

INSEGNARE LE COMPETENZE NON COGNITIVE

a cura di Leonilde Maloni

IL DISEGNO DI LEGGE SULLE “NON COGNITIVE SKILLS” (NCS)¹

Le competenze non cognitive nei percorsi scolastici

La centralità assegnata all’istituzione scuola nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (Scuola Motore del Paese), con la conseguente attenzione dei media sugli attori e i temi che la vedono protagonista, ha prodotto e sta producendo non pochi cambiamenti negli atteggiamenti più diffusi nei confronti della scuola, patrimonio del senso comune. Con questa cultura dell’opinione pubblica si confronta in modo sempre più trasparente quella degli addetti ai lavori, che mai come in questo momento hanno bisogno di avere le idee chiare sui risultati del loro lavoro e i problemi ancora aperti.

Non è certo la prima volta che un disegno di legge, pur scarno ed essenziale come quello in questione, faccia emergere nell’immediato giudizi interlocutori se non negativi sull’oggetto stesso dell’intervento.

È vero, se si parte dal problema *dispersione scolastica esplicita ed implicita* in Italia, i dati sono tutt’oggi incompatibili con una scuola di qualità, equa e inclusiva². L’obiettivo prioritario sia di ET 2020 sia del Goal 4 dell’Agenda ONU 2030, è reso ancora più importante dalle povertà educative che il periodo pandemico ha contribuito ad evidenziare. Si tratta allora di capire *se e come* lo sviluppo delle competenze non cognitive nei percorsi scolastici sia una risposta funzionale al contenimento della dispersione scolastica esplicita ed implicita, perché questo è lo scopo dichiarato del disegno di legge.

Se si parte dall’ipotesi di soluzione, lo sviluppo delle *competenze non cognitive nei percorsi scolastici*, occorre sapere quali siano esattamente le competenze non cognitive, se aggiungono ulteriori elementi o sono già comprese nel costrutto di competenza adottato dall’ultimo European Qualification Framework³.

¹ Disegno di legge n. 2493, approvato dalla Camera dei deputati l’11 gennaio 2022, “Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l’istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale”.

² G. Cerini, *Giovani con poche prospettive (crescono) in Atlante delle riforme (im)possibili*, [2021] Tecnodid Editrice.

³ Raccomandazione del Consiglio (2018/C – 189 01) del 22 maggio 2018 sul quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (EQF).

Rispetto a questo punto, servono sicuramente dati di osservazione e riflessione sul *come e se* si realizzi nelle pratiche didattiche un processo di insegnamento apprendimento che produca competenza/e a partire dalla definizione di competenza chiave come combinazione di conoscenze, abilità ed *atteggiamenti*⁴. Nelle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente sembra concentrarsi anche la volontà di sciogliere il dualismo tra istruzione (saperi) ed educazione (valori e benessere). Far crescere la cultura delle competenze significa far valere l'affermazione che "le competenze chiave sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce ad una vita fruttuosa nella società"⁵.

Sperimentare la personalizzazione?

La sperimentazione triennale da avviare il prossimo anno scolastico individua quattro focus di ricerca che meritano di essere elencati, per comprendere meglio la relazione con i nodi problematici, i percorsi da attivare, gli strumenti possibili di valutazione:

- individuazione delle competenze non cognitive il cui sviluppo è più funzionale al successo formativo degli alunni e degli studenti;
- individuazione di buone pratiche relative alle metodologie e ai processi di insegnamento che favoriscano lo sviluppo delle competenze non cognitive, nonché dei criteri e degli strumenti per la loro rilevazione e valutazione;
- individuazione di percorsi formativi innovativi, caratterizzati da metodologie didattiche che favoriscano il recupero motivazionale degli studenti, con lo specifico fine di contrastare la dispersione scolastica sia esplicita sia implicita (PCTO et alia);
- verifica degli effetti dello sviluppo delle competenze non cognitive sul miglioramento del successo formativo e sulla riduzione della dispersione scolastica e della povertà educativa.

Poiché un percorso virtuoso non parte mai da zero, è utile richiamare il patrimonio già a disposizione che, per utilizzare da subito la terminologia di J. Heckman, è formato dal repertorio della *cognitività*, *intelligenza cristallizzata* (conoscenze + abilità) e *intelligenza fluida* (problem solving)⁶ e dal repertorio della non cognitività, per il momento riassumibile nella *capacità di proiezione in avanti*.

⁴ Questi ultimi "descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni".

⁵ Cfr. Allegato, Raccomandazione del Consiglio (2018/C – 189 01) del 22 maggio 2018.

⁶ Cfr. J.Heckman, T.Kautz, *Formazione e valutazione del capitale umano*, Il Mulino, 2017.

Il ministro Bianchi⁷, ad esempio, ha sintetizzato lo scopo del disegno di legge in questione nella capacità dei sistemi educativi di offrire percorsi *personalizzati* ai giovani in formazione. La personalizzazione in educazione è da considerarsi fondamentale nei momenti di svolta epocale, in cui la persona è *capitale umano* per l'economia politica e il lavoro, *identità culturale e valoriale* per l'etica, *identità psichica e psicologica* per le neuroscienze e la psicologia. Se la società appare sempre più divaricata tra chi sa e chi non sa, tra chi ha potere e chi non ce l'ha, tra chi è tutelato nei suoi diritti e chi non lo è, la personalizzazione in educazione rappresenta uno strumento indispensabile per la costruzione di quel "corredo di competenze" dell'umanesimo del terzo millennio, che funge da nicchia ecologica.

È una tesi da corroborare, entrando nel merito delle competenze non cognitive.

Nei Regolamenti di riforma della nostra scuola, infatti, siano essi Indicazioni o Linee Guida, il profilo dello studente attivo e resiliente è il risultato di come le otto competenze chiave possano essere combinate in modi diversi e in contesti diversi. Dentro questo quadro, si può riflettere sul posto che può essere affidato alle competenze non cognitive:

1. hanno una loro specificità? In base a quali studi di riferimento?
2. coincidono con le generiche *soft skills* o con le dieci, puntuali, *life skills* dell'OCSE?
3. si collocano all'interno delle otto competenze chiave?

Lo stato dell'arte

Dall'adozione del primo EQF (2008), e comunque da oltre un decennio, i curricoli delle scuole italiane riformate, di ogni ordine e grado, pur mantenendo la loro struttura disciplinare o per aree/assi disciplinari, impostano i percorsi di insegnamento-apprendimento finalizzandoli alla costruzione di traguardi di competenza o di Profili Educativi Culturali e Professionali.

La valutazione dei risultati di apprendimento e i modelli di certificazione esistenti si basano sul costrutto delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, con l'avvertenza che quattro di queste⁸ possono essere considerate competenze *trasversali* ai domini disciplinari e soprattutto deputate a far leva e

⁷ <https://youtu.be/V3MaQgb0A5w> Seminario del 21 giugno 2021 "Lo sviluppo delle competenze non cognitive".

⁸ Sono considerate trasversali la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare; la competenza in materia di cittadinanza; la competenza imprenditoriale; la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

contestualmente formare la componente più problematica della competenza, l'*atteggiamento*. Le pratiche valutative della competenza hanno nel frattempo evidenziato sia i punti di forza e di debolezza della competenza *misurata* esclusivamente sulle conoscenze e abilità dichiarative e procedurali, sia le indubbie difficoltà nella valutazione delle sue componenti *soft*. Come si valutano, ad esempio, la *motivazione* e la *relazione interpersonale*, gli *interessi*, le *preferenze* o i *valori*, che orientano e interagiscono con il cognitivo? In ultima analisi, sapere cosa significa insegnare le competenze non cognitive vuol dire sapere quali aspetti valutare delle evidenze comportamentali di un allievo.

Due interventi legislativi come la legge 92 del 20 agosto 2019, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, e il DM 774 del 4 settembre 2019, *Linee Guida in merito ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento* (PCTO), fanno emergere in tutta la loro importanza le competenze trasversali, mettendole giustamente in rapporto con lo statuto epistemologico delle discipline oltre che con il loro contenuto informativo.

In entrambi i casi, sia per i percorsi di educazione civica sia per i PCTO, la valutazione delle competenze acquisite dagli studenti, in esito ad azioni *mono* disciplinari, *multi* ed *inter* disciplinari, ha chiamato in gioco l'uso di indicatori di competenza. Tali percorsi sono valutabili solo con il contributo di un'attenta osservazione dell'insegnante e dell'autovalutazione dello studente stesso. In particolare, sarebbe interessante conoscere quante scuole abbiano utilizzato il Quadro Europeo della competenza imprenditoriale⁹ (EntreComp Framework) nella progettazione dei PCTO e nella valutazione dei risultati di apprendimento. Nella struttura del Quadro sono infatti presenti numerosi indicatori relativi alla valutabilità della competenza imprenditoriale, che sono compresi sia nelle dieci Life skills dell'OCSE sia nelle competenze non cognitive di Heckman.

⁹ https://www.entrecompitalia.it/wp-content/uploads/2021/03/EntreComp_una-guida-pratica_IT.pdf

LA SFIDA DELL'INSEGNARE A VIVERE

L'insegnamento tra hard, soft e life skills

Il problema che tutti i sistemi educativi, compreso il nostro, stanno affrontando ora con drammatica urgenza dopo lo choc prodotto dalla pandemia è quello di affidare all'insegnamento la capacità di *insegnare a vivere*¹⁰. Si registra, infatti, lo spostamento progressivo dell'attenzione dalle più tradizionali competenze teorico tecniche da fornire come risultati di uscita dai percorsi scolastici a quelle ritenute solitamente *implicitamente* al curriculum scolastico, come l'educazione morale e l'educazione sociale¹¹.

Le competenze necessarie per imparare a vivere sono individuate principalmente nella capacità di agire orientandosi nella complessità attuale e futura, quasi a predisporre un *corredo di sopravvivenza*, sempre aggiornabile nelle hard skills, ma saldamente ancorato proprio alle indispensabili caratteristiche individuali che connotano socialità, relazione ed etica. Questa posizione richiama la risposta provocatoria dell'antropologo Lévi Strauss sul significato di *essere testimoni del presente*. Egli scrive provocatoriamente: “[...] metterò nella cassaforte documenti relativi alle ultime società primitive in via di scomparsa, esemplari di specie vegetali e animali prossimi ad essere estinti dall'uomo, campioni d'acqua e aria non ancora inquinate dagli scarichi industriali (...) Ma se volessimo decidere che cosa della produzione artistica o letteraria degli ultimi vent'anni, merita di sopravvivere al secondo millennio, sbagliremmo sicuramente. E sarebbe vano e presuntuoso segnalare all'attenzione dei nostri lontani discendenti teorie e apparecchi scientifici che essi giudicheranno superati”¹².

Per Lévi Strauss il *presente* che riguarda il futuro appartiene tanto alle cosiddette scienze umane quanto alle scienze esatte, ma sicuramente continuerà ad aver bisogno delle grandi narrazioni umane, vere costanti nella storia dell'uomo alla ricerca del dare un senso e un significato alle proprie azioni. Non diversamente ragiona J. Bruner quando afferma “*Le svolte di un'esistenza non sono provocate da fatti reali, ma dalle revisioni della storia usate per raccontare della vita e di sé; tra queste le più drastiche sono i cambiamenti di genere suggeriti dall'interno*”¹³. Anche in questo caso, la *narrazione* bruneriana si salda alla costruzione-ricostruzione dei

¹⁰ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

¹¹ Negli anni '60 e '70 si faceva riferimento all'attivismo di Dewey per spiegare come il curriculum implicito rappresentasse quel bagaglio di valori che l'allievo portava con sé dal suo contesto familiare e sociale.

¹² C. Lévi-Strauss, *Antropologia strutturale due*, Il Saggiatore, Milano 2018, pag. 290.

¹³ J. Bruner, *L'invenzione dell'io: l'autobiografia e le sue forme*, in AA.VV. *Alfabetizzazione e oralità*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1993, pag. 137.

significati della realtà, a partire dalle operazioni interpretative del soggetto, e quindi dalla sua autoconsapevolezza.

Gli esempi citati, assolutamente limitati, rimandano a scuole di pensiero che hanno fortemente inciso sul *come insegnare* e *che cosa insegnare*. È dunque lecito chiedersi cosa significhi insegnare le competenze non cognitive e come sia possibile insegnarle.

Le intelligenze personali di H. Gardner

Le teorie sullo sviluppo cognitivo e il funzionamento dell'intelligenza modulare, introdotte dalle neuroscienze dagli anni '80 in poi, connotano i processi di insegnamento apprendimento e il concetto di competenza sottesa, ad esempio, alla valutazione dei risultati di apprendimento degli studenti di tutta Europa. Diventa allora fondamentale comprendere cosa cambia nei processi di insegnamento apprendimento, se alla formazione delle tradizionali competenze (capacità) cognitive dovessimo sistematicamente affiancare quella delle competenze non cognitive.

È necessario definire a quali capacità o meglio a quali *tratti di personalità* stiamo facendo riferimento e soprattutto individuare quali indicatori di presenza/assenza di queste capacità possiamo utilizzare, senza dimenticare che generalmente vengono denominate *soft skills*, proprio per le difficoltà che si incontrano nel renderle oggetto di misurazione e valutazione.

Lo stesso H. Gardner aveva segnalato l'inadeguatezza del Quoziente Intellettivo per dare conto delle intelligenze multiple, da quelle *canoniche* (linguistica e logico matematica) a quelle *non canoniche* (musicale, spaziale, corporeo cinestetica) per finire con l'intelligenza *naturalistica* e le intelligenze *personali*¹⁴ e accennare addirittura alla possibilità dell'esistenza di un'intelligenza *esistenziale*¹⁵. È lui stesso a sostenere con convinzione che grazie alle neuroscienze e alla psicologia cognitiva "... si possono utilizzare due lenti per esaminare la mente umana: la prima mette a fuoco i suoi vari contenuti (concetti, storie, teorie e abilità), la seconda le diverse forme (configurazioni, rappresentazioni, intelligenze) in cui questi contenuti possono manifestarsi"¹⁶. Ora, nel caso delle intelligenze personali, *interpersonale* e *intrapersonale*, abbiamo a che fare con una forma mentis o capacità, che si occupa

¹⁴ Aggiunte da H. Gardner nel 1999 nella pubblicazione *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the Twenty First Century* successivamente alla pubblicazione.

¹⁵ H. Gardner, *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, Universale Economica Feltrinelli, Milano 2005, pp. 51-58.

¹⁶ *Ibidem*, pag. 60.

della conoscenza degli esseri umani. Le intelligenze personali non sono caratterizzate né dall'aver a che fare con oggetti materiali, né dall'aver a che fare con i sistemi simbolici.

Tuttavia, avverte Gardner, le intelligenze personali non sono facoltà olistiche e indifferenziate. La prima, quella interpersonale, generalmente riconoscibile come *capacità negoziale*¹⁷ di comprendere e interagire con il prossimo, è la capacità di conoscere il carattere e la personalità, di anticipare le reazioni degli altri, di guidare o di seguire con efficacia gli altri, di compiere mediazioni. La seconda, quella intrapersonale, è da lui considerata complementare alla prima, perché consiste nella capacità di riconoscere i propri sentimenti, bisogni, ansie e "profili precipi" di abilità, per comprendere se sono utili o meno al raggiungimento di obiettivi personali.

Non conoscerle, non formarle e non valutarle sarebbe di grave pregiudizio sia per il progetto di vita della persona in formazione sia per il necessario adeguamento dei processi istruttivi sia per la sostenibilità sociale dello sviluppo prefigurabile nella società del XXI secolo.

L'intelligenza emotiva di D. Goleman

Il successo del libro di D. Goleman¹⁸ indica come l'identificazione delle emozioni e del loro rapporto con la cognitività sia un tema di grande interesse non solo per gli insegnanti.

Il concetto di intelligenza emotiva da lui elaborato porta a sintesi studi decennali in campo biologico, sociologico e psicologico e ha il merito di avere divulgato lo stato della ricerca, sottraendo le emozioni dall'ambito generico del comportamento reattivo-istintivo ad un contesto. L'emotività non è irrazionalità; conoscere le proprie e altrui emozioni è fondamentale per il benessere individuale e sociale.

Goleman sintetizza in cinque ambiti l'azione articolata dell'intelligenza emotiva:

- *conoscenza delle proprie emozioni/autoconsapevolezza* come capacità di riconoscere un'emozione quando si presenta (dialogo costante con sé stessi);
- *controllo delle emozioni* come capacità autoregolativa e selettiva del comportamento adeguato al contesto; capacità adattiva;
- *motivazione di sé stessi* come capacità di dirigere le proprie azioni verso un obiettivo positivo; far prevalere l'ottimismo e lo spirito di iniziativa; inibire il pessimismo e la passività;

¹⁷ A questa intelligenza si collegano infatti molti degli studi successivi sulla leadership.

¹⁸ D. Goleman, *Intelligenza emotiva, che cos'è e perché può renderci felici*, BUR, Milano, 2008.

- *riconoscimento delle emozioni altrui/empatia* come capacità di immedesimarsi con gli stati d'animo degli altri, sapendo leggere i linguaggi verbali e non verbali dominati dalle emozioni. La carenza di empatia può determinare aggressività o disadattamento al contesto;

- *gestione delle relazioni o dei conflitti* come capacità di guidare le emozioni altrui; l'arte della relazione e della leadership come capacità precipua di rimuovere gli ostacoli della comunicazione e relazione interpersonali.

Le emozioni hanno quindi dimensioni isolabili, su cui si può ipotizzare un intervento intenzionale e organizzato, una vera e propria educazione delle emozioni, che insegna a ciascuno prima a riconoscerle in sé e negli altri e poi a controllarle. Due sono i perni su cui Goleman indirizza l'azione di *modellamento* dell'intelligenza emotiva: *l'assertività* come equilibrio tra passività e aggressività e *l'empatia* che motiva al comportamento prosociale.

La comprensione delle emozioni è empatia cognitiva che diventa comprensione empatica quando riesce a muovere gli affetti. L'obiettivo del benessere e della felicità individuali non è separabile da quello collettivo.

Su come la felicità sia oggettivamente collegata alla capacità di stare insieme agli altri, di collaborare con gli altri apre ad un altro aspetto dell'intelligenza umana che è l'intelligenza sociale che scaturisce da quella emotiva e si coniuga indissolubilmente con essa. Per questo motivo insegnare le emozioni richiede il modellamento, la simulazione, il compito di realtà.

PER ORIENTARSI NEL GLOSSARIO DELLE COMPETENZE

Le 10 life skills - OMS

Le parole del Ministro al Seminario (2021) "Lo sviluppo delle competenze non cognitive", in occasione della presentazione della proposta di legge, sono sicuramente in sintonia con quanto affermava l'Organizzazione Mondiale della Sanità già nel 1993¹⁹. È qui la prima organica definizione delle *skills for life* e della necessità sociale della presa in carico da parte della scuola insieme ad altre agenzie educative della loro formazione: "con il termine *skills for life* si intendono tutte quelle abilità-competenze che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni, gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali *skills socio-emotive* può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di

¹⁹ Organizzazione Mondiale della Sanità, *Life Skills Education in School*, Ginevra, 1993.

comportamenti negativi e a rischio rispetto agli stress [...] Per insegnare ai giovani le *skills for life* è necessario introdurre specifici programmi nelle scuole...”

Sempre nel documento si precisa che “... appare sempre più evidente che a causa dell’accelerazione dei cambiamenti culturali e dello stile di vita molti giovani non siano più *sufficientemente equipaggiati* delle skills necessarie a far fronte alle crescenti richieste e allo stress che si trovano a dover affrontare [...] È come se i meccanismi tradizionali per trasmettere le life skills (famiglia, valori sociali e culturali) non fossero più adeguati, perché nuovi fattori, quali i mass media e il meticciamiento culturale, influenzano lo sviluppo dei giovani”.

Al tempo ne furono individuate dieci, destinate a diventare gli obiettivi delle iniziative tese a promuovere la salute e il benessere di bambini e adolescenti, raggruppati in tre macro categorie: sei competenze su dieci potrebbero essere considerate “non cognitive”.

<i>Le Life skills - OMS</i>		
COMPETENZA	DEFINIZIONE	CATEGORIA
<i>1. Consapevolezza di sé</i>	Riconoscimento di sé, del proprio carattere, delle proprie forze e debolezze, dei propri desideri e delle proprie insofferenze. L’auto consapevolezza aiuta a riconoscere lo stress ed è pre-requisito per una comunicazione efficace e per sviluppare empatia.	<i>Competenze emotive</i>
<i>2. Gestione delle emozioni</i>	Capacità di riconoscere le emozioni in noi stessi e negli altri; consapevolezza dell’influenza delle emozioni sui comportamenti e capacità di rispondere ad esse in modo appropriato.	
<i>3. Gestione dello stress</i>	Capacità di riconoscere le fonti dello stress nella vita quotidiana e di agire in modo da controllare i vari livelli di stress.	
<i>4. Comunicazione efficace</i>	Capacità di esprimersi sia sul piano verbale sia sul piano non verbale con modalità appropriate rispetto alle culture e alle situazioni; capacità di manifestare opinioni e desideri, bisogni e paure; saper chiedere aiuto.	<i>Competenze relazionali</i>
<i>5. Capacità di relazioni interpersonali</i>	Capacità di mettersi in relazione e interagire con gli altri in maniera positiva, di creare e mantenere relazioni amicali determinanti per il benessere mentale e sociale.	

6. <i>Empatia</i>	Capacità di immaginare come possa essere la vita di un'altra persona anche in situazioni con le quali non si ha familiarità. Capire e accettare la diversità in situazioni di interazione sociale caratterizzate dalla presenza di diversità culturali o etniche.	
7. <i>Pensiero creativo</i>	Capacità di combinare in modo sinergico le due capacità precedenti e di immaginare l'esito alternativo delle proprie azioni. Aiuta a guardare oltre le esperienze dirette e ad individuare comportamenti adattivi e/o flessibili di fronte a situazioni problematiche. È anche la caratteristica prevalente delle persone innovative.	<i>Competenze cognitive</i>
8. <i>Pensiero critico</i>	Capacità di analizzare le informazioni e le esperienze in maniera oggettiva. Aiuta a riconoscere i fattori che influenzano atteggiamenti e comportamenti.	
9. <i>Problem solving</i>	Capacità di risolvere problemi per affrontare costruttivamente i problemi della vita.	
10. <i>Decision making</i>	Capacità di prendere decisioni, di elaborare attivamente il processo decisionale, valutando le differenti opzioni e le conseguenze delle scelte possibili.	

In questo stralcio si evidenziano questioni su cui ancora oggi è necessario riflettere, per collocare al posto giusto il tema delle competenze non cognitive all'interno dei processi formativi. Il costrutto della competenza come *life skills* non può essere finalizzato esclusivamente alla realizzazione (successo) professionale; ci sono elementi di pari valore, attinenti alla realizzazione personale e l'autostima; entrambi gli aspetti rientrano tra i compiti dei sistemi educativi, in modo particolare in presenza di un deficit ambientale in cui esercitare le abilità sociali e relazionali. Occorre individuare in quali periodi della vita queste competenze sono formabili con maggiore incidenza sulla loro strutturazione stabile e permanente.

Le Key skills per l'OCSE e l'Unione Europea

La scelta di utilizzare il termine *key skills*, competenze chiave, da parte dei due organismi, introduce nuovi elementi da prendere in esame?

Un percorso chiarificatore, per arrivare all'ultimo Quadro Europeo delle Qualifiche, può essere essenzializzato nei passaggi che troviamo in due documenti:

– il documento OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), conosciuto come DeSeCo del 2003 “Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società”²⁰. Qui si mette in evidenza il rapporto tra le competenze chiave e quella che gli anglosassoni chiamano *employability*, traducibile come capacità di essere attrattivo per il mercato del lavoro e anche come capacità di essere flessibile e adattivo ai cambiamenti;

– la Raccomandazione del Consiglio UE 18 dicembre 2006 “Competenze chiave per l’apprendimento permanente”, in cui si evidenzia il ruolo svolto dalle otto competenze chiave nel processo del lifelong learning attraverso la capacità propulsiva dell’*imparare ad imparare*.

Successivamente e a più riprese i due organismi tornano a valorizzare aspetti e concetti collegati alla scelta del termine “competenza chiave”, che tuttavia diventa particolarmente incisiva in un quadro sinottico dei punti d’arrivo²¹.

<i>Le competenze chiave, definizioni a confronto</i>	
RACCOMANDAZIONE UE 2018 ²²	OCSE 2018 ²³
<p>Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l’occupabilità, l’inclusione sociale, <i>uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute</i> e la cittadinanza attiva.</p> <p>Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l’apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità.</p>	<p>Le competenze abilitano le persone a contribuire ad un futuro inclusivo e sostenibile, imparando a darsi obiettivi chiari e propositivi, a lavorare con gli altri con prospettive diverse, trovare opportunità non sfruttate e identificare più soluzioni a grandi problemi.</p>

Si comprende immediatamente che le competenze chiave così definite amplino le finalità dei sistemi educativi, che devono fare di più che preparare i giovani al

²⁰ Cfr. OCSE Definition and Selection of Competencies Summary of the final Report Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Parigi 2003.

²¹ Cfr. L. Maloni, *Le competenze chiave del cittadino europeo*, in L. Maloni, R. Seccia (a cura di), *Richiamo all’Europa*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2019, pag. 64-65.

²² Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 (218/C 189/01).

²³ OCSE “The Future of Education and Skills”, Education 2030, Parigi, 2018.

mondo del lavoro; occorre fornire agli studenti le competenze di cui hanno bisogno per diventare cittadini attivi, responsabili e impegnati. L'integrazione tra competenze cognitive e non cognitive si chiarisce ulteriormente nel quadro di riferimento da adottare, in cui è chiaro il recepimento delle life skills dell'EQF.

<i>Le competenze chiave e le loro categorizzazioni</i>	
RACCOMANDAZIONE UE 2018 ²⁴	OCSE 2018 ²⁵
<p>Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) competenza alfabetica funzionale; 2) competenza multilinguistica; 3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4) competenza digitale; 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6) competenza in materia di cittadinanza; 7) competenza imprenditoriale; 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale. 	<p>Le competenze sono raggruppabili in:</p> <p><i>Competenze di base</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - alfabetizzazione linguistica - competenza matematica - competenza scientifica - competenza digitale - alfabetizzazione finanziaria - cultura sociale e civica <p><i>Competenze trasversali</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - pensiero critico e problem solving - creatività - comunicazione - collaborazione <p><i>Qualità personali</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - curiosità, spirito di iniziativa, determinazione - adattabilità, leadership - consapevolezza sociale e culturale

Si comprende come le prime quattro competenze chiave dell'EQF 2018 possano corrispondere alle competenze di base dell'OCSE (le *hard skills*) e come le ultime quattro ricombinino le competenze trasversali (comunque cognitive e metacognitive) con le qualità personali dell'OCSE (*soft skills*), considerate nella categorizzazione dell'OMS competenze emotive e sociali.

Una sintesi ulteriore viene offerta proprio dal documento dell'OCSE: usare le discipline per formare competenze significa verificare che si stanno strutturando *modi di pensare* (stile di apprendimento, processo decisionale, problem solving, pensiero critico, creatività), *modi di fare* (comunicare, collaborare), *competenze per*

²⁴ Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 (218/C 189/01).

²⁵ OCSE "The Future of Education and Skills", Education 2030, Parigi, 2018.

vivere (cittadinanza attiva, competenze per la vita e la carriera, responsabilità sociali e personali), *strumenti per lavorare* (alfabetizzazione informatica, tecnologie dell'informazione).

L'exkursus nel glossario e nei documenti esaminati dovrebbe consentire un approccio sensato o semplicemente meglio contestualizzato al tema *competenze non cognitive*.

LE COMPETENZE NON COGNITIVE STRUMENTO DI RESILIENZA

James Heckman: l'importanza delle competenze non cognitive

L'uso del termine "competenze non cognitive" o meglio l'individuazione di specifiche "character skills" da parte di J. Heckman²⁶ è il risultato di una lunga ricerca, frutto del lavoro collaborativo dell'economista statunitense con psicologi e neuroscienziati.

Definire le caratteristiche della personalità che influenzano le decisioni e orientano maggiormente le azioni degli individui significa definirne i tratti salienti dell'identità.

Questi tratti salienti diventano estremamente importanti, perché possono essere considerati predittivi delle future scelte valutative nella vita dell'individuo.

Heckman mette in rilievo come lo studio della personalità sia sempre stato utilizzato dall'economia²⁷, ma che i processi di globalizzazione e la crisi planetaria hanno progressivamente resa centrale la conoscenza di come si elaborino criteri di valutazione nelle scelte individuali. È indubbio che il criterio del *bene comune* e della *felicità* ha sostituito quello della mera *utilità sociale*, di impossibile definizione nel mercato della interdipendenza globale. Quando concetti così complessi diventano patrimonio sociale, la contaminazione tra economia e psicologia allontana anche gli economisti da visioni prettamente utilitaristiche per farli approdare a nuovi oggetti di studio quali appunto la felicità e il benessere.

Molti dei termini da lui utilizzati sono oggi parte del lessico comune sulle caratteristiche della società globalizzata e della difficile cittadinanza nell'economia globalizzata. In particolare insiste sul concetto di *felicità* e di *bene comune* in base ad alcune caratteristiche approfondite da studi sociologici²⁸. La prosocialità come

²⁶ A James Heckman (insieme a Daniel L. McFadden) è stato assegnato il Premio Nobel per l'economia nel 2000.

²⁷ Il riferimento esplicito è al concetto di utilitarismo del filosofo economista J. Bentham.

²⁸ Cfr. R. Sennet, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, Feltrinelli, Milano, 2012.

obiettivo diventa, infatti, una scelta quasi obbligata di fronte al crescente problema dell'incapacità a collaborare e cooperare in vista di uno scopo comune. E questo accade proprio quando il modello di *rete* dimostra tutta la sua pervasività a livello comunicativo. Le *comunità guardaroba*²⁹, in cui l'identità può cambiare come un cambio d'abito, interrogano i compiti formativi dell'istituzione scuola. Torna il dilemma scolpito da Menandro nelle sue commedie: alla domanda "chi vince tra Ethos (il carattere) e Tyche (la Fortuna, il Destino)?" bisogna sostituire l'affermazione "*il carattere è il tuo destino*".

Conoscere le "character skills" significa, dunque, per l'economia poter anticipare con alta probabilità le scelte operate dai diversi soggetti, quando si trovano di fronte a preferenze (aspettative e modelli) e vincoli dati (risorse, ambiente). Ma anche, ed è questo l'aspetto che coinvolge maggiormente le politiche scolastiche e i sistemi educativi, significa poter comprendere quali aspetti della personalità assicurano maggiore resilienza in un processo di life long learning e se questi aspetti sono innati o educabili.

Su quest'ultimo passaggio, l'ipotesi di J. Heckman a favore della presa in carico da parte della scuola *anche* delle character skills (in aggiunta alle competenze cognitive tradizionali alla base di tutti i processi istruttivi) poggia su dati conoscitivi importanti, forniti dal Programma GED sulle cause dell'abbandono scolastico da parte degli studenti delle scuole secondarie superiori negli Stati Uniti³⁰.

Perché è necessario educare le non cognitive skills

I dati messi a disposizione dal programma GED, secondo Heckman, forniscono informazioni importanti per contrastare e ridurre uno dei fenomeni, l'abbandono scolastico, a cui si connettono le maggiori e più pesanti disuguaglianze occupazionali e sociali. I risultati di oltre un decennio di somministrazione delle batterie di test ci dicono:

- a) i test tarati sulla misurazione del Q.I., per lo più equivalenti ai test PISA, danno come risultato la sostanziale equivalenza del Q.I. di chi abbandona la scuola con il Q.I. di chi si diploma;
- b) i test tarati sulle caratteristiche della personalità danno sullo stesso campione risultati completamente divaricati: chi ha abbandonato la scuola solitamente

²⁹ Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Laterza, Bari, 2018.

³⁰ Il programma General Educational Development (GED) consente ai giovani statunitensi che hanno abbandonato gli studi di sottoporsi a test per verificare lo stato delle loro competenze rispetto ai diplomati. Il giovane che supera le quattro batterie di test ha diritto ad una certificazione che equivale al titolo di studio di scuola secondaria superiore.

non riesce a portare a termine compiti o impegni personali sia nella vita privata sia nei rapporti sociali. In genere non possiede, cioè, coscienziosità e perseveranza, due caratteristiche non automaticamente collegabili alla razionalità (Q.I.).

Ad essere esaminate come competenze non cognitive sono dunque aspetti della personalità costitutivi del carattere che spiegano anche gli atteggiamenti e la motivazione.

La generalizzazione degli esiti dei test del Programma, supportata da studi longitudinali pluridecennali, permette sicuramente di ipotizzare che il successo lavorativo e professionale (e prima ancora quello scolastico), uno degli elementi indispensabili alla riduzione delle disuguaglianze, sia collegato non solo alle competenze cognitive ma anche a quelle non strettamente cognitive.

I dati confermano l'ipotesi che le competenze non cognitive abbiano una *funzione autovalutativa* importante, perché consentono al soggetto di dirigere le proprie azioni e di elaborare una vera e propria *capacità di giudizio* in cui il ruolo dell'intelligenza cognitiva non è preponderante. Ma quali sono esattamente queste competenze?

Alcune considerazioni per una cultura delle competenze non cognitive

Heckman isola in due grandi contenitori le competenze cognitive, in quanto governate o *dall'intelligenza cristallizzata* (conoscenze e abilità) o *dall'intelligenza fluida* (problem solving). Sostiene che tutti i processi istruttivi si sviluppano con la certezza che pur nella loro complessità le competenze cognitive siano tutte strutturabili e valutabili sulla base delle teorie dello sviluppo cognitivo. Tutti i sistemi educativi sono organizzati in modo che allo sviluppo cognitivo degli allievi siano offerti percorsi precoci di alfabetizzazione che si sono dimostrati importanti e processi di lifelong learning necessari alla società della conoscenza.

Cosa accade invece per le competenze non cognitive, di cui i processi di insegnamento dovrebbero farsi carico in considerazione del fatto che sono co-determinanti per i risultati degli studenti?

Secondo Heckman, ci sono alcuni elementi su cui è necessario fondare e indirizzare l'intervento scolastico:

a) le differenze tra le persone iniziano molto presto nella vita, tuttavia spesso non si comprende quanto questo dipenda dai tratti della personalità e quanto dal contesto sociale;

b) oggi si esclude l'origine genetica (innatismo) del carattere e si dà maggiore importanza all'influenza dell'ambiente;

c) è stato osservato come i divari nello sviluppo cognitivo possano essere maggiormente compensati nelle fasi iniziali del percorso scolastico;

d) parimenti si può osservare come lo sviluppo delle competenze cognitive sia supportato dallo sviluppo delle competenze non cognitive soprattutto dalla fase adolescenziale in poi;

e) i tratti non cognitivi della personalità non sono stabili, ma possono essere modificati con l'insegnamento.

Sicuramente, se è vero che il patrimonio conoscitivo di una persona tende a crescere cumulativamente come intelligenza cristallizzata, è altrettanto vero che la sua capacità di problem solving raggiunge l'apice in età giovanile e poi tende a rallentare se non a fermarsi mentre aumenta il peso della coscienziosità e della responsabilità nelle azioni con l'avanzare dell'età.

Queste osservazioni consentono ad Heckman di sostenere che *programmi motivazionali* introdotti nelle pratiche di insegnamento fanno sì che le scuole raggiungano standard di *efficacia ed equità* maggiori³¹.

Le tesi di Heckman inducono un cambiamento di rotta nello studio sullo sviluppo dello *Human Capital*, incentrato esclusivamente sulle competenze cognitive, sostenendo che esistono tratti della personalità, quindi competenze non cognitive, che influenzano la capacità della persona di acquisire competenze cognitive. Ed è su questo punto che l'OCSE e l'Unione Europea nel 2018 hanno provveduto ad integrare con maggiore chiarezza la definizione di competenza chiave.

Quali sono le competenze non cognitive

Le tassonomie elaborate dall'economista statunitense si basano su cinque aspetti o tratti della personalità che sono indicatori di tre tipi di stabilità.

<i>Tratti della personalità</i>	
Big 5	Big 3
Apertura all'esperienza	Stabilità interiore
Coscienziosità	
Estroversione	Stabilità relazionale
Amicalità	
Stabilità emotiva	Stabilità emotiva

³¹ A suffragio di questa tesi ragiona ampiamente sul fallimento degli interventi mirati alla riduzione del numero di studenti per classe, per garantire un esito scolastico migliore.

Questi stessi tratti possono far capire all'insegnante su quale *capitale psicologico* e su quale *capitale sociale* può contare ogni volta che rivolge il suo intervento didattico ad uno specifico allievo o meglio da quale capitale autopercepito dallo stesso allievo si può e si deve procedere con una attività didattica intenzionale.

La domanda "quali conoscenze mobilita lo studente rispetto ad una situazione complessa compreso l'utilizzo dei saperi disciplinari?" va integrata con altre domande utili a definire il suo livello di autostima e il senso di autoefficacia, per far maturare quello che gli psicologi definiscono il *locus of control* autonomo, l'autodirezione.

La capacità decisionale (decision making) è soprattutto, e lo abbiamo visto nelle definizioni delle life skills, capacità di integrare le informazioni con i propri valori, regolando la risposta emotiva che l'azione produce per sé e per il contesto. Si comprende, quindi, la stretta interdipendenza tra le competenze dell'intelligenza cognitiva e quelle dell'intelligenza emotiva e sociale quando gli obiettivi più alti per imparare a vivere sono proprio la capacità di problem solving e di decision making.

Solitamente, ed Heckman lo ribadisce corroborato dai dati della sua ricerca, chi ha queste capacità ha anche fiducia in sé stesso e negli altri, ottimismo, speranza, resilienza.

PER COMINCIARE, O MEGLIO PER CONTINUARE

Uno strumento a disposizione per cominciare a lavorare

Sulla base del Quadro di riferimento della competenza imprenditoriale "Entre-Comp Framework", le Linee Guida per i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento presentano una tavola sinottica in cui sono prese in esame le quattro competenze trasversali dell'EQF 2018 declinate in tutte le capacità corrispondenti, come nell'esempio:

Declinazione della competenza imprenditoriale in capacità	
COMPETENZA TRASVERSALE	CAPACITÀ
<i>Competenza imprenditoriale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Creatività e immaginazione - Capacità di pensiero strategico e risoluzione dei problemi - Capacità di trasformare le idee in azioni - Capacità di riflessione critica e costruttiva - Capacità di assumere l'iniziativa

	<ul style="list-style-type: none"> - Capacità di lavorare sia in modalità collaborativa in gruppo sia in maniera autonoma - Capacità di mantenere il ritmo dell'attività - Capacità di comunicare e negoziare efficacemente con gli altri - Capacità di gestire l'incertezza, l'ambiguità e il rischio - Capacità di possedere spirito di iniziativa e autoconsapevolezza - Capacità di essere proattivi e lungimiranti - Capacità di coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi - Capacità di motivare gli altri e valorizzare le loro idee, di provare empatia - Capacità di accettare la responsabilità
--	---

Lo stesso schema si può riprodurre per tutte le altre competenze trasversali, ma per il tema di interesse, è bene analizzare per prima la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare.

Declinazione di "Imparare ad imparare" in capacità	
COMPETENZA TRASVERSALE	CAPACITÀ
<i>Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacità di riflettere su sé stessi e individuare le proprie attitudini - Capacità di gestire efficacemente il tempo e le informazioni - Capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma - Capacità di lavorare con gli altri in maniera costruttiva - Capacità di comunicare costruttivamente in ambienti diversi - Capacità di creare fiducia e provare empatia - Capacità di esprimere e comprendere punti di vista diversi - Capacità di negoziare - Capacità di concentrarsi, di riflettere criticamente e di prendere decisioni - Capacità di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera - Capacità di gestire l'incertezza, la complessità e lo stress - Capacità di mantenersi resilienti - Capacità di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo

Le competenze trasversali sono declinabili in capacità che fanno riferimento sia all'intelligenza cognitiva sia all'intelligenza sociale ed emotiva. Nella progettazione dei percorsi, saranno le scelte relative ai compiti di realtà che gli studenti dovranno affrontare a determinare la selezione delle dimensioni di competenza che sarà possibile valutare.

Per una valutazione separata delle competenze non cognitive, si potrebbero tarare le rubriche di valutazione sulle tassonomie di Heckman. Per una valutazione comparata delle competenze cognitive e non cognitive, sarebbe interessante capire dove collocare le competenze non cognitive all'interno delle tassonomie oggi più utilizzate.

<i>Tassonomie a confronto</i>	
B. BLOOM	WIGGINS E MCTIGHE ³²
Ricordare	Spiegare
Capire	Interpretare
Applicare	Applicare ma in contesti nuovi
Analizzare	Avere prospettiva
Valutare	Mettersi in posizione empatica
Creare	Conoscere il proprio modo di funzionare

Un aiuto può venire proprio dal Quadro EntreComp, predisposto sia come quadro di riferimento per l'autovalutazione dell'allievo sia come quadro per la valutazione dei risultati da parte degli insegnanti. La rubrica a otto livelli è il punto d'arrivo (ma anche il punto di partenza nella progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe) in cui la competenza viene rilevata in comportamenti evidenti sviluppati in aree o nuclei tematici ritenuti fondamentali.

³² G. Wiggins e McTighe J., Fare progettazione. La "teoria" di un processo didattico per la comprensione significativa, LAS, Roma, 2004.