



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: aprile 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The strategic importance of non cognitive skills in schooling as a tool against early school-leaving¹

L'importanza strategica delle competenze non cognitive nei percorsi scolastici e come arma contro la dispersione scolastica

di

Giuseppe Filippo Dettori

fdettori@uniss.it

Università degli Studi di Sassari

Marialuisa Pinna

Eurispes

marialuisa.pin@gmail.com

Abstract:

Human capital represents the most important resource available to countries for equitable and sustainable social and economic growth. For this reason, all states should commit themselves to pursuing policies aimed at guaranteeing universal and permanent access to the education and training system. school represents a fundamental educational agency, appointed to mediate between collective and individual needs and has the task not only of educating, but also of promoting a harmonious

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, G.F. Dettori ha curato i paragrafi 1, 3, 6; M.Pinna ha curato i paragrafi 2, 4, 5, 7.

personal and social development of citizens. Non-cognitive skills can contribute significantly to achieving this goal. With this in mind, the recent proposal for law no. 2372/2022 has identified these skills as essential for the recovery of the motivation to learn, the loss of which is one of the main causes of drop out.

Keywords: non-cognitive skills; school; drop-out

Abstract:

Il capitale umano rappresenta la più importante risorsa a disposizione dei Paesi per una crescita sociale ed economica, equa e sostenibile. Per questo tutti gli Stati dovrebbero impegnarsi nel perseguimento di politiche volte a garantire un accesso universale e permanente al sistema dell'istruzione e della formazione. La scuola rappresenta una fondamentale agenzia educativa, deputata alla mediazione tra i bisogni collettivi e quelli individuali e ha il compito non solo di istruire, ma anche di favorire un armonico sviluppo personale e sociale dei cittadini. Le competenze non cognitive possono contribuire in maniera determinante al raggiungimento di questo traguardo. In quest'ottica la recente proposta di legge n. 2372/2022 ha individuato tali competenze come essenziali per il recupero della motivazione all'apprendimento, la cui perdita rappresenta una delle principali cause di *drop out*.

Parole chiave: abilità non-cognitive; scuola; drop-out

1. Introduzione

Il mondo è attraversato oggi da cambiamenti epocali e l'uomo si trova di fronte a sfide inedite e ineludibili, la cui cifra fondamentale è data dalla complessità, che bisogna saper interpretare e rispetto alla quale è necessario fornire risposte, teoriche, tecniche, operative, coerenti e adeguate. In questo quadro il mondo dell'istruzione è chiamato a svolgere un ruolo cardinale: la scuola rappresenta uno dei fondamentali presidî educativi, deputato alla mediazione tra i bisogni collettivi e quelli individuali e svolge una determinante azione di raccordo tra il sistema formativo, che si occupa di formare i cittadini di domani, e il sistema sociale, che quei cittadini deve accogliere, attraverso processi di negoziazione tra dimensioni tra loro interrelate - come quella etica, educativa, relazionale - che siano flessibili e aperti al cambiamento. La scuola, come dice Salmeri (2015), è "sede di un sapere militante capace di dare risposta alla differenza"; nella modernità liquida (Bauman, 2011), ci troviamo inclusi, nei diversi ambiti di vita, in numerose appartenenze incrociate, che ci sostanziano come soggetti in continuo mutamento, in perenne confronto con l'Altro (Poletti, 2010). Tali dinamiche tratteggiano in maniera differente le esistenze di ciascuno e le arricchiscono attraverso esperienze personali e professionali capaci di disegnare orizzonti di vita variegati e proteiformi, di cui cogliere le numerose opportunità e in cui esser capaci di affrontare le difficoltà. Il XXI secolo è però segnato da una forte fragilità sociale, da un senso di precarietà che attraversa le traiettorie esistenziali in maniera del tutto trasversale alle varie classi sociali e che abbraccia un'ampia serie di dominî, da quello privato a quello professionale.

È necessario fermarsi a riflettere seriamente sulle responsabilità delle istituzioni negli interventi utili a ridimensionare tale senso di incertezza e per la creazione di opportunità che garantiscano realmente protezione e coesione sociale e una crescita ed un futuro sostenibili.

Per quanto concerne l'istruzione, oggi si rende più che mai necessaria una riforma del pensiero in cui tutte le attività collegate alla trasmissione del sapere, all'educazione e alla formazione "siano la risposta migliore a soddisfare ciò che, nelle nuove e multiformi vesti della contemporaneità, continua a richiedere con intensità una riflessione "qualitativa": i bisogni umani nella loro più sincera profondità"². Si tratta di un cammino arduo, che implica questioni psicopedagogiche fondamentali e la capacità di agire in maniera programmatica e sistematica, per non perdere la sfida con il presente, che chiede di garantire una effettiva integrazione nel tessuto sociale ed economico dei giovani, la parte più vitale della società, che sono chiamati a edificare, con il loro fondamentale contributo, il futuro che abiteremo.

2. Il sistema delle competenze al centro delle politiche educative

L'Unione Europea, già da diversi anni, pone al centro del proprio interesse il raggiungimento di specifici obiettivi formativi e in numerosi documenti³ invita i Paesi membri a sviluppare programmi volti a innalzare il livello di istruzione della popolazione. Uno dei pilastri fondamentali delle politiche educative europee è rappresentato dalla formazione di cittadini responsabili, attivi, autonomi e consapevoli: "ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro" (Raccomandazione 2018). Tale traguardo è possibile ed auspicabile attraverso l'implementazione di processi di apprendimento basati non soltanto sullo sviluppo e il potenziamento delle cosiddette *cognitive skills*, ma anche su quello delle competenze chiave, una combinazione dinamica di conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze strategiche e trasversali fondamentali per la vita.

Il concetto di competenza ha trovato pieno diritto di cittadinanza anche nel nostro sistema scolastico ed è entrato stabilmente nel suo lessico, nonostante le persistenti difficoltà a declinarlo operativamente nella pratica didattica quotidiana. Si tratta di un concetto multiforme, che offre spunti di riflessione teorica e pratica ad ogni nuova analisi e che viene ripreso in maniera sistematica, anche se via via con differenti connotazioni, dalla normativa scolastica italiana già a partire dagli anni Novanta. In anni più recenti la *competenza* è stata investita della funzione di criterio regolativo fondamentale del nostro sistema di istruzione, attraverso una serie di interventi normativi⁴. Il recente Disegno di Legge A.S. 2493 introduce un elemento di novità nel panorama delle competenze, recante "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"⁵. Nell'art. 1 si legge: "Le competenze non cognitive costituiscono abilità legate agli ambiti emotivi e psicosociali. Sono, infatti, riconducibili all'ambito delle "competenze" non solo

² Eurispes, Gli studenti con Bisogni Educativi Speciali: la situazione italiana, in 32° Rapporto Italia, Edizioni Minerva, Bologna, 2020

³ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE); Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)

⁴ D.M. n. 139/2007 e il D.M. n. 9/2010.

⁵ Il Disegno di Legge è stato approvato nel mese di gennaio alla Camera ed è assegnato, in sede redigente, alla 7a Commissione permanente del Senato.

competenze teoriche e disciplinari, ma anche capacità comportamentali, tratti della personalità [...] (apertura all'esperienza, coscienziosità, estroversione, amicalità, stabilità emotiva), caratteristiche psicologiche [...] (ottimismo, resilienza, speranza), sistemi motivazionali, forme di autodisciplinamento, modelli di pensiero, strategie metacognitive". In quest'ottica, la competenza non rappresenta soltanto il traguardo a conclusione del percorso scolastico, ma il vero e proprio centro dell'agire educativo, che chiama in causa il *character* delle persone e non soltanto le *skills* cognitive.

3. Il ruolo delle competenze non cognitive nella lotta alla dispersione scolastica

Le NCS (*non cognitive skills*) sono state definite variamente e sono state classificate secondo diverse tassonomie, la più famosa delle quali è quella dei *Big Five*, codificati dall'*American Society of Psychology*, che ha individuato le seguenti dimensioni: estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva e apertura mentale. A queste, a seconda degli autori, se ne aggiungono altre, come il capitale psicologico, la resilienza, l'ottimismo, forme di autoregolazione, senso di autoefficacia. Questi aspetti sono poi integrati dalla motivazione ad apprendere, consistente nel "grado di impegno cognitivo investito per il raggiungimento degli obiettivi scolastici" (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021).

Il concetto di capitale umano - nato in ambito eminentemente economico - si è nel tempo arricchito attraverso l'integrazione di altre dimensioni essenziali della vita delle persone e delle aggregazioni sociali, aperte ad esperire la conoscenza a profondità diverse rispetto a quella limitata alle pratiche trasmissive e nozionistiche. La "scoperta" delle *non cognitive skills*, quale qualità fondamentale del capitale umano, è stata determinante in questo snodo concettuale che ha reso possibile, pur senza rinnegare l'orizzonte di senso entro il quale ci si è mossi in precedenza in tema di competenze, di allargarne il raggio, per conferire una visione di più ampio respiro, grazie alla valorizzazione delle dimensioni psicologica ed emotiva. Nella costruzione della competenza, che tenga conto anche di altri aspetti dell'essere e dell'esperienza umani, la presenza di elementi precedentemente non considerati permette di dare maggiore sostanza alla competenza stessa.

Si deve ad Heckman e alla Scuola di Chicago il riconoscimento dell'importanza delle *non cognitive skills* nei percorsi di istruzione: attraverso numerosi studi⁶ è stato dimostrato che si può misurare l'impatto esercitato dalle *non cognitive skills* sul rendimento scolastico e su quello lavorativo. Da tali indagini emerge come le *performance* scolastiche non dipendono unicamente da fattori quali il QI e le *cognitive skills*, ma sono in larga parte influenzate dalle *non cognitive skills* e dalle interrelazioni tra queste. Inoltre, le NCS non sono rigidamente predeterminate, ma sono tratti di personalità flessibili, educabili e possono essere non solo valutate, ma anche insegnate e potenziate. Pisanu (2021) sottolinea che si possono sviluppare lungo il percorso scolastico e che renderle esplicite nei percorsi di apprendimento aumenta considerevolmente le possibilità che vadano in direzione di quanto auspicato da studenti e docenti. Le NCS hanno dunque una forte dipendenza dal contesto ed è in virtù di questo loro caratteristico punto di forza che si rende necessario svilupparle all'interno dei percorsi di istruzione e formazione, anche per renderle alleate nelle battaglie nelle quali la scuola è quotidianamente impegnata, come, ad esempio, la lotta contro la dispersione scolastica. Chiosso rileva come "In tutto il mondo, l'attenzione alle competenze non cognitive porta alla diminuzione degli abbandoni scolastici, promuovendo l'autostima e la motivazione ad apprendere"⁷.

⁶ J. Heckman, T. Kautz, *The Mith of Achievement Tests: the GED and the Role of Character in American Life*, University of Chicago Press, 2015.

⁷ <https://www.avvenire.it/attualita/pagine/competenze-non-cognitive-per-contrastare-la-dispersione-scolastica>

L'Europa presta grande attenzione a questo tema: in un *report* di recente pubblicazione si legge: “sviluppare un approccio globale e integrato contro l'abbandono scolastico significa promuovere in modo sistematico l'obiettivo di eliminare la dispersione e incoraggiare il successo di tutti nel percorso di istruzione [...]. Tale approccio richiede una cultura realmente olistica, nella quale la scuola nel suo insieme si occupi dell'allievo nella sua globalità, con l'obiettivo di migliorare i suoi risultati scolastici, la sua condotta e favorire il suo benessere emotivo, sociale e psicologico”⁸.

Evidenze recenti mostrano come alcune *character skills*, quali l'autoregolazione e la coscienziosità, possano essere ottimi predittori di successo formativo e lavorativo (Pisanu, 2021). Il modello dei *Big Five* è quello che ha ottenuto maggiore successo e individua cinque dimensioni fondamentali: estroversione, intesa come apertura sociale di un individuo, che lo rende amichevole, socievole, entusiasta, curioso e aperto alle novità; amicalità, che esprime il grado di fiducia sociale verso il prossimo ed è tipica delle persone altruiste, che assumono atteggiamenti prosociali. In ambito scolastico l'amicalità consente agli studenti di stabilire relazioni positive e può avere ricadute favorevoli sull'apprendimento. Tale caratteristica è maggiormente correlata con la motivazione estrinseca (indotta da cause esogene e dal senso del dovere), piuttosto che con la motivazione intrinseca; la stabilità emotiva riguarda la capacità di avere un approccio positivo alla realtà circostante e la capacità di regolare adeguatamente le proprie emozioni. Un'alta stabilità emotiva ha delle ricadute positive sul successo formativo: gli alunni che ne sono dotati hanno buone capacità di concentrazione, un buon orientamento al compito ed ottengono buoni risultati scolastici; la coscienziosità ha una base genetica, legata allo sviluppo delle funzioni esecutive, che consentono di esercitare la capacità di “controllo dello sforzo”. Gli studenti coscienziosi hanno buone capacità di pianificazione, di elaborazione strategica dei contenuti, di gestione dello stress, di ri-orientamento degli obiettivi, sono accurati, rifuggono le distrazioni: sono dunque dotati di un buon grado di autoregolazione dell'apprendimento e utilizzano un approccio strategico allo studio; l'apertura mentale è tipica di alunni curiosi, volitivi, motivati, attenti alla comprensione profonda degli oggetti di studio, abituati a ricercare risposte e a non assorbire passivamente ciò che si pone alla loro attenzione. Il modello dei *Big Five* è il più conosciuto ed utilizzato, ma non l'unico: possiamo annoverare nel panorama delle *character skills* il capitale psicologico, inteso come un insieme di qualità psicologiche positive dell'individuo, che hanno un certo grado di stabilità, ma sono anche dipendenti dal contesto e modificabili in base alle esperienze vissute. Il capitale psicologico si articola in diverse dimensioni: l'autoefficacia di marca banduriana, ossia la percezione di essere capaci di portare a termine con successo un determinato compito o di raggiungere un obiettivo specifico, la resilienza, ossia la capacità di resistere alle avversità, di gestire e superare lo stress e le situazioni di disagio e di trarre occasioni di crescita dalle difficoltà, l'ottimismo, inteso come la fiducia nella propria riuscita anche in prospettiva diacronica.

Oltre ai tratti di personalità, al capitale psicologico, alla motivazione, alle caratteristiche psicologiche, si possono annoverare tra le NCS anche ulteriori abilità socio-emotive e capacità di metacognizione. Si tratta di un patrimonio fondamentale per mantenere gli studenti ancorati con fiducia ai contesti scolastici, per consentire loro di sviluppare autonomia di giudizio e un certo grado di responsabilità nelle scelte, di leggere la realtà ed il presente con spirito critico e di riuscire ad affrontare in maniera consapevole e sicura il mondo esterno. Il potenziamento delle NCS consente certamente di elicitarne la riflessione sulla propria esperienza formativa e, grazie alla guida di adulti

⁸ https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy_rec_italian_final.pdf

di riferimento capaci di ascolto attivo e di creare un legame significativo tra i saperi disciplinari e il vissuto quotidiano, può essere un ottimo antidoto alla demotivazione che conduce all'abbandono o alla dispersione implicita (Trincherò, 2012).

4. Dispersione scolastica: analisi dei fattori di rischio e della percezione del fenomeno

La dispersione e l'abbandono scolastici rappresentano un problema pluristratificato i cui effetti costituiscono una minaccia esiziale per la società. L'Unione Europea iscrive quest'area di intervento all'interno di quelle cruciali per la competitività socio-economica dei singoli Paesi membri e della zona UE nel suo complesso e la identifica tra quelle più sensibili per il rischio di esclusione sociale dei cittadini.

In Italia numerosi sono stati, nel corso degli anni, le strategie e gli interventi adottati per la prevenzione, la riduzione e il controllo del fenomeno – nell'ottica di quella crescita sostenibile, intelligente e inclusiva prevista dalla Strategia Europa 2020⁹ e della promozione di un'istruzione equa, inclusiva e di qualità prevista dall'Agenda per lo sviluppo sostenibile 2030¹⁰ - attraverso un continuo e progressivo riordinamento dell'offerta formativa e lo sviluppo/valorizzazione delle azioni e dei programmi di orientamento.

Le azioni intraprese, che si vorrebbero ordinate verso un fine entelechiaco, quale dovrebbe essere la creazione di un sistema di istruzione capace di promuovere lo sviluppo degli individui e di coniugare le esigenze educative e formative degli alunni e degli studenti con quelle di una formazione di qualità e di un migliore raccordo tra la scuola, il territorio ed il sistema produttivo, si sono però spesso rivelate deficitarie sotto una molteplicità di aspetti.

Per contrastare il fenomeno ed arginare l'emorragia dei cosiddetti *drop out* è necessario adottare interventi incardinati in un sistema coerente di misure, basate su una lettura ragionata in chiave di complessità e su una valutazione del problema in una prospettiva ampia, che renda conto della natura proteiforme della questione in argomento. Appare importante la correzione di quella distorsione di indagine, lontana da un avveduto sguardo pedagogico, che tradizionalmente si concentra in via del quasi tutto esclusiva sullo studente, stimato quale mondo chiuso, psichicamente atomizzato, mosso all'abbandono della scuola in ragione di una spinta puramente interna, quando invece rappresenta un corpo vivo, una "mente accesa"¹¹ e un'anima in continuo movimento e mutazione, incardinati in un tessuto di relazioni ineludibili in cui tutti i protagonisti coinvolti (famiglia, scuola, agenzie educative, società) sono chiamati a partecipare a quel processo di responsabilizzazione necessario per la risoluzione del problema. Prendendo in considerazione anche i fattori esogeni, che possono influire in maniera determinante sulla dispersione scolastica, l'ombra che ricade unicamente sui *drop out* si scioglie, lo stigma che li segna può essere superato e, contestualmente, ciò consente di coinvolgere una platea più ampia, costituita da istituzioni, figure educative ed adulti di riferimento, i cui interventi possono mettere in moto un circuito virtuoso con auspicabili ricadute benefiche sui ragazzi a rischio di dispersione¹².

⁹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>

¹⁰ <https://sdgs.un.org/2030agenda>

¹¹ Il grato riferimento è alla Prof.ssa Daniela Lucangeli

¹² M. Cozzolino, "Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola", Franco Angeli, Milano, 2014.

La dispersione è un fenomeno la cui genesi è multifattoriale ed è il risultato della convergenza di una serie di condizioni che si influenzano reciprocamente. Diversi sono i “livelli” e gli esiti ai quali il *dropping out* può condurre: frequenza irregolare, insuccesso scolastico, ripetenze, abbandono. Si tratta di condizioni materiali che denunciano un disagio esistenziale, in cui l’incapacità di raggiungere gli obiettivi che la scuola fissa porta gli studenti a disperdere energie e a depauperare il capitale umano in gioco. L’insuccesso vissuto dall’allievo rappresenta in realtà una messa in scacco per tutte le figure impegnate nell’esperienza pedagogica, quali gli insegnanti, i genitori, gli educatori e per le istituzioni, fino a coinvolgere la società nel suo complesso, tanto da delinarsi come una vera e propria “patologia istituzionale”¹³.

Dai dati a disposizione emerge come in Italia la dispersione colpisca più duramente il Sud, sia maggiormente diffusa nella Scuola Secondaria di II grado e – all’interno di questa – negli istituti tecnici e professionali (negli aa.ss. 2018/2019 e 2019/2020, rispettivamente pari al 3,8% e allo 7,2%, a fronte dell’1,6% nei Licei). Nonostante le numerose criticità rilevabili, si registra al momento attuale un certo margine di miglioramento, sicuramente perfettibile, e sul quale è necessario intervenire con interventi strutturali e misure sistematiche.

Una situazione simile chiede alla scuola di ripensare se stessa, di rileggere la propria funzione e la propria missione, attraverso un’assunzione di responsabilità orientata ad un mutamento degli scopi e delle metodologie adottate in risposta alla complessità della società. L’apprendimento scolastico, in discontinuità con il passato, non rappresenta più l’unica o la principale esperienza formativa degli studenti e gli insegnanti non sono più i soli depositari dei saperi disciplinari. Nella società dell’informazione la conoscenza ha ormai molteplici canali attraverso cui poter essere diffusa e assimilata e tale condizione genera disorientamento se non si possiedono gli strumenti per poter gestire un tale flusso di informazioni e riordinare la frammentazione dei saperi e della cultura odierne. La scuola può ricomporre tale disorientamento, costruendo lo *scaffolding* adeguato per imparare a muoversi sicuri nel mondo, con processi di insegnamento che integrino competenze cognitive e non cognitive, che aiutino gli studenti a diventare aperti, attivi (Previtali, 2021), ad essere flessibili, ad attivare capacità di *problem solving*, a lavorare in contesti collaborativi, ad entrare in connessione empatica con gli altri, a dirigere consapevolmente processi di autodeterminazione per la realizzazione soddisfacente del proprio progetto di vita ed il raggiungimento dei propri obiettivi.

5. Una fotografia del mondo dell’istruzione in Italia e in Europa

La crescente attenzione a livello internazionale attorno alle NCS è dettata dalla consapevolezza del ruolo che giocano nel successo formativo e professionale e dall’evidenza che saranno sempre più determinanti per il futuro dei giovani e per lo sviluppo dei Paesi. Essere coscienti, persistenti, saper portare a termine un lavoro con precisione ed efficacia, saper gestire le emozioni, essere empatici, pensare in maniera divergente e flessibile, autoregolarsi, attivare processi metacognitivi, coltivare la motivazione intrinseca, trarre forza da quella estrinseca sono tutte disposizioni personali, *non cognitive skills*, che influiscono fortemente sui processi di apprendimento degli studenti, ma anche sul loro sviluppo personale, culturale e professionale. In virtù di questo vanno educate e allenate, in quanto fondamentali per adottare atteggiamenti prosociali e costruttivi, per motivare alla partecipazione nei contesti di apprendimento, per suggerire una ragione valida e stimolare

¹³ R. Indelicato, “La dispersione scolastica nel terzo millennio. Analisi e prospettive pedagogiche tra vecchi bisogni e nuove sfide”, Pensa Multimedia Editore, Rovato, 2020.

all'impegno nel *lifelong* e nel *lifewide learning*: la scuola deve fornire agli studenti gli strumenti necessari per lo sviluppo della propria creatività e del pensiero strategico, per potenziare l'intenzionalità rivolta al raggiungimento di specifici obiettivi, per utilizzare in maniera funzionale le competenze acquisite al fine di esercitare consapevolmente e responsabilmente il proprio diritto di cittadinanza attiva (De Angelis, Iannotta, 2015). Perdere questa sfida educativa, significa perdere la sfida sul futuro dei giovani e la scommessa sulle opportunità di mobilità e coesione sociale del nostro Paese.

Nella "Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2020 – Italia"¹⁴ sono riportati degli indicatori chiave, la cui analisi ci consente di rilevare un certo ritardo, seppur in parte recuperato, da parte del nostro Paese rispetto a quelli europei.

Come riportato in Figura 1, il primo indicatore è relativo agli ELET (*Early Leaving from Education and Training*), ossia i giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano precocemente gli studi e la formazione, avendo conseguito al più il titolo di Scuola Secondaria di I grado o una qualifica la cui durata non è superiore ai due anni: in Italia nel 2009 tale categoria rappresentava il 19,1%, mentre nel 2019 il tasso è sceso al 13,5%. Una diminuzione significativa, ma comunque non in linea con la media europea: nei Paesi UE 27 nel 2009 la quota di ELET era del 14% e nel 2019 del 10,2%.

Il secondo indicatore è relativo ai giovani che conseguono un diploma d'istruzione terziaria (30-34 anni): il dato italiano è notevolmente più basso rispetto a quello della media in Europa: 19% nel 2009 e 27,6% nel 2019, a fronte, rispettivamente, del 31,1% e del 40,3% nell'intervallo di tempo considerato.

Un importante indicatore è quello della rilevazione PISA dell'Ocse che, con periodicità triennale, accerta le competenze in Lettura, Matematica e Scienze degli studenti di 15 anni dei Paesi aderenti al Programma: le prestazioni degli studenti italiani sono risultate, nel corso del tempo, nettamente inferiori rispetto alla media dei ragazzi europei: nel 2009 il 21% dei quindicenni italiani ha riportato risultati insufficienti in Lettura, il 25% in Matematica e il 20,6% in Scienze. Nel 2019 i nostri studenti risultavano peggiorati nelle prove di Lettura (competenze insufficienti per il 23,3%) ed in Scienze (risultati insufficienti nel 25,9%), mentre hanno fatto registrare un leggero miglioramento in Matematica (23,8% di prestazioni insufficienti). In Europa la media delle prove non sufficienti è stata del 19,3% nel 2009 e del 22,5% nel 2019 in Lettura, nel 2009 del 22,2% e nel 2019 22,9% in Matematica, in Scienze del 17,8% nel 2009 e del 22,3% nel 2019. Nonostante si rilevi un generale peggioramento in tutti i domini anche in Europa, la media del mancato raggiungimento delle competenze previste rimane comunque inferiore rispetto a quella italiana.

¹⁴ <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/c952f293-2497-11eb-9d7e-01aa75ed71a1>

1. Indicatori chiave

Figura 1 - Panoramica degli indicatori chiave

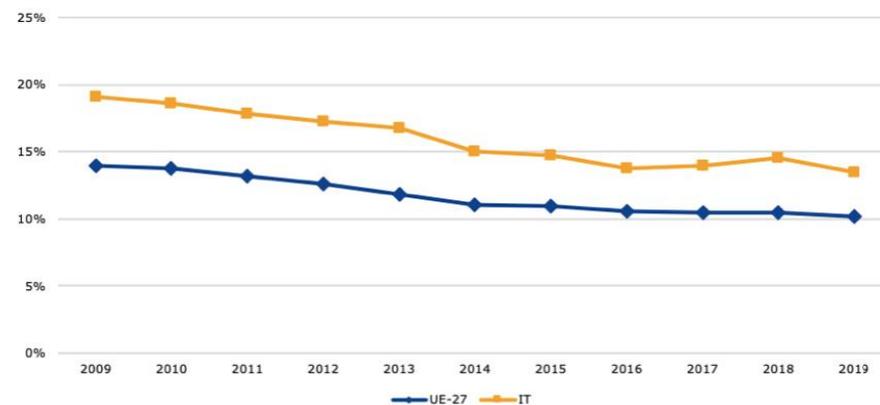
Parametri di riferimento della strategia ET 2020	Italia		UE-27			
	2009	2019	2009	2019		
Giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione (18-24 anni)	19,1%	13,5%	14,0%	10,2%		
Giovani che conseguono un diploma d'istruzione terziaria (30-34 anni)	19,0%	27,6%	31,1%	40,3%		
Educazione della prima infanzia (dai 4 anni fino all'età di inizio dell'obbligo scolastico)	99,8%	94,9% ¹⁸	90,3%	94,8% ¹⁸		
Percentuale di quindicenni con risultati insufficienti in:	lettura	21,0%	23,3% ¹⁸	19,3%	22,5% ¹⁸	
	matematica	25,0%	23,8% ¹⁸	22,2%	22,9% ¹⁸	
	scienze	20,6%	25,9% ¹⁸	17,8%	22,3% ¹⁸	
Tasso di occupazione dei neodiplomati in relazione al livello di istruzione raggiunto (età compresa tra 20 e 34 anni con conclusione degli studi da 1 a tre anni prima dell'anno di riferimento)	ISCED 3-8 (totale)	60,6%	58,7%	78,0%	80,9%	
Partecipazione degli adulti all'apprendimento permanente (25-64 anni)	ISCED 0-8 (totale)	6,0%	8,1%	7,9%	10,8% ^b	
Mobilità ai fini dell'apprendimento	Diplomati in Italia che hanno ottenuto un titolo (ISCED 5-8) all'estero	:	4,8% ¹⁸	:	4,3% ¹⁸	
	Laureati (ISCED 5-8) che hanno ottenuto crediti all'estero	:	8,9% ¹⁸	:	9,1% ¹⁸	
Altri indicatori contestuali						
Investimenti nell'istruzione	Spesa pubblica per l'istruzione in percentuale del PIL	4,5%	4,0% ¹⁸	5,1%	4,6% ¹⁸	
	Spesa per gli istituti pubblici e privati per studente in € PPS (Purchasing Power Standard)	ISCED 1-2	€6 141 ¹²	€6 622 ¹⁷	€6 072 ^{4 12}	€6 240 ^{4 18}
		ISCED 3-4	:	€7 579 ¹⁷	:	€7 757 ^{4 18}
	ISCED 5-8	€7 771 ^{4 12}	€8 514 ¹⁷	€9 679 ^{4 12}	€9 977 ^{4 18}	
Giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione (18-24 anni)	Nati in Italia	16,6%	11,3%	12,6%	8,9%	
	Nati all'estero	42,1%	32,3%	29,3%	22,2%	
Giovani che conseguono un diploma d'istruzione terziaria (30-34 anni)	Nati in Italia	20,0%	31,2%	32,0%	41,3%	
	Nati all'estero	12,9%	13,9%	25,1%	35,3%	
Tasso di occupazione dei neodiplomati in relazione al livello di istruzione raggiunto (età compresa tra 20 e 34 anni con conclusione degli studi da 1 a tre anni prima dell'anno di riferimento)	ISCED 3-4	55,9%	52,9%	72,2%	75,9%	
	ISCED 5-8	66,1%	64,9%	83,7%	85,0%	

Fonti: Eurostat; OCSE (PISA). Le cifre relative alla mobilità ai fini dell'apprendimento sono calcolate dalla DG EAC in base ai dati UOE del 2018. Ulteriori informazioni sono disponibili nell'allegato I e nel volume 1 (ec.europa.eu/education/monitor). Note: la media UE per il 2018 relativa ai risultati del PISA in lettura non comprende la Spagna (ES); b= discontinuità delle serie storiche; d= le definizioni differiscono, : = non disponibile, 12 = 2012, 16 = 2016, 17 = 2017, 18 = 2018.

Figura 1 - Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2020 – Italia

La Figura 2 ci restituisce l'andamento in serie storica (2009-2019) della quota degli ELET in Italia e in Europa. Si osservi come - pur potendo rilevare una progressiva e costante decrescita in entrambe le aree - rimanga sostanzialmente costante la distanza, con margine negativo, tra il nostro Paese ed il resto del continente.

Figura 4 - Giovani che abbandonano precocemente gli studi e la formazione (18-24 anni), 2009-2019



Fonte: Eurostat, Indagine sulle forze di lavoro: edat_lfse_14.

Figura 2- Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2020 – Italia

L'Istat ha recentemente pubblicato un *report*¹⁵ sulla dispersione scolastica in Italia e che suggerisce alcune correlazioni tra l'abbandono scolastico ed altri fenomeni di una certa evidenza, quali il legame tra il rendimento scolastico e la rinuncia agli studi, l'importanza dell'inserimento precoce dei bambini nel percorso educativo, le ricadute di un'offerta formativa rispondente ai bisogni educativi e formativi degli studenti e la necessità di una scuola realmente inclusiva.

Il parametro utilizzato per la rilevazione è quello in uso in Europa, relativo agli ELET, *benchmark* della Strategia Europa 2020 con un *target* stabilito al 10%, successivamente ridotto al 9%.

In Italia il numero totale degli ELET nel 2020 è di 543.000 giovani, pari al 13,1%, come da Figura 3, ben al di sopra del limite fissato dall'Europa. Emerge inoltre un sensibile divario territoriale tra il nord e il sud del Paese: il Nord ha una quota di ELET pari all'11% nel 2020 e il Sud del 16,3% a fronte, rispettivamente, del 10,5% e del 18,2% nell'anno precedente.

ELET	2008	2014	2018	2019	2020
Nord	17,4	12,0	12,2	10,5	11,0
Centro	14,3	12,4	10,7	10,9	11,5
Mezzogiorno	23,7	19,3	18,8	18,2	16,3

Figura 3 - Rilevazione sulle forze di lavoro. ISTAT

6. Come introdurre efficacemente le NCS a scuola?

L'introduzione sperimentale delle competenze cognitive in ambito scolastico pone le questioni di come possano essere sviluppate dal punto di vista operativo e di dover verificare se i programmi educativi producono reali effetti sul potenziamento delle NCS sugli studenti. Per potenziare le *character skills* l'azione didattica dovrà offrire agli studenti l'opportunità di mettersi alla prova con problemi sfidanti, ancorati al mondo reale, attraverso prove di realtà. Mediante l'utilizzo della didattica laboratoriale e per competenze adeguatamente strutturate su obiettivi non solo di natura cognitiva, ma anche di tipo socio-emotiva e relazionale (Da Re, 2018) sarà possibile favorire negli allievi l'acquisizione delle NCS. I docenti, intesi come facilitatori di apprendimento, avranno il compito di guidare gli alunni nel leggere e decodificare la complessità sia dei contenuti disciplinari che dei fatti e dei problemi che quotidianamente è necessario affrontare, attraverso attività di *decision making* e *problem solving*. Le emozioni, le sensazioni, i sentimenti devono "entrare" nel vivo della didattica scolastica per consentire allo studente di confrontarsi nel gruppo classe, portando i propri stati d'animo e riconoscendo quelli altrui. Con opportuni interventi di didattica metacognitiva, si potrà altresì stimolare ed accrescere la capacità di riflettere sui propri processi di apprendimento, di attivare strategie regolatorie, di ragionare sulle proprie azioni e di individuare e correggere da soli gli errori commessi. Allo stesso modo prevedere momenti di cooperazione tra gli alunni, attraverso il *cooperative learning*, insegnerà loro a lavorare in gruppo e a perseguire obiettivi comuni, sentendosi corresponsabili del risultato finale. L'utilizzo delle ICT sarà un valido alleato in una didattica impegnata nello sviluppo delle NCS, anche grazie alle mille opportunità di didattica collaborativa che

¹⁵ Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica, ISTAT

le tecnologie sono in grado di offrire. Le ricerche che propongono la prospettiva *Student Voice* (Grion, Dettori, 2015) hanno dimostrato quanto ascoltare il punto di vista degli studenti dia ottimi risultati per il miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento, perché consente un confronto aperto su questioni didattiche e questa pratica di coinvolgimento attivo degli alunni risulterebbe sicuramente fondamentale proprio per potenziare le *character skills*, per sviluppare empatia, la capacità di collaborazione e di trovare soluzioni a problemi comuni. Mediante una formazione di qualità i docenti potranno sentirsi più sicuri nell'introdurre nella didattica quotidiana attività volte a promuovere e rafforzare le NCS negli studenti dei diversi ordini di scuola. La sperimentazione in classe, mediante il coinvolgimento di tutto il team docente, di modalità didattiche più interattive sarà certamente indispensabile per creare un ambiente educativo e di apprendimento inclusivo, ove il clima positivo consenta a tutti e a ciascuno di esprimersi liberamente e di portare la parte più vera di sé. Solo in un contesto così ricco di relazioni positive sarà possibile sentirsi parte attiva della comunità educante di cui far parte senza vergognarsi dei propri limiti e mai mancando di rispetto a coloro che portano le proprie diversità. Una scuola diventa veramente inclusiva se tutti i membri di una classe possono sentirsi liberi di essere se stessi e di esprimere la loro diversità. Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo rimarcano l'importanza di una scuola che promuove l'attenzione alle differenze e si impegna a fare in modo che nessuna di queste diventi disuguaglianza. La didattica inclusiva parte proprio da questo principio: la personalizzazione degli interventi deve consentire ad ognuno di esprimere le proprie peculiarità in un contesto accogliente e rispettoso, dove nessuno si percepisce escluso e ai margini (Cottini, 2017).

7. Conclusioni

I dati restituiscono una fotografia preoccupante e dimostrano quanto l'abbandono scolastico e i fenomeni di dispersione implicita incidano in termini di depauperamento del capitale umano.

Rispetto al punto di approdo delineato poco sopra attraverso i dati nazionali ed europei, appare fondamentale intervenire lungo tutto il percorso scolastico, per evitare che migliaia di giovani non riescano a costruire un'idea di sé proiettata all'interno del mondo e della società o che perdano per strada la loro voglia di futuro. È necessario farlo intervenendo attraverso un sistema di istruzione capace di fornire ai giovani gli strumenti necessari per realizzare un progetto di vita che abbia radici salde, motivazioni profonde, un solido corredo di strumenti che consenta loro di "pensarsi" nel mondo, con obiettivi da perseguire e la volontà per realizzarli. In questo compito fondamentale le NCS possono giocare un ruolo strategico: si tratta di tratti psicologici, predisposizioni personali, dimensioni umane che sono chiaramente difficili da misurare, ma della cui importanza non si può dubitare.

La crescente attenzione sul tema è testimoniata da numerosi documenti e indagini internazionali, come lo Studio sulle competenze socio-emotive, promosso dall'OCSE, che ha lo scopo di ottenere informazioni utili al miglioramento delle competenze socio-emotive degli studenti¹⁶, o lo studio di fattibilità dell'UNESCO, sulla misurazione delle *life skills* in alcuni Paesi del Middle East and North Africa, in relazione all'educazione alla cittadinanza¹⁷.

¹⁶ <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/>

¹⁷ <https://www.unicef.org/mena/media/6151/file/L.SCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework%20EN.pdf>

Nel nostro Paese è stato il Disegno di Legge A.S. 2493 a formulare la prima proposta normativa sull'introduzione delle NCS nei percorsi scolastici. Alcuni detrattori della Proposta di legge avanzano perplessità sulla liceità di intervenire normativamente su aspetti tanto peculiari quali le pratiche e le metodologie didattiche, che non dovrebbero essere dominio del Legislatore, su una impostazione teorica che afferma una presunta disgiunzione tra le dimensioni cognitive e non cognitive dell'apprendimento, sull'opportunità di adottare per il mondo scolastico un modello teorico dedicato al mondo produttivo.

Gli intenti espliciti presenti nella Proposta richiamano la necessità di valorizzare in maniera personalizzata le potenzialità non cognitive degli alunni, in particolar modo di quelli fragili e a rischio dispersione, di intervenire in ottica preventiva sugli analfabetismi funzionali e sulla povertà educativa e di promuovere la cultura della competenza.

L'utilizzo di strategie e metodologie didattiche *ad hoc*, quali leve fondamentali per incrementare la motivazione alla frequenza scolastica e all'apprendimento degli alunni maggiormente a rischio, in un clima accogliente, capace di rispondere alle esigenze di ognuno e di coltivarne le potenzialità, rappresenta sicuramente un insieme di misure efficaci per la lotta alla dispersione. In questo contesto risulta fondamentale la formazione degli insegnanti che, per insegnare a costruire competenze, devono essere i primi a possederle.

Il fenomeno dell'abbandono scolastico e della dispersione nelle sue varie declinazioni non può chiaramente fare totale affidamento sull'introduzione delle NCS nei sistemi di istruzione. Essenziale risulta, all'interno delle politiche educative, elaborare orientamenti e strategie che non mirino al raggiungimento di obiettivi rispondenti unicamente a parametri di efficienza, ma anche ai bisogni individuali degli studenti, alle loro aspettative, alle loro *capabilities*¹⁸. In questo modo diventa più realistico ridurre lo scarto tra una società sempre più esigente e la capacità di risposta dei giovani alle richieste provenienti dalla realtà sociale e produttiva che li attende.

Riferimenti bibliografici:

- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza
- Chiosso, G., Poggi, A.M., Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle character skills*. Bologna: Il Mulino.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cozzolino, M. (2014). *Motivazione allo studio e dispersione scolastica. Come realizzare interventi efficaci nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Da RE, F. (2018). *Valutare e certificare a scuola. Valutazione dell'apprendimento, valutazione e certificazione delle competenze*. Milano: Paerson.
- De Agnelis, M., Iannotta, I. S., Marzano, A., Vegliante, R. (2015). *Apprendere per competenze per prevenire l'abbandono scolastico*. Lifelong Lifewide Learning. Vol. 11, N. 26.
- Eurispes, Istituto di Studi Politici, Economici, Sociali. (2021). *Gli studenti con Bisogni Educativi Speciali: la situazione italiana, in 32° Rapporto Italia*. Bologna: Edizioni Minerva
- Grion, V., Dettori, F. (2015). *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa, in Pedagogia militante. Diritti, cultura, territorio*. Pisa: Edizioni ETS.
- Indellicato, R. (2020). *La dispersione scolastica nel terzo millennio. Analisi e prospettive pedagogiche tra vecchi bisogni e nuove sfide*. Rovato: Pensa Multimedia Editore.

¹⁸ Per il *capability approach* si rimanda alle opere di A. Sen

Heckman, J., Kautz, T. (2015). *The Mith of Achievement Tests: the GED and the Role of Character in American Life*. University of Chicago Press.

Lucangeli, D. (2020). *A mente accesa*. Milano: Mondadori.

Salmeri, S. (2015). La pedagogia tra criticità e istanze di cambiamento: la dispersione scolastica. In M. Pellerone, *Rischio di dispersione scolastica e disagio educativo*. Milano: FrancoAngeli.

Pisanu, F. (2021). Competenze non cognitive come risorse psicosociali per il successo formativo, in

Chiosso, G., Poggi, A.M., Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle character skills*, Bologna: Il Mulino

Poletti, F. (2010). *Identità, alterità e cura*. Ricerche di Pedagogia e Didattica. Vol. 5, N. 2.

Previtali, D. (2021). Le non cognitive skills a scuola, in Chiosso, G., Poggi, A.M., Vittadini, G.

(2021). *Viaggio nelle character skills*. Bologna: Il Mulino.

Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: FrancoAngeli.

Sitografia:

<https://www.avvenire.it/attualita/pagine/competenze-non-cognitive-per-contrastare-la-dispersione-scolastica>

https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy_rec_italian_final.pdf

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>

<https://sdgs.un.org/2030agenda>

<https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/c952f293-2497-11eb-9d7e-01aa75ed71a1>

https://www.istat.it/it/files//2021/07/Istat-Audizione-Dispersione-scolastica_18-giugno-2021.pdf

<https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>

https://www.unicef.org/mena/media/6151/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_EN.pdf%20.pdf