale, gli *economisti dello sviluppo* studiano la molteplicità delle competenze che diversificano le persone e contribuiscono allo sviluppo individuale e sociale, sia in termini di benefici monetari che non monetari, come la felicità, la soddisfazione per la vita, le condizioni di salute, la partecipazione politica e civile. Le loro ricerche mostrano il ruolo fondamentale della famiglia, della cultura e delle istituzioni nel formare le competenze, e danno indicazioni per misurarle, considerando esplicitamente non solo il ruolo degli attori, ma anche quello delle scelte personali, sul modo in cui si formano e si utilizzano.

Un approccio particolarmente utile allo studio delle NCS è quello *comparativo*, che utilizza fonti statistiche, esiti di test che misurano le prestazioni, e studi sulle determinanti sociali della riuscita e il rapporto tra formazione e occupazione, come le teorie del capitale umano. La comparazione è importan-

te perché differenti norme culturali assegnano un valore diverso alle NCS: ad esempio, i tratti di personalità legati al genere sono apprezzati in modo diverso a seconda delle culture di riferimento, che creano stereotipi della mascolinità/femminilità presenti nei bambini già all'età di cinque anni. Una competenza è più di una conoscenza o di un'abilità, e implica la capacità di far fronte a domande complesse in un contesto dato, mobilitando risorse psicosociali (tra cui capacità e atteggiamenti): per esempio, saper comunicare in modo efficace è una competenza che coinvolge la conoscenza di una lingua, l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT), la capacità di relazionarsi con coloro con cui si vuole comunicare. La costruzione di una competenza è dunque un atto ideologico e politico, oltre che tecnico, dal momento che indica una particolare concezione di "vita buona", che potrebbe essere diversa in un altro ambito sociale o culturale, così che definire le competenze significa fare riferimento ai fini ultimi dell'educazione.

Le organizzazioni internazionali, spinte dalle esigenze della globalizzazione, hanno da tempo affrontato la nozione di competenza: il Parlamento europeo ha definito otto competenze chiave nella *Raccomandazione* del 18 dicembre 2006³, rinnovata nel 2017, che individua nella struttura delle competenze tre dimensioni: *cognitiva*, l'insieme delle conoscenze; *affettivo-motivazionale*, gli atteggiamenti nei confronti delle situazioni e dei problemi con cui ci si confronta; *meta cognitiva*, la capacità di riflettere sulle strategie e le abilità che entrano in gioco quando ci si confronta con la realtà. L'interesse risale però a metà degli anni Ottanta, allo scopo di identificare le competenze utili per una buona qualità della vita e per una società ben funzionante. Ne è emerso che sono molte, e cambiano a seconda delle situazioni e nel corso della vita, per cui i programmi di valutazione, inclusi i test di larga scala promossi dall'OCSE (Peschar, 1997, 2004) hanno incominciato a cercare degli *indicatori* focalizzati su competenze di natura più cross curricolare, definite *competenze chiave*. All'inizio degli Anni '90⁴, il progetto OCSE INES si proponeva di capire quali competenze servono ai giovani per vivere pienamente nella società, e in che misura le possiedono, e ne individua quattro: i valori di cittadinanza, le capacità di *problem solving*, la comunicazione e la concezione di sé, intesa come capacità di conoscersi e giudicare le proprie competenze e motivazioni, e come capacità di perseveranza.

Il tema viene ripreso dal progetto DeSeCo (*Definition and selection of competencies*), lanciato nel 1997, il cui rapporto finale individuava nove competenze

³ PARLAMENTO EUROPEO, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L394/10, 30.12.2006.

⁴ Si vedano i lavori di Peschar (1997, 2004).

essenziali raggruppate in tre categorie, perché non funzionano isolatamente, ma solo per aggregati: agire in modo autonomo, servirsi di strumenti in maniera interattiva e funzionare in gruppi socialmente eterogenei. Rychen e Salganik (2003) indicano anche quattro caratteristiche utili per identificare le competenze chiave in un contesto internazionale:

- sono *multifunzionali*, nel senso che servono per far fronte a una molteplicità di richieste e per risolvere problemi di diverso tipo nella vita quotidiana, professionale e sociale;
- sono *trasversali*, cioè occupano settori diversi dell'esperienza: per esempio, sono fondamentali per la partecipazione nella scuola e sul lavoro, ma anche in politica e nelle relazioni interpersonali, comprese quelle familiari;
- fanno *riferimento ad un livello superiore di complessità intellettuale*, per esempio il pensiero critico e analitico;
- sono *multidimensionali*: riconoscono e analizzano modelli di comportamento, identificando le analogie, distinguono fra situazioni importanti e non importanti, consentono di scegliere fra diverse alternative per conseguire uno scopo, sviluppano la fiducia e la dimensione cooperativa, attribuiscono un senso agli avvenimenti.

In base a questi criteri, sono da considerare competenze chiave il pensiero riflessivo e critico, le capacità digitali, la capacità di lavorare in gruppi eterogenei, l'orientamento ad apprendere, la comunicazione, l'applicazione del pensiero matematico, la capacità di risolvere problemi. Le differenti definizioni (competenze trasferibili, competenze generali, competenze comuni, competenze chiave...) "indicano, in linea di massima, le competenze richieste per trovare un lavoro ed essere cittadini responsabili, e sono importanti per gli studenti indipendentemente da quello che studiano" (Fallows, Steven, 2000). La differente aggettivazione sottolinea aspetti parzialmente diversi, ma riferiti ad una medesima realtà.

Definire e valutare le competenze non cognitive è importante perché le ricerche suggeriscono che alcuni *dispositional traits* degli studenti, come l'orientamento allo scopo, la motivazione, le strategie e gli stili di apprendimento, in particolare i cosiddetti "Big Five"⁵, influenzano la riuscita e sono predittori affidabili del successo a scuola e poi nel lavoro. È importante verificare questa relazione, per capire se si tratta di un nesso causale, di una correlazione, o della dipendenza da una causa comune, ma per misurare dei fattori che non sono direttamente osservabili è necessario trovare degli indicatori.

In riferimento specifico al lavoro, più o meno negli stessi anni, in Inghilterra si sono descritti quattro modi di concettualizzare le competenze chiave, in un

⁵ Si vedano ad esempio Higgins et al. (2007), Nguyen et al. (2005), Wolfe e Johnson, 1995.

approccio meno statico e più dinamico e trasversale a più campi (pedagogico, organizzativo, istituzionale):

- *meta competenze* o *competenze meta cognitive*, cioè le competenze che entrano in gioco nell'imparare e nel risolvere i problemi. Sono fondamentali per mettere le persone in grado di far fronte al cambiamento;
- *competenze di base*, cioè le conoscenze e le capacità fondamentali per ogni altro apprendimento. Quelle tradizionali sono leggere, scrivere e far di conto, a cui si aggiungono le competenze personali e sociali e le nozioni di informatica;
- *competenza olistica*, capacità di integrazione di competenze tecniche, metodologiche, sociali e comportamentali;
- *competenze incluse nei processi organizzativi*, che comportano integrazione fra competenze personali, infrastruttura tecnica, ruoli nel sistema organizzativo sociale.

L'Unione Europea ha cercato di definire le competenze chiave per l'educazione e la Formazione Professionale, e gli indicatori che si possono usare per controllarle e misurarne la progressiva acquisizione (Deakin, Crick, 2008). Il rapporto *Prepared for life* (Peschar, 1997) sostiene che queste competenze si possono misurare e sviluppare, e Weinert (2001) sviluppa il concetto di *meta-competenze*, definendole "strutture endogene che sono preconditione per le prestazioni e la regolazione del comportamento". Per analogia, possiamo ricordare il concetto di *metaconoscenza* (Imparare a imparare) formulato nel "Rapporto Delors" del 1997. Le conoscenze meta cognitive sono idee generali sull'apprendimento, il sapere e l'intelligenza, che influenzano le strategie di apprendimento delle persone, agendo in particolare sulle motivazioni. Secondo alcuni, non sono modificabili, perché si generano in famiglia nei primissimi anni di vita o sono addirittura innate; secondo altri è possibile accrescerle con l'educazione, facendo sviluppare e crescere negli studenti le disposizioni mentali e le competenze cross curricolari, che sono sistemi funzionali generalizzati per far fronte ai compiti strategici della vita, a livello personale e di comunità.

Dopo alcuni anni in cui l'interesse si è concentrato quasi esclusivamente sulle competenze cognitive, l'OCSE sta conducendo uno studio sulle competenze socio emotive (<https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/about/>) che esamina la presenza di 19 competenze sociali ed emotive in studenti di 10 e di 15 anni in 11 Paesi, basandosi su tre fonti di informazione: l'autovalutazione degli studenti e la valutazione dei genitori e degli insegnanti, combinando e comparando la validità delle scale di giudizio delle diverse fonti di informazione. Si è rilevato che le tre fonti, sostanzialmente, coincidono.

Generare e promuovere le competenze non cognitive

Molta parte dell'interesse verso le competenze non cognitive è legato alla funzione che avrebbero nel prevenire l'insuccesso scolastico e le disuguaglianze sociali (Adler, 2016). Le lacune nelle competenze si formano in famiglia nei primi anni di vita, si sviluppano nella scuola per i noti motivi socioeconomici, etnici e di genere, e producono effetti cumulativi duraturi (Carneiro, Heckman, 2003; 2005): per questo, le politiche di riduzione del divario scolastico, incluse quelle di miglioramento della qualità delle scuole, sono insufficienti, perché i soli aiuti economici non bastano e per di più i costi degli interventi *remedial* o compensatori sono molto maggiori ed hanno effetti più limitati rispetto a quelli precoci. La scuola ha precise responsabilità nell'intervenire per impedire che le scarse abilità acquisite nei primi anni di vita portino da adulti ad esiti educativi ed economici indesiderabili, originando pesanti conseguenze negative.

La prima condizione per un intervento efficace è la conoscenza, su cui hanno lavorato molti ricercatori. Una ricerca su bambini di 11 anni in diversi Paesi europei (Carneiro, Crawford, Goodman) riporta una serie di interessanti indicatori per osservare e misurare le competenze sociali, partendo dalla considerazione dell'importanza *dal punto di vista dell'economia* di favorire l'acquisizione di competenze non solo cognitive, ma anche sociali fin dall'infanzia, per formare individui pro sociali. La ricerca conferma l'ipotesi che le competenze non cognitive sono più plasmabili negli anni dell'infanzia, sono determinanti per la riuscita a scuola e l'accesso all'impiego e sono predittive della probabilità di incorrere in comportamenti a rischio. Se è vero che *the sooner, the better*, un'azione sulle competenze non cognitive durante l'adolescenza ha mostrato di avere un impatto significativo e duraturo sul successo, anche se gli effetti variano tra le persone e i gruppi sociali, così che programmi specifici di potenziamento sono un'opzione politica importante, che può avere effetto anche sulle competenze accademiche degli adolescenti.

I tratti di personalità importanti per la riuscita scolastica o per il lavoro non hanno una natura intellettuale o analitica, danno forma al comportamento delle persone ed influenzano una vasta gamma di esiti, sia in modo diretto che indirettamente grazie all'influenza su altre caratteristiche, come lo sviluppo di capacità cognitive, dal momento che ad esempio c'è una relazione fra la tenacia o il metodo nello studio e i voti o i punteggi nei test e quindi la probabilità di ottenere un titolo di studio; la perseveranza, la motivazione, l'autocontrollo e altri aspetti della coscienziosità (Kautz et al. 2014; Wehner et al., 2016) giocano un ruolo importante nel capovolgere o limitare i ritardi e le carenze dello sviluppo cognitivo e della riuscita scolastica e incidono su esiti non cognitivi, come la formazione di una famiglia, la salute, la partecipazione e il senso civico, la probabilità di comportamenti a rischio.

La scuola dell'infanzia deve adottare un modello *centrato sul bambino*, tenendo conto delle competenze individuali sviluppate prima e parallelamente all'ingresso a scuola (è emerso chiaramente che gran parte di quello che i ragazzi imparano non viene insegnato a scuola in modo esplicito, ma viene appreso altrove, in modo informale o non formale), mediate dalle caratteristiche personali, per porre le basi di un buon inserimento nella scuola: se sviluppare nei bambini di 3-6 anni competenze pre letterarie, o una matematica di qualità li aiuta ad apprendere a scuola, analogamente è importante potenziare programmi di sviluppo socio emotivo. Un bambino attento, disciplinato, che si relaziona in modo positivo con gli adulti e con i compagni può trarre più vantaggio dalle opportunità di apprendimento che la scuola gli fornisce, imparando più facilmente a leggere, scrivere e far di conto. Si genera un processo sequenziale fra caratteristiche all'ingresso nella scuola e apprendimenti successivi che esercita i suoi effetti fino all'età adulta.

Da ultimo, tra i fattori che influenzano nel corso della vita le performance accademiche va tenuta presente l'"autostima di base", *core self-evaluations*: ricerche sugli studenti universitari hanno mostrato che gli studenti che si percepiscono come competenti, capaci e meritevoli di successo, cioè che hanno un'autovalutazione positiva, ottengono risultati migliori (Debicki et al., 2016). Conta molto l'effetto di mediazione dell'*orientamento allo scopo*, distinto fra orientamento all'apprendimento, caratteristico di persone che hanno un desiderio intrinseco di migliorare la loro competenza, che ha un impatto significativo sulla qualità dell'apprendimento e *orientamento alla prestazione*, tutto concentrato sul risultato finale: i ragazzi spinti dall'orientamento alla prestazione possono adottare un *performance approach*, quando tendono a mettersi alla prova e a fare meglio degli altri e un *performance avoidance*, quando invece tendono ad evitare le prove per non sfigurare (Dweck, 2000).

I programmi di insegnamento e di valutazione

I programmi di insegnamento/apprendimento basati sulle competenze (CBL, *competence based learning*) richiedono innanzitutto di stabilire quali sono le competenze necessarie nel mondo contemporaneo, per poi sviluppare le competenze generali o trasversali che servono agli studenti per applicare le conoscenze in contesti complessi, per sviluppare la loro autonomia e la capacità di imparare ad apprendere:

- *competenze strumentali*, che funzionano come mezzi per un fine. Richiedono una combinazione di abilità manuali e capacità cognitive di cui c'è bisogno per la competenza professionale. Includono la capacità di

maneggiare le idee e l'ambiente e di costruire manufatti, l'abilità fisica, la comprensione cognitiva e linguistica;

- *competenze interpersonali*, che richiedono capacità personali e relazionali. Comprendono la capacità di esprimere adeguatamente i propri sentimenti ed emozioni e di accettare quelli degli altri, rendendo possibile lavorare insieme per un obiettivo comune. Le competenze interpersonali consentono di agire con generosità e comprensione, partendo dalla conoscenza di se stessi, riconoscendo e interpretando i propri e gli altrui sentimenti ed emozioni, per ottenere interazione sociale e collaborazione.
- *Competenze sistemiche*, che richiedono capacità e abilità in relazione ad un intero sistema. Comprendono una combinazione di immaginazione, sensibilità e abilità, per capire in che modo le parti di un sistema entrano in relazione e sono collegate. È necessario saper progettare dei cambiamenti per introdurre dei miglioramenti nel sistema, ma anche saper progettare sistemi nuovi. Queste competenze vengono costruite sulle competenze strumentali e interpersonali preesistenti.

Le competenze chiave fondamentali in questi programmi sono spesso accostate alle competenze di cittadinanza, o identificate con i "valori civici". A parte il rischio di una 'retorica della cittadinanza' (Losito, 2014), questa identificazione finisce con il coinvolgere solo gli insegnanti le cui materie sono più vicine ai temi presenti in essa, perdendo il suo carattere trasversale, anche se le competenze chiave più direttamente 'sociali', legate alla dimensione relazionale, come capacità di comunicare, spirito di iniziativa, autonomia, capacità di identificare e risolvere i conflitti, sono vicine alle competenze di cittadinanza. Nel CBL è fondamentale la *valutazione*, che definisce che cosa si intende valutare e come si intende farlo, e poi misura il successo dei programmi accertando se le competenze oggetto di progettazione siano o no state trasmesse. Le competenze di cittadinanza, pur molto studiate, sono raramente oggetto di attività di monitoraggio, valutazione e autovalutazione⁶: l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) ha realizzato una serie di indagini, la prima nel 1972, denominate ICCS, *International Civic and Citizenship Study*, ripetute nel

⁶ David Campbell ha analizzato i valori di cittadinanza in nove tipi di scuola (cattoliche, protestanti,...) per esaminare in che modo si formano i valori personali e pubblici, ipotizzando una relazione fra questo processo e l'orientamento valoriale delle scuole, e fra la scuole e la formazione della sensibilità morale. Dalle ricerche emerge che non c'è attenzione specifica su questo punto ma nelle scuole cattoliche c'è una migliore preparazione alla partecipazione democratica e anche migliori apprendimenti (Campbell, Putnam, 2010).

2009 e nel 2016⁷, che ricavano informazioni dettagliate sulla conoscenza delle istituzioni politiche e sociali, sul giudizio sulle istituzioni e sugli atteggiamenti legati alla vita sociale e civica, come gli atteggiamenti nei confronti delle differenze etniche e di genere. Gli studenti italiani hanno punteggi superiori alla media per le conoscenze che possono essere acquisite nell'extrascuola, in famiglia o nei mezzi di comunicazione, inclusa la rete, confermando che la scuola non è responsabile da sola dell'educazione civica, ma deve collaborare con le altre istituzioni, a partire dalla famiglia.

Un'ipotesi sviluppata per le università, che potrebbe essere utilmente adattata alle scuole, individua tre livelli di competenze: *basico*, riferito alle *conoscenze* che uno studente deve avere per sviluppare competenze di livello superiore, partendo dalla consapevolezza del punto già raggiunto; *intermedio*, che riguarda la capacità di applicare le conoscenze acquisite; *avanzato*, che comporta l'*autonomia*, cioè la capacità di utilizzare nella vita quotidiana quello che si è imparato. È il punto di arrivo della formazione, in quanto "padroneggiare una competenza significa combinare i diversi elementi (conoscenze, tecniche, atteggiamenti, valori) in una situazione data, per affrontarla con successo"⁸. I programmi CBL sono spesso accusati di enfatizzare il rapporto con il lavoro (l'ambito in cui nasce l'approccio per competenze), trascurando o abbandonando l'educazione "umanistica", mentre i valori umanistici dovrebbero essere integrati nel concetto di competenza, ma questa accusa è infondata: la conoscenza applicata è innanzitutto "conoscenza", e richiede una buona formazione concettuale e la padronanza di conoscenze e contenuti⁹, come aveva già sottolineato il rapporto Delors sui "quattro pilastri dell'educazione": imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere e imparare ad essere.

L'organizzazione e il ruolo degli insegnanti

Ci sono delle condizioni relative all'organizzazione e agli operatori che condizionano la riuscita dei programmi CBL. Ne sono stati indicati almeno quattro:

- La scuola opera come una *learning organization* centrata sullo studente, con una cultura che incoraggia la disponibilità ad apprendere, a cam-

⁷ La prossima è prevista per il 2022. Collaborano con lo IEA l'Australian Council for Educational Research (ACER), il Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) di Roma Tre e la LUMSA, oltre all'INVALSI.

⁸ *Ibidem*, p. 55.

⁹ Scrive Nicoli (2015): "La didattica per competenze non viene concepita come un'alternativa alle conoscenze canoniche, perché, se è vero che senza una loro mobilitazione competente rimangono inerti, è anche vero che senza il sapere la competenza è vuota".

biare gli schemi mentali, tollerante verso gli errori, tesa a soddisfare i bisogni dello studente e a fornirgli continui riscontri;

- lo staff lavora come gruppo e valorizza la cooperazione
- i responsabili guidano e valorizzano le persone
- l'organizzazione si basa su di un coinvolgimento etico e sociale, con uno spirito di servizio e il desiderio di aiutare i più svantaggiati.

Per *learning organization* si intende "un'organizzazione che facilita l'apprendimento in *tutti* i suoi membri e si modifica continuamente [...] in base alla convinzione che gli individui sono pronti e desiderosi di partecipare ad un apprendimento auto diretto, e di cambiare di conseguenza" (Pedler, Burgoyne, Boydell, 1991). Ancora più specifico il concetto di *learning society*, così descritta dall'ESRC (Economic and Social Research Council): "la *learning society* è una società in cui *tutti i cittadini* dispongono di un'educazione generale di alta qualità, di un'adeguata Formazione Professionale e di un lavoro dignitoso, partecipando per tutta la vita a forme di educazione e addestramento. Una *learning society* unisce eccellenza ed equità, dando ai suoi cittadini conoscenze, comprensione e competenze per garantire la prosperità economica propria e del Paese. Il termine è attraente perché contiene una promessa non solo di sviluppo economico ma di rigenerazione della sfera pubblica. Grazie alla formazione permanente, i cittadini sono in grado di impegnarsi in un dialogo critico e in un'azione di crescita della qualità della vita per tutti, assicurando sia l'integrazione che il successo economico" (ESRC, 1994).

Quanto agli insegnanti, ci si chiede se un insegnante, così come deve sapere la matematica o la geografia, per sviluppare nei suoi alunni le NCS deve a sua volta possederle, o quantomeno considerarle importanti: ma nella formazione iniziale e in servizio dei docenti questo tema è praticamente assente, anche se di fatto gli insegnanti tengono presenti nel valutare gli studenti anche i loro tratti di carattere. Edgar Morin, in una intervista di qualche anno fa, asseriva che "l'insegnante è un mediatore che aiuta ciascuno a comprendersi, a conoscersi[...] Il compito della scuola è aiutare ad imparare a vivere. Certi insegnamenti non fanno parte delle discipline, ma permettono di integrarle. Che cos'è essere umani? [...] Essere umani è senz'altro essere un individuo, ma un individuo che fa parte di una società e di cui anche la società fa parte. Da quando si nasce ci viene inculcato infatti il linguaggio, la cultura, quel che si deve fare, non fare, eccetera. Secondo me, conoscere la nostra natura umana è dunque essenziale. E questo passa per forza attraverso l'insegnamento dell'incertezza[...] essere specialista di tutto è essere specialista di niente, ma anche il contrario: se si ha un'informazione completa, ma si è incapaci di collocarla nel suo contesto, frammentato attraverso le discipline, si arriverà per forza ad un'informazione senza interesse."

Parlare del ruolo degli insegnanti ha comunque senso se si ritiene che le NCS siano in qualche misura *malleabili* dopo l'infanzia. Per chi le considera essenzialmente *tratti di personalità*, prevale un orientamento innatista, che le considera date e non modificabili; per chi invece sottolinea la dimensione della *competenza*, esse possono essere acquisite, lungo due assi di variabili che si incrociano: *l'agenzia* (famiglia, scuola, amici, media...) e il *tempo* (prima infanzia, adolescenza, tutta la vita...). Anche considerando un basso livello di malleabilità per opera della scuola, è doveroso individuare delle politiche di promozione, sia per accrescere le NCS già esistenti, sia per dotarne i ragazzi che ne sono privi, e sono così penalizzati¹⁰. La maggior parte dei docenti, che già non conosce o non utilizza le tecniche di valutazione delle conoscenze, come i test a risposta multipla, e tantomeno quelle, più complesse, di valutazione degli atteggiamenti e dei valori (osservazione, autovalutazione, scale di atteggiamento) e del comportamento competente (capacità di svolgere un compito, di scrivere un testo, di analizzare, sintetizzare, paragonare, prendere decisioni...), si trova in difficoltà nell'individuare il livello complessivo a cui ogni ragazzo è pervenuto, e non riesce a trasformare la valutazione sommativa in formativa.

Nella scuola, soprattutto negli indirizzi tecnici e professionali, la prevalenza della conoscenza e delle "competenze per l'impiegabilità" lascia ai margini chi ha difficoltà di apprendimento, o anche solo gli *slow learner* e crea una tensione fra "umanisti" e "utilitaristi" che rischia di tradursi in spaccatura fra "buoni" e "cattivi", in cui gli utilitaristi "cattivi" respingono i più deboli (si veda che cosa è successo nella fase di scarsità di posti nelle terapie intensive durante la pandemia) e identificano categorie di "gente di scarso valore" che può essere abbandonata a se stessa (rinchiusi in casa, istituzionalizzati, destinati a lavori di enclava, relegati a mansioni dequalificate), anche se fortunatamente non più realmente soppressa. Gli umanisti "buoni" invece si prendono cura dei deboli, li incoraggiano ad entrare nel mercato del lavoro, riducendo i requisiti cognitivi richiesti, in parte aiutati dalle tecnologie digitali, che producono ausili che consentono a persone un tempo escluse di esercitare un ruolo attivo, con una *ricontestualizzazione della disabilità* (si pensi alle Paralimpiadi), non più vista medicalmente come un carattere negativo della persona, ma come *esito dell'incapacità della società di abolire le barriere*. Oggi una persona in difficoltà è uno "straniero involontario" (Schutz, 2013) ed ha un capitale sociale svalutato o inesistente. La concezione umanista richiede alla società di sviluppare il concetto di cittadinanza, partecipazione, dignità umana, integrazione e inclusione

¹⁰ Le ricerche volte a cogliere la possibilità di interventi specifici per ridurre il fallimento scolastico di studenti in difficoltà, che avevano ripetute assenze, potenziando le competenze non cognitive hanno avuto esiti contraddittori (Holmlund, Silva, 2014).

sociale per tutti e parte dall'idea che il capitale sociale, grande o piccolo, non è dato, ma può essere modificato, attraverso un cambiamento delle relazioni sociali. Discorso umanitario e utilitarista devono essere collegati e ad esempio il lavoro per i disabili non deve essere solo assistenziale e nemmeno fittizio o svalutato, ma un "vero" lavoro, un'occasione di apprendimento e di costruzione della propria identità. La logica competitiva che viene vista come indispensabile per il successo deve convivere con l'integrazione sociale.

Qualche spunto per concludere

Se vogliamo chiudere riprendendo il tema del rapporto fra NCS, valori e integrazione sociale, un interessante contributo viene da James Hunter (2000), che fa risalire la "morte del carattere" alla disintegrazione delle condizioni morali e sociali che lo rendono possibile. Questo è evidente soprattutto nell'educazione morale, in cui la società si assume il compito esplicito di trasmettere ai giovani degli ideali e un coinvolgimento morale duraturo. Per farlo adotta strategie psicologiche, comunitarie, tradizionaliste, ma in ultima analisi è il contesto che rende possibile raggiungere l'obiettivo. Nel contesto contemporaneo assistiamo ad uno svuotamento del senso e dell'autorità a cui si rifà la morale, che viene ridotta ad una piatta banalità, tagliata via dalle radici sociali, storiche e culturali che la rendono concreta e in ultima analisi vincolante. L'educazione morale, proprio mentre si propone di forgiare il carattere, ottiene il risultato opposto ed educa i bambini in una cosmologia al di là del bene e del male, relativizzando tutto, come avviene ad esempio nel discorso sul genere o nella cosiddetta *cancel culture*, o nell'affermazione di fenomeni non razionali come la resistenza di credenze consolidate di fronte a prove scientifiche che le smentiscono. Hunter seziona impietosamente il confuso discorso sulla morale e sull'educazione ed evidenzia come sia difficile tornare a un'educazione finalizzata a promuovere la formazione di un carattere le cui caratteristiche aiutano a costruire una società migliore. Il potenziamento quasi esclusivo delle finalità economiche ha fatto passare in secondo piano, e poi distrutto, questa finalità ultima dell'educazione (Arthur, 2003), che potrà essere ripristinata solo reintroducendo il concetto di "bene" e "male", "vero" e "falso" e il valore della verità.

La trasmissione intergenerazionale sembra essere venuta meno e i ragazzi si trovano di fronte strane figure di adulti adulescenti, in condizione di fragilità esistenziale. Non ha senso applicare etichette generazionali a queste categorie così fluide, per cui l'identità passa dalla scelta di comportamenti caratterizzanti: se ogni generazione scoprisse una pratica contestativa destinata a generalizzarsi, oggi questa pratica potrebbe essere gli interventi sul corpo come ritorno

ad una dimensione premoderna (Langman, 2008) o anche “post-post moderna”, caratterizzata da fenomeni di localismo, recupero delle culture locali, anti globalismo. La scuola, pubblica, gratuita e obbligatoria, a cui la modernità aveva assegnato una funzione fondamentale di integrazione e di creazione di *personalità modali* di buoni cittadini, padri di famiglia, capaci lavoratori e all’occorrenza, coraggiosi soldati, si è svuotata di significato. O, forse, è la società che non ha più bisogno di questo tipo di persone.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *La tecnologia per il XXI secolo. Prospettive di sviluppo e rischi di esclusione*, Torino, Einaudi, 1998.
- ADLER A., *Teaching Well-Being increases Academic Performance: Evidence From Bhutan, Mexico, and Peru*, 2016. https://www.researchgate.net/publication/311861428_Teaching_wellbeing_increases_academic_performance_Evidence_from_Bhutan_Mexico_and_Peru
- ARTHUR J., *Education with Character: The Moral Economy of Schooling*, London & New York Routledge, 2003.
- BENADUSI L., MOLINA S. (a cura di), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Fondazione Agnelli Il Mulino, 2018.
- BORGHANS L., TER WEEL B., WEINBERG B.A., *People skills and the labor market outcomes of underrepresented groups*. *Industrial & Labor Relations Review*, 67(2), 2014, pp. 287-334.
- CAMPBELL D., PUTNAM R.D., *American Grace: How Religion Divides and Unites Us*, New York, Simon & Schuster, 2010.
- CARNEIRO P., CRAWFORD C., GOODMAN A., *Le conseguenze a lungo termine delle competenze cognitive e non cognitive apprese nei primi anni di vita*, CEE Centre for the Economics of Education, Quaderni della Fondazione Ispirazione, n.6, Treviso, 2008.
- CARNEIRO P., HECKMAN J., MASTEROV K., “*Labour market discrimination and racial differences in pre-market factors*”, *Journal of Law and Economics*, vol. 48, 2005, pp.1-39.
- CARNEIRO P., HECKMAN J., *Human Capital Policy*, NBER Working PAPER n. 9495, 2003.
- COBB J., SENNETT R., *The hidden injuries of class*, New York, W.W. Norton, 1972.
- DEAKIN CRICK R., “*Key Competencies for Education in a European Context: Narratives of Accountability or Care*”, *European Educational Research Journal*, vol. 7, n. 3, 2008.
- DEBICKI B. et al., *Beyond the Big Five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic performance*, *The International Journal of Management Education*, vol. 14, n. 3, 2016.
- DELORS J., *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale per l’educazione nel secolo XXI*, Roma, Armando, 1997.
- DWECK C.S., *Self-theories: their role in motivation, Personality and development*, New York, Psychology Press, 2000.
- ESRC, *The learning society: knowledge and skills for employment: research specification*, ESRC, SWINDON, cit. in COFFIELD F. (ed.), *Learning at work*, Bristol, The Policy Press, 1994, pp. 49-58.
- FALLOWS S., STEVEN C., *Integrating key skills in higher education. Employability, transferable skills and learning for life*, London, Routledge, 2000.
- HECKMAN J., KAUTZ T., *Hard evidence on soft skills*, *Labour economics*, 19, 2012, pp. 451-464.
- HECKMAN J., STIXRUD J., URZUA S., *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior*. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 2006, pp. 411-482.

- HIGGINS D.M. et al., *Prefrontal cognitive ability, intelligence, big five personality, and the prediction of advanced academic and workplace performance*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 2017, pp. 298-319.
- HOLMLUND H., SILVA O., *Targeting Noncognitive Skills to Improve Cognitive Outcomes: Evidence from a Remedial Education Intervention*, *Journal of Human Capital*, vol. 8, 2014, pp. 126-160.
- HUNTER J.D., *The death of character. Moral Education in an Age Without Good or Evil*, New York, Basic Books, 2000.
- KAUTZ T., HECKMAN J.J., DIRIS R., ter WEEL B., *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*, IZA Paper n. 8696, 2014.
- LANGMAN L. (2008), *Carnevalization: the body and the liminal*, in POIRANI B.M., VARGA I (eds.) *The new boundaries between bodies and technologies*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, pp. 55-90
- LOSITO B. , "Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave", *Scuola Democratica*, n. 1, 2014, pp. 53-72.
- MARTINS P., *How do non cognitive skills Programs improve adolescent school achievement? Experimental evidence*, Centre for Globalization Research Working Paper 81, 2017.
- NGUYEN N. T., ALLEN L. C., FRACCASTORO K., *Personality predicts academic performance: exploring the moderating role of gender*. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27, 2005, pp. 105-116.
- NICOLI D., "La formazione al lavoro nella prospettiva del senso comune", *Rassegna CNOS*, n.1, 2015, p. 100.
- PEDLER M., BURGOYNE J., BOYDELL T., *The Learning Company. A Strategy for Sustainable Development*, London, Mc Graw-Hill, 1991.
- PESCHAR J.L., *Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies. Prets pour l'avenir? Comment mesurer les competences transdisciplinaires?*, Paris, OECD/ODCE, 1997.
- RYCHEN D.S., SALGANIK L., *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge (Ma), Hoegrefe & Huber, 2003, trad. It. *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- SCHUTZ A., *Lo straniero. Un saggio di psicologia sociale*, Trieste, Asterios, 2013 (es. or. 1944).
- VITERITTI A., *Identità e competenze*, Milano, Guerini, 2005.
- WEHNER C., SCHILS T., BORGHANS L., *Personality and Mental Health: The Role and Substitution Effect of Emotional Stability and Conscientiousness*, IZA Paper 10377, 2016.
- WEINERT F.E., *Concept of competence: A conceptual clarification*, in D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*, Groningen, Hogrefe & Huber Publishers, 2001, pp. 45-65.
- WOLFE R.N., JOHNSON S.D., *Personality as a predictor of college performance. Educational and psychological measurement*, vol. 55, 1995, pp. 277-186.