

Il contributo delle scuole italiane all'Unione delle competenze: la sfida del Rapporto Draghi

Il Rapporto sul futuro della competitività europea di Mario Draghi, presentato lo scorso settembre e di nuovo al Consiglio europeo informale del 20 e 21 ottobre 2024, è stato ed è oggetto di un ampio dibattito politico¹. Come diversi interventi hanno sottolineato², una parte di primo piano del rapporto è riservata ai sistemi d'istruzione. Un'ampia sezione del secondo capitolo, dedicato all'innovazione e alla necessità di colmare il divario che separa l'economia europea da quelle ad alto tasso d'innovazione, è destinata alle competenze e ai sistemi d'istruzione. Anche nella seconda parte del Rapporto, dove si approfondiscono le analisi e si strutturano le raccomandazioni, la riflessione sulle competenze occupa un posto centrale tra le politiche orizzontali, sostegno ineludibile della futura crescita europea. Nel presente scritto non saranno affrontati tutti i temi riguardanti le competenze e i sistemi d'istruzione toccati dal Rapporto, ma solo quelli suscettibili di avere un diretto impatto sull'azione educativa delle scuole e sulla loro governance. Il Rapporto è stato quasi sezionato per individuare quegli elementi da porre in dialogo con le scuole, affinché quest'ultime supportino sempre più la crescita del contesto sociale in cui sono inserite. Prima di entrare nel vivo del ragionamento, sarà utile dare un quadro complessivo sulle competenze nel documento Draghi.

Il Rapporto Draghi in estrema sintesi: una sfida esistenziale

L'Unione europea si trova ad affrontare mutamenti di scenario ormai chiari. Il Rapporto evidenzia il dissolversi del precedente paradigma globale, sia economico che geo-politico, mentre le tecnologie impongono una tumultuosa evoluzione. Preoccupa che l'Europa abbia in gran parte mancato la rivoluzione digitale degli anni '90, trainata da Internet e gli aumenti di produttività che ne sono conseguiti e di cui hanno goduto altre economie, come quella statunitense. L'Unione europea non ha una posizione solida nell'ambito delle tecnologie che guideranno la crescita futura: tra le prime cinquanta imprese tecnologiche al mondo solo quattro sono europee; nessuna delle aziende che investe nel calcolo quantistico ha sede in Europa, mentre cinque delle prime dieci hanno sede negli Stati Uniti e quattro in Cina. Questo panorama complesso è ulteriormente aggravato dall'inverno demografico, perché l'Unione, per la prima volta nella sua storia recente, sta entrando in una fase in cui la crescita economica non sarà sostenuta da una crescita della popolazione. Un solo dato tra tutti quelli evidenziati dal Piano per tratteggiare il quadro: si prevede che entro il 2040 la forza lavoro si ridurrà di quasi due milioni di unità l'anno.

L'analisi è implacabile, le fondamenta sulle quali abbiamo edificato il nostro modello economico, sociale e politico stanno vacillando. Se non invertiamo rapidamente la tendenza, non potremo godere ancora a lungo del benessere che abbiamo fin ora conosciuto e non potremo preservare equità e inclusione sociale.

Per cambiare scenario la strada obbligata secondo Draghi è fare più affidamento sulla produttività per sostenere la crescita. E di crescita l'Europa avrà bisogno per affrontare le tre sfide ineludibili indicate dal Rapporto: innovazione e digitalizzazione, riduzione dei costi energetici e decarbonizzazione, aumento della sicurezza e riduzione delle dipendenze. Affrontare queste tre sfide implicherà che la quota di investimento in Europa dovrà aumentare di circa cinque punti percentuali sul PIL. Si tratta di una situazione senza precedenti: per fare un confronto gli investimenti aggiuntivi forniti dal Piano Marshall ammontavano annualmente a circa 1-2% del PIL. Basta quest'ultimo dato per chiarire il perché ad avviso di Draghi l'Europa sia davanti ad una sfida esistenziale.

¹ Draghi, M., 2024, *The future of European competitiveness. Part A - A competitiveness strategy for Europe. Part B - In-depth analysis and recommendations in* https://commission.europa.eu/topics/strengthening-european-competitiveness/eu-competitiveness-looking-ahead_en

² Tra tutti basti citare l'intervento in sei parti pubblicato da Tuttoscuola il 16 settembre 2024 <https://www.tuttoscuola.com/rapporto-draghi-1-ultima-chance-per-leuropa-sintesi-del-documento/>

La sfida esistenziale e la scuola italiana

L'assunto di questo intervento è che le scuole italiane devono e possono dare il loro contributo per vincere questa sfida esistenziale.

Certamente il Rapporto Draghi è pensato per un'istituzione, come la Commissione europea, apparentemente assai distante dalle singole scuole, si rivolge a una sfera continentale, individua sfide e proposte che si giocano su uno scenario globale. Nonostante ciò, sono molte le sfide che attendono sia l'Unione europea che le scuole italiane, così come alcune possibili soluzioni possono essere implementate a livello continentale e, al contempo, nelle nostre istituzioni scolastiche.

In questo senso le scuole possono giocare un ruolo importante, perché sono il motore vitale della coesione sociale, come ha dimostrato chiaramente quanto accaduto durante la pandemia causata dal COVID-19. Senza dimenticare che la distanza imposta dalla pandemia ha generato un'evidente flessione nel livello generale delle competenze di base degli studenti, come testimoniato dai dati INVALSI 2021³, non si può negare la vitalità con cui le scuole hanno reagito alla chiusura degli spazi fisici. Le istituzioni educative sono organizzazioni complesse, eppure hanno dato prova di una flessibilità e rapidità che pochi avrebbero immaginato: nel giro di poco tempo si sono riconvertite, portando la loro didattica dalla presenza all'online. Questa capacità d'innovazione ha contribuito a mantenere, seppur in modo frammentato, i legami nella comunità educante e nella società. Del resto, tutta l'impalcatura istituzionale che sorregge l'autonomia scolastica fa perno sull'idea di permeabilità tra scuola e contesto territoriale. Senza voler ricordare la lunga serie di norme che dalla fine degli anni '90 ad oggi ha rafforzato il legame scuola - territorio, basterà citare il rinnovato slancio che ha visto il moltiplicarsi dello strumento dei Patti educativi territoriali⁴.

Oltre a ciò, esiste anche un'altra ragione per cui le scuole possono farsi interpreti dell'analisi proposta da Mario Draghi. Le scuole sono istituzioni multi livello, tengono insieme e necessariamente armonizzano il terreno locale (il più delle volte la proprietà degli edifici occupati dalle scuole è dell'Ente locale di riferimento, solo per fare il più banale degli esempi), quello regionale (tra le altre cose alle regioni è affidata la programmazione della rete scolastica e la determinazione del calendario scolastico), il piano nazionale e quello europeo (basti solo citare la Raccomandazione del 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, per norma orizzonte di riferimento dei nostri istituti). Le scuole sono, dunque, realtà abituate a confrontarsi con tutti questi livelli e a fare sintesi. Affinché le scuole possano decidere di farsi interpreti dirette del Rapporto Draghi, attingendo a quella che Damiano Previtoli chiama "libera intraprendenza" delle istituzioni educative, è però necessario ribaltare la narrazione che nasce molto spesso all'interno stesso delle scuole e che le vuole marginali rispetto alla società, private di autorevolezza e forza, sottoposte ad una continua svalutazione⁵. Questa narrazione non corrisponde pienamente al vero, quantomeno non corrisponde a quanto ci dicono una serie di indagini statistiche. Secondo Eurispes l'indice di fiducia dei cittadini nell'istituzione scuola è passato dal 47,2% del 2009 al 66% del 2024⁶. Del resto, i recenti dati ISTAT e INVALSI mostrano le scuole impegnate a dare un evidente segnale di vitalità e capacità reattiva dopo gli anni della pandemia. I giovani che abbandonano precocemente gli studi sono scesi dal 25% d'inizio secolo al 10,5% del 2023⁷, avvicinando il nostro Paese all'obiettivo del 9% di abbandoni entro il 2030 fissato dalla Commissione europea. Sulla dispersione scolastica

³ Cfr. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>

⁴ Per una disamina esaustiva di questo strumento, dalla base normativa ai possibili protagonisti, dalla misurazione dell'efficacia fino a un repertorio di esempi, si veda il numero monografico *Costruire Patti Educativi. Costrutti, processi e strumenti per sviluppare alleanze fra scuola e territorio*, << I quaderni delle piccole scuole >>, 14/2024

⁵ Cfr. Previtoli, D, 2024, *Le metacompetenze per il lavoro*, UTET

⁶ Eurispes (2024), Rapporto Italia. Percorsi di ricerca nella società italiana, Rubettino

⁷ ISTAT, 2024, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2023*, <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf>

implicita al termine della secondaria di secondo grado lasciamo la parola al Rapporto INVALSI 2024: “si sono recuperati valori più simili a quelli pre-pandemia: la percentuale di chi si trova in condizione di dispersione scolastica implicita, dopo l’aumento tra 2019 e 2021 (da 7,5% a 9,8%) è diminuita nel 2022 (9,7%) ma soprattutto nel 2023 (8,7%) e ancor più nel 2024, anno in cui si attesta al 6,6%. Si tratta di un dato importante perché il suo valore è il più basso mai registrato a livello nazionale, inferiore anche a quello pre-pandemia.”⁸ Insomma, la scuola è un corpo intermedio vitale e reattivo ed è necessario che le scuole per prime ne abbiano cognizione, è necessaria una maggiore consapevolezza di quanto le comunità, i territori, non possano affrontare le sfide della contemporaneità senza una scuola di qualità. Non ci dice forse questo il rapporto sempre più stretto che le aziende cercano con le scuole? Possiamo immaginare una produzione innovativa sganciata dalla scuola che forma i talenti che l’animeranno con il loro lavoro?

Rilanciare la crescita secondo il Rapporto Draghi

Torniamo per un istante alle tre sfide di cui dicevamo sopra: innovazione e digitalizzazione; riduzione dei costi energetici e decarbonizzazione, aumento della sicurezza e riduzione delle dipendenze. Tre sfide che nel Rapporto divengono altrettante aree d’azione per rilanciare la crescita. Per gli argomenti che ci stanno a cuore, dobbiamo guardare con attenzione le argomentazioni portate dal documento sul primo punto. Più di ogni altra cosa, l’Europa deve moltiplicare gli sforzi per colmare il divario che la separa dagli Stati Uniti e dalla Cina in materia di innovazione e tecnologie avanzate, questi sforzi sono ancor più urgenti visto il rapido procedere verso la rivoluzione dell’intelligenza artificiale. In buona sostanza l’Europa non può permettersi di rimanere bloccata dentro settori industriali che non usano e promuovono tecnologie avanzate, ma che si basano sostanzialmente su tecnologie sviluppate nel Novecento.

Una parte centrale del programma volto a riequilibrare la distanza in fatto d’innovazione è incentrata sul fornire ai cittadini europei le competenze di cui hanno bisogno per trarre beneficio dalle nuove tecnologie, cosicché la tecnologia e l’inclusione sociale vadano di pari passo. In effetti, il Rapporto è chiaro nell’affermare che, in fatto di innovazione, l’Europa deve poter competere con gli Stati Uniti, ma deve mirare a superarli per ciò che concerne le opportunità di istruzione, l’apprendimento per adulti e lavori di qualità nell’arco di tutta la vita.

Su questo piano, la ricerca realizzata da Randstad Research e Fondazione per la Sussidiarietà *Nuovi modelli per il lavoro: cresce la domanda di significato e di sviluppo professionale*, di recente uscita, si pone in perfetta sintonia con l’analisi proposta da Draghi: “L’impatto delle trasformazioni tecnologiche e organizzative in corso nei diversi settori produttivi ha reso centrale la capacità di avere un sistema formativo che sia in grado di migliorare la transizione dai percorsi educativi e formativi all’ingresso nel mondo del lavoro e che sia supporto lungo tutta la durata della vita lavorativa. Non esisterà più un lavoro a vita ma una vita di lavori. Adeguare le proprie competenze attraverso la formazione costituirà una costante delle carriere lavorative. È la nuova centralità della formazione e dei servizi di sostegno all’occupazione che faranno la differenza per aumentare il tasso di occupazione ed il tasso di attività. Innovazione dei sistemi educativi e formativi, sviluppo del sistema duale della formazione professionale, formazione permanente, academy aziendali, ruolo degli enti bilaterali e dei fondi interprofessionali sono elementi centrali per un nuovo sistema di politiche attive per il futuro del lavoro nel nostro Paese. È nell’ambito del rinnovato impegno educativo e formativo che si affronta il tema della attenzione da dedicare ad uno sviluppo continuo di conoscenze e competenze.”⁹

Tornando al Rapporto sulla competitività, ci vengono suggeriti diversi spunti di riflessione

⁸ Cfr. INVALSI, *Rapporto nazionale 2024*, p. 139 https://INVALSI-areaprove.cineca.it/docs/2024/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202024.pdf

⁹ Cfr. Mezzanzanica, M. & Ferlini, M., a cura di, 2024, *Nuovi modelli per il lavoro: cresce la domanda di significato e di sviluppo professionale*, pp. 24-25 <https://research.randstad.it/rapporti/rapporto-nuovi-modelli-per-il-lavoro.pdf>

relativi al nesso competenze/sviluppo innovativo delle aziende. Quasi il 60% delle imprese dell'Unione europea ritiene che la mancanza di competenze sia un ostacolo importante agli investimenti e una percentuale analoga segnala difficoltà nel reclutare specialisti dell'Information and Communications Technology. Più in generale, le aziende europee si trovano ad affrontare significative carenze in fatto di competenze, il 54% delle aziende europee considera la carenza di competenze uno dei problemi più urgenti da risolvere. Nel settore delle tecnologie verdi, le aziende si trovano ad affrontare gravi carenze di competenze, che limitano la loro capacità di competere a livello globale. Allo stesso tempo, i lavoratori europei sono poco preparati a trarre vantaggio dalla diffusa digitalizzazione del lavoro: circa il 42% degli europei non ha competenze digitali di base, compreso il 37% dei lavoratori.

Dalle pagine del Rapporto emerge con assoluta evidenza come oggi la competitività non riguardi tanto il costo relativo del lavoro, quanto le conoscenze e le competenze che i dipendenti portano nelle imprese. Il tema delle competenze chiama in causa tutte le agenzie formative, in primis le scuole, e, vista la rilevanza che le competenze hanno nel discorso di Draghi, si può ben dire che al centro del Rapporto vi siano le competenze e, con esse, le scuole.

Le competenze e le scuole al centro del Rapporto Draghi

Nel colmare il divario d'innovazione e fornire alle persone le competenze adeguate ad affrontare le sfide entrano in gioco i sistemi d'istruzione nazionali e le misure che l'Unione europea saprà mettere in campo, ma anche le singole scuole.

Sia detto subito per non creare equivoci, la scuola su cui fa perno il Rapporto e la scuola alla quale pensiamo non prepara esclusivamente forza lavoro. La scuola è il luogo in cui si educa la persona, anche in quella dimensione cruciale che è la sfera lavorativa. In quest'ottica le scuole educano persone capaci di reggere agli impatti delle sfide future, impatti che potrebbero essere anche molto duri, allo stesso tempo educano le persone affinché possano essere protagoniste del cambiamento, afferrando tutte le opportunità che il cambiamento offre.

Per tornare al proposito iniziale e individuare all'interno del Rapporto quei temi e quelle azioni di cui le scuole italiane si possono appropriare, analizziamo per primo il programma che Draghi stila per affrontare il deficit di innovazione, all'interno del quale uno dei capitoli più rilevanti è quello dedicato a Closing the skills gap¹⁰.

Elemento assai importante per le scuole è la connessione che Draghi instaura tra la carenza di competenze che si riscontra in Europa e l'inverno demografico che attraversa il continente. Le sfide legate alla carenza di competenze sono presenti in tutte le economie avanzate, ma la necessità di affrontarle è particolarmente sentita nell'Unione europea, dove l'invecchiamento e il calo della popolazione comportano una contrazione della forza lavoro che non ha riscontro nelle altre economie avanzate. È evidente che la carenza di competenze diviene un problema ancor più acuto e di difficile soluzione in un contesto in cui diminuisce la popolazione attiva.

Già solo riflettendo sul nesso tra carenza di competenze e diminuzione della popolazione s'individuano i compiti che le scuole devono assolvere. Compiti che potrebbero, con assoluta coerenza, costituire la struttura portante del documento del dirigente scolastico che esplicita gli indirizzi per le attività della scuola e le scelte di gestione e amministrazione¹¹. La sintesi di questi compiti può essere indicata nella necessità di non lasciare indietro nessuno, di non perdere nessuno, per dialogare con il nostro tempo. Lo svolgimento può essere articolato in quattro punti: includere chi è in difficoltà, promuovere

¹⁰ Draghi, M., 2024, *The future of European competitiveness. Part B - In-depth analysis and recommendations* https://commission.europa.eu/topics/strengthening-european-competitiveness/eu-competitiveness-looking-ahead_en

¹¹ Il cosiddetto Atto d'indirizzo del dirigente scolastico è il documento che descrive gli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione che sono alla base dell'elaborazione del Piano triennale dell'offerta formativa da parte del Collegio dei docenti, come stabilito dall'art. 1 c. 4 della Legge 107/2015

le eccellenze, promuovere le discipline STEM, ridurre il divario di genere nelle discipline STEM.

Questo programma per le scuole nasce da alcune analisi del Rapporto che ci pare importante riportare. In effetti, il documento mette in evidenza come larga parte del fenomeno che viene definito “carenza di competenze” può essere ricondotto al non pieno utilizzo dei talenti esistenti, come testimoniano i profondi divari di genere in alcune professioni. In Europa esiste ancora un ampio bacino di talenti non sfruttati, nel complesso rimane inattiva il 21% della popolazione di età compresa tra 20 e 64 anni, con 8 milioni di giovani attualmente senza lavoro, senza istruzione o formazione. Sul fronte dei cosiddetti NEET (Not in Education, Employment or Training) è importante notare che le scuole italiane sono da sempre fortemente impegnate nel non lasciare nessuno al suo destino e oggi l’indagine Educational at a Glance 2024 dell’OCSE fornisce rilevanti conferme di questo incessante lavoro. La percentuale di ragazzi di età compresa tra i 18 e i 24 anni che risultano non occupati e non impegnati in percorsi formativi è passata dal 16% del 2016 al 14% attuale. I titoli di studio conseguiti sono aumentati, soprattutto tra i giovani provenienti da famiglie in condizione di maggiore vulnerabilità. Calano i giovani tra i 25 e i 34 anni che non possiedono un diploma di scuola secondaria di secondo grado, scendendo dal 17% al 14%. Significativo, infine, il successo nella riduzione del fenomeno dei NEET, che in Italia scende dal 32% rilevato nel 2016 al 21% del 2023¹².

Sulle discipline STEM e sul divario di genere che le caratterizza, una delle cause centrali del sottoutilizzo dei talenti, il Piano Draghi ci dice che il numero di laureati STEM è in aumento, ma il ritmo di crescita non è sufficiente per tenere il passo con la crescita della domanda di lavori STEM. Inoltre, sono evidenti forti disparità di genere: in Europa ci sono quasi il doppio di laureati maschi in discipline STEM rispetto alle donne.

La scuola italiana ha molto da riflettere su questo divario e molto da costruire. Una disparità, che si riflette fortemente anche nel divario di genere esistente nel campo delle discipline STEM, è stata di recente analizzata dal rapporto OCSE sull’indagine circa le competenze socio - emotive dei quindicenni in sedici siti e sei Stati¹³. In Italia l’indagine è stata implementata dalla Fondazione per la Scuola con il supporto della Fondazione Compagnia di San Paolo e ha riguardato l’Emilia-Romagna e la città di Torino. Il documento di restituzione evidenzia come le differenze di genere nelle competenze socio-emotive siano più marcate a Torino e in Emilia-Romagna rispetto alla media dei siti internazionali presi in esame. Nelle aree geografiche italiane analizzate le studentesse registrano livelli minori di competenze nella regolazione emotiva (resistenza allo stress, controllo emotivo, e ottimismo), nella relazione con gli altri (assertività, socievolezza, ed energia) e nella fiducia. Inoltre, le ragazze registrano in media livelli peggiori in tutti i sei gli indicatori di salute e benessere (soddisfazione della vita, benessere psicologico, ansia da esame e da lezione, abitudini salutiste, soddisfazione relazionale e immagine corporea) rispetto ai ragazzi¹⁴. Del resto, un’altra ricerca dell’OCSE, questa volta rivolta agli adulti compresi tra i 16 e i 64

¹² OECD, 2024, *Education at a Glance 2024 - Country notes: Italia*

https://www.oecd.org/it/publications/2024/09/education-at-a-glance-2024-country-notes_532eb29d/italy_1f8f65a5.html

¹³ OECD (2024), *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
Nello specifico, la ricerca ha misurato una vasta gamma di competenze degli studenti e studentesse quindicenni in 16 siti, tra cui sei Paesi: performatività (persistenza, responsabilità, autocontrollo e motivazione al raggiungimento dei risultati); regolazione emotiva (resistenza allo stress, controllo emotivo e ottimismo); relazione con gli altri (assertività, socievolezza, ed energia); apertura mentale (curiosità, creatività e tolleranza); collaborazione (empatia e fiducia).

¹⁴ OECD - Fondazione per la Scuola, 2024, *Le competenze socio-emotive per una vita migliore. Salute, benessere, risultati scolastici e aspirazioni degli studenti. Risultati dell'indagine OCSE del 2023 sulle competenze socio-emotive: Emilia-Romagna e Torino (Italia)*
https://www.fondazionescuola.it/wp-content/uploads/2024/04/OECD_Site-Note_14052024.pdf

anni, ci conferma che il divario di genere è in Italia un grave problema nello sviluppo dei talenti, in particolare nell'ambito STEM. La ridotta quota di donne con titoli STEM, che si connette alle scelte selettive delle donne dettate da stereotipi culturali, pone ostacoli al raggiungimento della parità di genere nelle competenze di numeracy, ma anche alla crescita complessiva delle competenze del Paese: "il risultato ottenuto in Italia, indica con chiarezza, come l'incremento della partecipazione delle donne a percorsi di studio scientifici, tecnologici, ingegneristici e matematici - ossia una modifica della propensione femminile a percorsi di studio maggiormente orientati verso materie umanistiche - favorirebbe un incremento complessivo delle competenze in numeracy della popolazione, che, come visto, sono particolarmente ridotte nel contesto italiano rispetto ad altre economie avanzate. Ad avvalorare quanto appena sostenuto è il dato sulla quota di 25-65enni con istruzione terziaria in discipline STEM (sul totale degli individui di pari età con istruzione terziaria) che nel 2023, secondo i dati PIAAC, in Italia è pari al 43% per gli uomini e al 14% per le donne"¹⁵.

Le cause della carenza di competenze

Il piano per la competitività aiuta le scuole anche ad analizzare le cause della carenza di competenze, per individuare nell'ambito del proprio raggio d'azione e dei propri compiti delle contromisure. Il deficit di competenze in Europa dipende da una combinazione di fattori connessi ai sistemi di istruzione e alle dinamiche del mercato del lavoro, addensabili attorno a cinque categorie principali:

- il progressivo deterioramento delle prestazioni dei sistemi educativi
- la contrazione della popolazione attiva
- la formazione degli adulti limitata
- la bassa mobilità del lavoro
- le cattive condizioni di lavoro.

Si tratta con tutta evidenza di questioni che si possono affrontare a livello nazionale ed europeo, ma almeno sui primi tre punti sono possibili delle azioni che partano dal basso, dal microcosmo istituzionale che sono le scuole.

Le cause della carenza di competenze: il progressivo deterioramento delle prestazioni dei sistemi educativi

Nel Piano per la competitività si riconosce che l'Europa ha nei sistemi d'istruzione un solido punto di forza, ciò non di meno l'analisi di Draghi ci restituisce un quadro preoccupante. Il livello di istruzione nell'Unione, misurato dai punteggi PISA dell'OCSE, è in calo. Le posizioni di testa nei recenti rapporti PISA sono dominate dai paesi asiatici, mentre l'Europa ha registrato un declino senza precedenti. Questa tendenza al ribasso riguarda sia i dati medi che i risultati di punta: nel 2022, solo l'8% degli studenti dell'UE ha raggiunto un livello elevato di competenza in matematica e solo il 7% in lettura e scienze. Il tasso di giovani tra i 18 e i 24 anni che abbandonano la scuola senza conseguire l'istruzione secondaria superiore è sceso dal 16,9% nel 2002 al 9,6% nel 2022. Tuttavia, ancora 3,1 milioni di giovani rimangono senza qualifiche adeguate. Solo il 37% delle persone tra i 25 e i 64 anni nell'Unione ha un titolo universitario, percentuale che si pone al di sotto della media OCSE del 40%.

¹⁵ Cfr. INAPP, 2024, *Le competenze cognitive degli adulti in Italia. Prime evidenze dall'Indagine OCSE-PIAAC ciclo 2*, p. 15
<https://oa.inapp.gov.it/server/api/core/bitstreams/87ef3a0f-90bb-410f-b5f9-0fd08e12d518/content>

L'urgenza di sostenere il sistema educativo per sostenere le persone nel mercato del lavoro è messa in risalto anche dallo studio di Randstad Research e Fondazione per la Sussidiarietà: "l'impatto delle trasformazioni tecnologiche ed organizzative in corso nei diversi settori produttivi e le dinamiche in atto nei percorsi lavorativi delle persone, rendono sempre più centrale la capacità di avere un sistema educativo e formativo che sia in grado di migliorare la transizione dai percorsi scolastici e formativi all'ingresso nel mondo del lavoro e che sia supporto lungo tutta la durata della vita lavorativa"¹⁶.

Su questo versante le scuole devono continuare a presidiare con forza le competenze di base, in uno sforzo che deve essere collettivo, non solo affidato ai docenti di Italiano e di Matematica. Uno sforzo che deve vedere nel secondo ciclo anche i docenti di altre discipline contribuire al potenziamento delle competenze di base, sviluppando con sempre maggiore consapevolezza le sezioni del loro piano di lavoro che le promuovono. Si può ragionare in questo senso, per moltiplicare l'impegno verso il potenziamento degli strumenti di base dei nostri studenti, abbandonando quelli che a volte appaiono degli egoismi disciplinari, che inducono a chiudersi nella propria materia, senza guardare alla formazione complessiva degli studenti. Le scuole possono agire ridisegnando in modo ancor più centrato attorno alle competenze di base i loro curricula, con un lavoro sinergico di tutti i docenti che poi trovi riscontro nei piani di lavoro dei singoli insegnanti.

Un altro intervento che può essere promosso è la modifica dei dipartimenti che in troppe scuole si articolano solo su base disciplinare, consolidando una modalità lavorativa troppo legata al proprio specifico disciplinare e poco aperta a disegnare apprendimenti unitari, come unitario è il sapere, di conseguenza poco funzionale alla promozione in tutte le discipline delle competenze di base. L'obiettivo deve essere far dialogare tra loro i dipartimenti disciplinari con convocazioni congiunte o, meglio, ragionare su dipartimenti costituiti in base agli assi culturali e anche in questo caso prevedendo ponti e raccordi tra i diversi assi.

Le cause della carenza di competenze: la contrazione della popolazione attiva

Il tema dell'inverno demografico coinvolge tutta l'Unione europea, nei prossimi decenni in media la popolazione dell'Unione diminuirà e invecchierà. Il Rapporto dedica anche a questo tema un'analisi che lascia spazio a pochi dubbi, in Europa la crescita della popolazione in età lavorativa è rallentata già a partire dall'ultimo decennio del Secolo scorso e ha iniziato a diminuire in aggregato durante il decennio appena trascorso, soprattutto a causa del calo dei tassi di natalità; le proiezioni demografiche a lungo termine, riportate dal documento Draghi, indicano un ulteriore calo. La popolazione in età lavorativa diminuirà di 41 milioni (oltre il 15%), passando da 264 milioni nel 2023 a 223 milioni nel 2070. Mentre nel 2022 c'era una persona anziana ogni tre persone in età lavorativa, si prevede che nel 2070 ci sarà più di una persona anziana ogni due persone in età lavorativa.

Inoltre, l'invecchiamento della popolazione dell'Unione avverrà in tempi relativamente brevi, si prevede che il grosso della riduzione della popolazione in età lavorativa avverrà entro il 2045.

Per le scuole questo vuol dire che ogni abbandono, ogni dispersione implicita o esplicita procura un enorme danno agli individui e alla società. Nonostante i dati confortanti riportati sopra sulla dispersione è oggi più che mai vitale non lasciare nessuno fuori dal sistema d'istruzione e, anche qui, le iniziative delle scuole sull'orientamento sono preziose, supportate dai recenti interventi ministeriali che hanno costruito un processo di orientamento che prevede delle figure istituzionalizzate, docenti tutor, e "luoghi" per supportare l'autovalutazione degli studenti in funzione orientativa come l'e-portfolio e il curriculum dello studente.

È sorprendente la capacità delle scuole di lavorare sull'inclusione degli studenti in difficoltà e altrettanto sorprendente è constatare come troppe istituzioni non accompagnino i loro

¹⁶ Cfr. Mezzananza, M. & Ferlini, M., *op. cit.*, p. 18

studenti respinti nell'elaborazione e nel superamento positivo della "bocciatura", evento che può definitivamente interrompere il percorso scolastico. Si dovrebbero invece concentrare sforzi e attenzioni su un passaggio così delicato, organizzando delle task force che impieghino le migliori energie della scuola, ed eventualmente anche supporti esterni, per sostenere gli studenti non ammessi alla classe successiva, per non lasciare che affrontino soli questo momento. La task force dovrebbe ri-orientare, sostenere l'inserimento nella nuova classe, contribuire all'analisi delle ragioni della non ammissione e individuare strategie di miglioramento.

Le cause della carenza di competenze: la formazione degli adulti limitata

All'apprendimento degli adulti e alla sua crescente importanza il Rapporto dedica attenzione e spazio, per ricordare come l'aggiornamento e l'acquisizione di nuove competenze durante la propria carriera diventi essenziale nelle fasi di intenso cambiamento tecnologico, come quella che stiamo attraversando. Sulla stessa linea d'onda si pone la ricerca condotta da Randstad Research e Fondazione per la Sussidiarietà, che individua nella formazione continua uno dei tasselli fondamentali per garantire continuità e sviluppo alle carriere lavorative.

Il Piano per la competitività evidenzia che in Europa nel 2016 ha partecipato a iniziative di formazione solo il 37% degli adulti e da allora questa percentuale è rimasta sostanzialmente invariata. Dunque, per raggiungere l'obiettivo dell'Agenda europea delle competenze, fissato in almeno il 60% degli adulti che ogni anno si formano, dovrebbero prendere parte a iniziative formative circa cinquanta milioni di lavoratori in più rispetto al presente.

Per mettere a fuoco lo stato dell'arte dell'istruzione degli adulti in Italia possiamo guardare ai dati forniti dall'ISTAT: la quota di adulti che hanno come titolo solo quello in uscita dal primo ciclo d'istruzione è stimata al 34,8%¹⁷. Questa percentuale è drammatica in sé, per le conseguenze sulle vite degli adulti a bassa istruzione, ma anche per i giovani. Non possiamo, infatti, dimenticare che c'è un legame strettissimo tra bassi livelli d'istruzione dei genitori e insuccesso scolastico dei figli. Quando i genitori hanno un basso livello di istruzione quasi un quarto dei giovani (24%) abbandona precocemente gli studi e poco più del 10% raggiunge il titolo terziario¹⁸.

Questo quadro preoccupante relativo agli adulti è confermato dai recenti risultati riguardanti l'Italia nell'indagine PIAAC dell'OCSE, che analizza le competenze degli adulti tra i 16 e i 65 anni nei tre domini cognitivi di literacy, numeracy e adaptive problem solving, tre domini che consentono alle persone, se posseduti a livelli sufficienti, una piena partecipazione alla vita civile del Paese. Le prime evidenze sui risultati dell'indagine sono efficacemente sintetizzate nel rapporto INAPP: "il valore medio di competenza ottenuto nel 2023 dalla popolazione residente in Italia, in tutti e tre i domini di analisi, è inferiore in modo significativo, a quello ottenuto nella media OCSE. Ciò nonostante, i residenti nel Nord e nel Centro d'Italia raggiungono dei valori, nel dominio della literacy, pari, in termini statistici, a quelli della media OCSE. Il Nord-est, inoltre, eguaglia la media OCSE anche nel dominio della numeracy. Le regioni del Mezzogiorno presentano, per tutti i domini, valori sempre significativamente inferiori alla media italiana e conseguentemente a quella OCSE."¹⁹

Nel passare dai livelli sovranazionale e nazionale al livello delle comunità scolastiche è bene introdurre un tema che sarà oggetto di trattazione più avanti: le competenze socio-emotive. È evidente che studenti provenienti da contesti familiari svantaggiati e adulti con competenze deboli hanno bisogno, anche più di altri, di potenziare la motivazione, la

¹⁷ ISTAT, 2023, *Noi Italia 2023*, <https://www.istat.it/produzione-editoriale/noi-italia-100-statistiche-per-capire-il-paese-in-cui-viviamo-edizione-2023/>

¹⁸ ISTAT, 2024, *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2023*, <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf>

¹⁹ Cfr. INAPP, 2024, *op. cit.*, p. 6

capacità d'imparare a imparare e così via. Vale a dire quella "dotazione" umana che rientra nella sfera delle competenze socio-emotive, che le scuole possono e devono curare e promuovere, soprattutto nei loro studenti più fragili.

Inoltre, quando si tratta di istruzione degli adulti le scuole non dovrebbero trascurare che nei prossimi anni una possibile compensazione alla riduzione del numero di alunni, connessa al declino demografico, potrebbe venire proprio dall'offrire agli adulti nuove opportunità formative. Prepararsi a questi passaggi epocali dovrebbe divenire un orizzonte di riflessione per le comunità scolastiche, prima che si traducano solo in chiusure di sedi e dimensionamenti.

Orientare attraverso la skills intelligence

Se le cause della carenza di competenze sono già motivo di riflessione per le scuole e d'individuazione di possibili piste di lavoro, le tante proposte sulle competenze presenti nel Rapporto sono una fonte indispensabile per provare a declinare nelle istituzioni educative il documento.

Uno degli elementi più significativi della sezione dedicata alle competenze è certamente la messa a fuoco del concetto di *skills intelligence*, vale a dire l'analisi del fabbisogno presente e futuro di competenze attraverso l'uso di dati affidabili e dettagliati. Come sottolinea il Rapporto, queste informazioni sono essenziali per valutare le carenze di competenze esistenti e fare previsioni nei vari settori e aree geografiche e per indirizzare in modo appropriato le politiche e la spesa.

Il Rapporto raccomanda che, in primo luogo, l'Ue e gli Stati membri potenzino l'impiego della *skills intelligence*, facendo un uso molto più intenso dei dati per comprendere prima e agire poi sulle carenze esistenti. Con tutta evidenza, oltre a supportare le politiche nazionali ed europee, la *skills intelligence* è uno strumento importante anche per le istituzioni educative, utile per orientare non solo gli studenti ma anche le scuole verso le competenze di cui gli studenti avranno bisogno, ad esempio per guidarle nella progettazione delle quote di autonomia e degli spazi di flessibilità che la normativa attribuisce all'autonomo agire delle scuole.

Naturalmente l'acquisizione di analisi di *skills intelligence* non è alla portata delle singole scuole, ma lo strumento delle reti di scuole che si pongono in dialogo con gli stakeholder del territorio -dalle Università agli Enti territoriali, dalle parti sociali al Terzo settore- potrebbe consentire alle comunità educanti di accedere a questi dati tanto preziosi.

In quest'ambito, l'Unione europea viene incontro alle scuole con uno strumento noto a chi si occupa d'istruzione professionale, d'istruzione tecnica e di leFP, ma poco conosciuto dal resto della scuola italiana, mi riferisco ai rapporti basati sulla *skills intelligence* stilati dal CEDEFOP, attraverso i quali possiamo conoscere il fabbisogno presente di competenze e le proiezioni sul futuro per Paese, settore occupazionale e specifica occupazione²⁰.

Per le scuole tutte queste azioni di analisi e previsione sulle competenze attese s'inseriscono in un quadro più ampio che negli ultimi anni è stato progressivamente modificato e messo a fuoco da diversi interventi ministeriali: l'istituzione della figura del tutor per l'orientamento, l'attivazione di moduli curriculari di orientamento, la creazione della piattaforma Unica fortemente incentrata sull'orientamento, l'implementazione del curriculum dello studente e dell'e-portfolio. Tutti interventi ricondotti a unità grazie alle Linee guida per l'orientamento (D.M. 328/2022). Avere la capacità di fare previsioni sulle competenze aiuterebbe le scuole nel gestire quest'importante mole di attività e strumenti che hanno a disposizione sull'orientamento.

In questo senso il Rapporto Draghi fornisce un altro sostegno alle scuole, fornisce poche ma solide previsioni su come cambieranno nei prossimi anni le competenze attese, evidenziando la mancanza di chiarezza su come evolveranno le nuove tecnologie, mentre

²⁰ Diversi dati emersi da analisi di *skills intelligence* e relativi all'Italia sono riportati sul sito del CEDEFOP all'indirizzo <https://www.cedefop.europa.eu/it/tools/skills-intelligence/countries?country=IT>

alcuni sviluppi nel campo delle competenze possono essere previsti con ragionevole certezza. In particolare, si ipotizza che il mercato del lavoro evolverà sempre più verso l'automazione e i cambiamenti repentini, dunque saranno richieste competenze legate all'interazione con le macchine, competenze digitali e quelle che favoriscono l'adattabilità ai nuovi contesti. Il documento riporta poi una proiezione del CEDEFOP, secondo cui le occupazioni altamente qualificate aumenteranno di circa 12 milioni, mentre quelle qualificate (non manuali e manuali) si ridurranno di circa 3,5 milioni di posti, i lavori scarsamente qualificati rimarranno più o meno costanti. Ciò implica che i lavoratori avranno un crescente bisogno di adattarsi a questo cambiamento, soprattutto quelli che hanno completato il ciclo d'istruzione superiore. Se pensiamo a quanto si sosteneva sino a poco tempo fa circa l'imminente, inesorabile, declino delle occupazioni poco qualificate sotto la pressione delle innovazioni tecnologiche, abbiamo chiara l'importanza di disporre di analisi e previsioni affidabili sulle future occupazioni e competenze, per non indirizzare male i nostri obiettivi formativi e gli studenti. Infine, un altro elemento sul quale il Rapporto si mostra certo è l'influenza della duplice transizione verde e digitale come fonte di cambiamento nel mercato del lavoro nel prossimo decennio.

Le competenze di base tra Rapporto Draghi e scuole

I dati OCSE mostrano che un quinto degli adulti che lavorano nell'Unione europea non dispongono di competenze di base²¹. Passando al panorama italiano, la recente indagine PIAAC dell'OCSE mette a fuoco un quadro non certo rassicurante sulle competenze di base degli adulti tra i 16 e i 65 anni, ponendoci sotto la media OCSE di fatto in tutti i tre domini analizzati (literacy, numeracy e problem solving adattativo). Peraltro, sia nel dominio cognitivo della literacy sia in quello della numeracy, le competenze medie della popolazione adulta risultano stabili tra i due cicli dell'indagine (il primo del 2013 e l'ultimo del 2023), nessun miglioramento si può, purtroppo, evidenziare. Del resto, anche i risultati ottenuti per il nuovo dominio del problem solving adattativo non sono confortanti e ci pongono agli ultimi posti della classifica PIAAC 2023²².

Il Rapporto Draghi si sofferma sul fatto che la mancanza di competenze adeguate da parte dei lavoratori influenza la performance delle aziende e la loro capacità di investire. Secondo un'indagine della Banca europea per gli investimenti citata nel Rapporto, l'incapacità di reclutare forza lavoro adeguatamente qualificata è tra i principali ostacoli agli investimenti a lungo termine (81%), subito dopo gli elevati costi energetici e prima delle incertezze sul futuro.

In questo panorama complesso il Rapporto non ha esitazioni nel tracciare la strada: i sistemi di istruzione e formazione devono dotare i cittadini di competenze di alta qualità in modo inclusivo, soprattutto delle competenze di base che consentono agli individui di comunicare, eseguire calcoli matematici, applicare il ragionamento e acquisire nuove conoscenze. L'enfasi sulle competenze di base nasce dalla constatazione che si tratta di un fattore determinante per la produttività del lavoro. È quindi importante garantire che le persone dispongano di un livello sufficiente di competenze di base per potersi inserire con successo al mercato del lavoro.

Su questo tema e su come le scuole possano amplificare il loro impegno sulle competenze di base si è già detto sopra, ora ci pare assai interessante sottolineare che, nell'elencare le competenze di base, il Rapporto compie uno slittamento significativo che porta a considerare come competenze di base alcune competenze tradizionalmente intese come trasversali, tra cui la capacità di acquisire nuove conoscenze. A riprova del fatto che alcune *soft skills* in alcuni contesti siano ormai considerate di base, potremmo citare la competenza

²¹OECD, 2013, *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>

²² INAPP, 2024, *op. cit.*

d'imparare a imparare, imposta come competenza di base dalla rapidità dei cambiamenti in atto e dalla necessità di supportare i nostri studenti nel continuare a imparare anche senza la scuola.

Sul nesso, ormai sempre più manifesto, tra competenze di base e competenze socio-emotive è interessante leggere un passo assai significativo del documento sull'indagine dell'OCSE relativa alle competenze socio-emotive, nella sua declinazione italiana: "il successo nel sistema educativo abilita lo sviluppo personale e, oltre a essere legato a migliori prospettive di occupazione nel mercato del lavoro, contribuisce alla crescita economica e alla coesione sociale. Eppure, l'accesso a sistemi educativi di qualità non è universale e spesso le disuguaglianze si basano su fattori che sono fuori dal controllo dell'individuo, come il luogo in cui nascono, il genere o la condizione economica familiare. Per ridurre queste disparità, è necessario intervenire su fattori più malleabili: così, promuovere lo sviluppo delle competenze socio-emotive offre agli studenti maggiori probabilità di successo scolastico indipendentemente dal loro background o dal genere"²³.

Non solo competenze di base

Il Piano sulla competitività è assai diretto nell'affermare che le competenze di base, linguistiche e matematiche, sono necessarie ma non sufficienti per far fronte a un ambiente socio-economico in rapida evoluzione. L'attuale sistema economico richiede una gamma di competenze molto più ampia rispetto al passato, tra cui il Rapporto indica:

- le competenze digitali
- le competenze verdi
- le competenze specialistiche
- le competenze trasversali
- le competenze manageriali.

Quest'analisi, peraltro pienamente condivisibile, pone le scuole di fronte a sfide tutt'altro che banali, che partono dalla definizione di quali siano le competenze digitali o le competenze trasversali, passano da come costruire il curriculum scolastico basato su questi temi e giungono fino ai metodi d'insegnamento e alla valutazione. Eppure, se le scuole tornano a guardare al panorama europeo possono trovare degli strumenti che consentano loro di affrontare quelle sfide, avendo a disposizione un'impalcatura pedagogica data dai diversi framework che accompagnano alcune delle competenze chiave presenti nella Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018²⁴. Si tratta di testi derivati da un lungo iter di elaborazione basato sulla partecipazione dei più accreditati stakeholder, ricchissimi di spunti, delle vere e proprie miniere d'informazioni, che individuano le competenze, le descrivono, identificano i livelli di padronanza, forniscono elementi per le rubriche di valutazione e indicatori, suggeriscono metodologie didattiche e modalità valutative. Nei prossimi paragrafi, mentre scorriamo le competenze ritenute dal Rapporto indispensabili oltre a quelle di base, avremo modo di incontrare anche i framework europei.

Le competenze digitali

L'analisi sulla carenza di competenze digitali nel Rapporto Draghi ha due punti fermi: i cittadini e le aziende. Il 42% circa degli europei non dispone di competenze digitali di base, compreso il 37% dei lavoratori, in parallelo il 63% circa delle aziende europee che cercano di assumere specialisti in ICT incontra difficoltà nel ricoprire i posti vacanti.

Anche questi dati rendono di assoluta evidenza che le scuole ormai debbano promuovere le competenze digitali degli studenti, l'impone un mondo in cui non è più accettabile essere

²³ Cfr. OECD - Fondazione per la Scuola, 2024, *op. cit.*, p. 10

²⁴ Ci riferiamo al DigComp 2.2, al LifeComp, all'EntreComp e al GreenComp

analfabeti digitali, ma, banalmente, l'impongono gli ingenti investimenti effettuati per la transizione digitale attraverso i fondi del PNRR. Proprio grazie al PNRR è entrato a far parte del lessico comune delle scuole un documento prima conosciuto e usato da pochi: il Quadro delle competenze digitali per i cittadini o DigComp, giunto alla sua versione 2.2. Si tratta del quadro di riferimento a livello europeo per lo sviluppo e la misurazione delle competenze digitali che fornisce, prima di tutto, una base comune a tutta l'Unione per descriverle. Diviso in cinque aree e ventuno competenze, il DigComp fornisce altrettanti descrittori di competenza e otto livelli di padronanza corredati da indicatori, attraverso numerosi esempi scompone la singola competenza nelle rispettive conoscenze, abilità e attitudini, infine espone dei casi d'uso in cui è in azione la competenza attraverso scenari legati al lavoro e all'apprendimento²⁵. Un'istituzione scolastica può usare queste indicazioni per costruire un curriculum digitale d'istituto, esercitando la propria autonomia di costruzione dell'offerta formativa nel selezionare quale delle ventuno competenze digitali intende sollecitare, facendosi guidare dal contesto in cui opera. Proprio la scelta di quale delle ventuno competenze sollecitare sarà uno dei passi più complessi da realizzare, essendo evidente che le scuole non possono sollecitare tutte le competenze, pena non riuscire a promuoverne alcuna. L'inevitabile selezione, che diviene di fatto l'esercizio più alto dell'autonomia responsabilità educativa da parte delle istituzioni scolastiche, dovrà essere effettuata nel solco della missione che la scuola si è data e dialogando con il contesto di riferimento. Su questa linea si muove una recente pubblicazione di Roberto Ricci, presidente dell'INVALSI, che, partendo dall'analogia tra il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) e il DigComp, giunge a guidare le scuole in un percorso di costruzione del curriculum digitale d'istituto basato sul DigComp 2.2²⁶. L'aggancio che Ricci instaura tra i livelli della scala dei risultati di Italiano e Matematica delle prove INVALSI e i livelli di padronanza delle ventuno competenze digitali del DigComp è assai importante per le scuole perché, di fatto, integra le due scale e perché chiarisce come le competenze di base debbano essere poste in dialogo serrato con le altre competenze, in questo caso con quelle digitali ma, aggiungiamo noi, anche con altre tipologie di competenze come quelle socio-emotive, in uno scambio reciproco che valorizza entrambe. Accostarci a questi argomenti ci consente di chiarire che sarà importante per le istituzioni educative ragionare su come integrare i curricula dedicati a queste "nuove" competenze nel curriculum di istituto già esistente, affinché non si debba assistere ad una proliferazione di curricula giustapposti, non comunicanti e, quindi, non applicabili. Il lavoro di Ricci sostiene le scuole nel compito pedagogicamente complesso di individuare quali livelli di padronanza della competenza digitale richiedere ai propri studenti al termine dei diversi gradi scolastici, vale a dire un elemento chiave di un curriculum d'istituto verticale. Solo per fare un esempio Ricci ipotizza che gli studenti al termine della scuola secondaria di primo grado possano giungere al livello di padronanza "intermedio/3" del DigComp 2.2. Accennavamo sopra che i mezzi messi a disposizione dall'Unione europea supportano le scuole anche nei percorsi d'insegnamento e apprendimento da realizzare in classe. In effetti, Il Centro di ricerca Joint Research Centre di Siviglia (JRC), la struttura che per la Commissione europea ha elaborato il DigComp, ha fornito altri strumenti collegati al framework delle competenze digitali, strumenti che possono sostenere in modo assai proficuo le scuole nell'elaborazione e nella messa in pratica di percorsi digitali. Si può iniziare con il *Selfie for teachers*, un'autovalutazione sulle competenze digitali che i docenti possono fare da soli o come consiglio di classe, il report finale suggerisce anche i passi da effettuare per avanzare

²⁵ Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y., DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

²⁶ Ricci, R., 2024, *Le competenze digitali nella scuola. Un ponte tra passato e futuro*, il Mulino

nei livelli di padronanza del DigCompEdu²⁷. Esiste anche una guida all'utilizzo del DigComp che consente alle scuole di approfondire le modalità per mettere in pratica le indicazioni presenti nel framework e suggerisce come plasmarlo in base alle diverse esigenze; il report e la guida all'implementazione riunite sotto il titolo di *DigComp at work*, forniscono, tra le altre indicazioni, una lista di esempi di applicazione pratica del DigComp²⁸. Di grande supporto per le scuole è anche un altro documento elaborato dal JRC a corredo del DigComp, si tratta del *DigComp into Action* che esplora metodologie, strumenti e casi di studio che consentono ai docenti di far varcare alle competenze digitali la porta della classe, soprattutto con approcci già sperimentati e validati²⁹.

Le competenze verdi

Le competenze necessarie a sostenere la transizione verde sono considerate dal Rapporto tra quelle indispensabili per affrontare le sfide del presente e del futuro. La transizione verso un'economia verde richiede, per dirla con le parole del Rapporto, lavoratori che abbiano competenze adeguate a sviluppare, produrre e diffondere tecnologie verdi. Inoltre, l'intera società deve sviluppare competenze per costruire un'economia più sostenibile e circolare. Anche in questo caso le scuole sono chiamate in causa e, come per le competenze digitali, il compito è arduo, ma si può fare appello al framework voluto dalla Commissione europea per dare ai diversi Paesi un terreno comune per ragionare sulle competenze verdi: il Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità (GreenComp)³⁰.

Il framework è pensato per essere applicato in modo specifico nei contesti di apprendimento e, tenendo l'ottica della formazione, individua le competenze in materia di sostenibilità da sollecitare nei nostri studenti. Nel GreenComp sono incluse quattro aree di competenza (incarnare i valori della sostenibilità, accettare la complessità nella sostenibilità, immaginare futuri sostenibili e agire per la sostenibilità), ciascuna di esse comprende tre competenze per un totale di dodici. Il Quadro supporta le scuole fornendo una definizione operativa di sostenibilità, fatto non scontato data la complessità dell'argomento e i diversi punti di vista teorici sul tema, adotta per ciascuna competenza un descrittore e scompone le diverse competenze nelle relative conoscenze, abilità e attitudini, indicando esempi e risorse didattiche, progetti e azioni che le scuole possono mettere in atto.

Dunque, la base per costruire un curriculum d'istituto, anche in questo caso, esiste, ma di nuovo alle scuole il compito di fare una selezione ragionata delle competenze rilevanti per il proprio contesto di riferimento. La scelta dovrà essere fatta tenendo conto del fatto che

²⁷ Il Selfie for teachers può essere svolto on line anche in italiano all'indirizzo

<https://education.ec.europa.eu/selfie-for-teachers>

DigCompEdu è il quadro di riferimento europeo che descrive cosa voglia dire essere digitalmente competenti per docenti e formatori.

Punie, Y., editor(s), Redecker, C., 2017, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>

²⁸ Kluzer, S., Centeno, C. and Okeeffe, W., 2020, *DigComp at Work*, EUR 30166 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120376>

²⁹ Carretero Gomez, S., Punie, Y., Vuorikari, R., Cabrera Giraldez, M. and Okeeffe, W., editor(s), Kluzer, S. and Pujol Priego, L., 2018, *DigComp into Action: Get inspired, make it happen. A user guide to the European Digital Competence Framework*, EUR 29115 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg,

<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC110624> <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC110624>

³⁰ Commissione europea, Centro comune di ricerca, 2022, *GreenComp, Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626>

alcune competenze hanno al contempo un versante digitale e uno legato alla sostenibilità e lavorando sull'integrazione delle competenze verdi nel curriculum d'istituto, evitando di creare un curriculum per ogni nuovo spettro di competenze.

Le competenze specialistiche

Il Rapporto dedica poi attenzione a quelle che definisce competenze specialistiche, interpretandole essenzialmente come competenze legate alle discipline STEM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica). Queste competenze sono cruciali per padroneggiare l'uso delle nuove tecnologie e consentire alle persone di inserirsi con pienezza nella sfera sociale e lavorativa. La natura di molte occupazioni esistenti è in evoluzione e i requisiti in termini di competenze specialistiche sono in aumento, ciò riguarda anche una serie di occupazioni che tradizionalmente richiedevano un livello medio di qualificazione. È quanto sta avvenendo in molte occupazioni del settore manifatturiero, che comportavano attività ripetitive e che si sono trasformate con l'avvento di nuove tecnologie (come la robotica o la stampa 3D), richiedendo ai lavoratori di acquisire competenze avanzate.

Sulle discipline STEM il Rapporto interviene in più punti e sempre per richiamare l'urgenza di potenziare questi ambiti formativi, in effetti si sottolinea che in Europa si formano talenti di alta qualità nei settori STEM, ma in numero limitato: l'Unione europea ha circa 850 laureati STEM per milione di abitanti all'anno, rispetto agli oltre 1100 degli Stati Uniti. Le scuole italiane sono già state chiamate a intervenire su queste discipline con specifici investimenti derivanti dal PNRR, rafforzando i percorsi didattici relativi alle discipline STEM grazie alla linea d'investimento "Nuove competenze e nuovi linguaggi". In questo compito i dirigenti e i docenti si possono avvalere del supporto pedagogico fornito con le Linee guida per le discipline STEM, adottate con il Decreto ministeriale 184/2023. Si tratta di un documento di ampio respiro che sostiene le scuole attraverso indicazioni metodologiche per un insegnamento efficace delle STEM, ragionando in una prospettiva verticale, dal sistema 0-6 fino al secondo ciclo, senza trascurare l'istruzione degli adulti³¹.

Potenziare le competenze legate alle STEM vuol dire lavorare con un approccio che sviluppi la forma mentis del pensiero scientifico attraverso metodologie incentrate sull'apprendimento attivo, come l'IBL (Inquiry Based Learning) o il Problem Solving³².

Le competenze trasversali

Il Rapporto riconosce a pieno l'importanza delle cosiddette competenze trasversali³³, ricordando come, oltre alle competenze tecniche o specialistiche, siano cruciali per la crescita anche personale. Si tenta, poi, una declaratoria delle competenze socio-emotive, elencando: creatività, lavoro di squadra, comunicazione, adattabilità, pensiero critico, risoluzione dei problemi, leadership e intelligenza emotiva. Il Piano per la competitività ci ricorda che queste competenze rappresentano un fattore chiave che incide sulla produttività del lavoro e diventeranno sempre più importanti per consentire ai lavoratori di apportare valore aggiunto in un ambiente ad alta intensità di macchine. Importante il nesso istituito nel Rapporto, del resto ormai chiaramente messo a fuoco in letteratura, tra

³¹ DM 184/2023 che ha ad oggetto l'Adozione delle Linee guida per le discipline STEM
<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+STEM.pdf/2aa0b11f-7609-66ac-3fd8-2c6a03c80f77?version=1.0&t=1698173043586>

³² Su questo tema cfr. Fontana, C., Graziani, I., Manzi, M., *STEAM nella Next Generation Classroom*, in *La didattica nel Piano Scuola 4.0. Spunti e riflessioni alla luce dell'esperienza recente sul digitale a scuola in Emilia-Romagna*, <<Studi e documenti. Rivista on line>>, 36, 2022, pp. 78 - 85.

³³ Sulla varietà terminologica con cui queste competenze vengono indicate, sui riferimenti culturali cui i diversi termini fanno riferimento e sulla letteratura che li accompagna si rimanda alla trattazione di Cinque, M., Carretero Gomez, S. and Napierala, J., 2021, *Non-cognitive skills and other related concepts: towards a better understanding of similarities and differences*, European Commission, JRC123827
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC123827>

competenze socio-emotive e competenze tecniche: occorre sviluppare competenze trasversali durante l'intero processo di istruzione e formazione per integrare competenze più specialistiche. La correlazione positiva tra competenze socio-emotive e risultati scolastici legati alle competenze cognitive degli studenti è, d'altro canto, un dato consolidato grazie ad una vasta letteratura, che parte dagli Stati Uniti attraverso gli studi dell'economista premio Nobel James Heckman³⁴ per giungere in Italia grazie alla ricerca condotta nelle scuole secondarie di primo grado della Provincia di Trento. Lo studio italiano tendeva proprio a verificare, tra l'altro, se le competenze socio-emotive possano determinare un miglioramento delle competenze cognitive misurate nei risultati scolastici³⁵.

Se passiamo dall'Europa all'Italia attraverso la ricerca dell'OCSE *Social and Emotional Skills for Better Lives* del 2023, come già detto sopra seguita per l'Italia da Fondazione per la Scuola nelle due zone dell'Emilia Romagna e della città di Torino, abbiamo l'ennesima evidenza del fatto che le competenze socio-emotive degli studenti si correlano ai risultati scolastici, ma anche e alle loro aspirazioni. Gli studenti curiosi e con competenze più alte in domini quali la perseveranza, la responsabilità, l'autocontrollo, e la motivazione hanno voti migliori e accumulano un minor numero di ritardi e assenze. Gli studenti con maggiore apertura mentale e performatività sono più preparati e più ambiziosi rispetto al loro futuro³⁶.

Tornando su un piano che accosta in modo più diretto il mondo dell'istruzione e il mercato del lavoro in Italia, è utile soffermarsi sullo studio di Randstad Research e Fondazione per la Sussidiarietà, che evidenzia il ruolo cruciale delle soft skills, confermando, tra le altre cose, il nesso competenze trasversali/competenze tecniche: "la domanda di competenze cambia molto rapidamente e pur se le competenze professionali (quelle legate strettamente alla specificità della professione) sono percentualmente quasi sempre prevalenti, ciò che emerge dai dati della domanda delle aziende è l'importanza sempre più marcata delle competenze digitali e soprattutto trasversali (soft o non cognitive skill) [...] Le skill trasversali sono decisamente significative per tutti i gruppi professionali con valori tra il 34 ed il 50 % per le professioni di alto e medio livello di skill, si attestano tra il 24 e il 26% per artigiani e operai specializzati e conduttori di impianti e macchinari per poi salire al 58% per le professioni non qualificate. Inoltre, va osservato che crescono di diversi punti percentuali tra il 2019 ed il 2023"³⁷. Lo studio tenta poi un affondo sulle ragioni che determinano la crescente importanza delle competenze socio-emotive nel mercato del lavoro, segnalando in particolare la crescente importanza del digitale e delle relazioni personali in ambito lavorativo, che possono essere generate e mantenute solo dalle persone e grazie alle loro competenze sociali. In relazione alla diffusione dell'intelligenza artificiale, si cerca anche di definire quali siano le competenze umane di cui vi è un crescente bisogno: creatività, pensiero critico, intelligenza emotiva e capacità di risoluzione dei problemi complessi. Più in generale altre competenze trasversali prese in esame dal rapporto sono: la capacità di sviluppare idee creative, pensare analiticamente e in modo proattivo, adattarsi ai cambiamenti, responsabilità personale, responsabilità sociale d'impresa, stabilire relazioni collaborative nei team di lavoro. Non manca un affondo su come si acquisiscono queste competenze, secondo gli autori in un percorso che alterni diverse forme di apprendimento, dall'imparare in ambienti formali all'imparare attraverso il lavoro.

Se guardiamo alle declaratorie di competenze trasversali elencate nei due rapporti notiamo come ciascuno indichi competenze diverse, se poi spostiamo lo sguardo verso il mondo della ricerca scientifica ci accorgiamo che i framework e gli elenchi si allungano a dismisura

³⁴ Heckman, J.J., Humphries, J. E., Kautz, T., 2014, *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, University of Chicago Press

³⁵ Chiosso, G., Poggi, A.M., Vittadini, G., a cura di, 2021, *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, il Mulino

³⁶ OECD - Fondazione per la Scuola, 2024, *op. cit.*

³⁷ Cfr. Mezzanzanica, M. & Ferlini, M., *op. cit.*, pp. 18-19

arrivando a centinaia di competenze. In questa complessità le scuole devono orientarsi e cercare approdi che abbiano una rispondenza nella normativa, affinché la loro azione sia legittima oltre che pedagogicamente fondata.

A ben guardare le competenze trasversali sono già un orizzonte di riferimento del nostro sistema d'istruzione e da diverso tempo. Basti pensare al metodo didattico di apprendimento in situazione dei Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, per i quali, a furia di usare l'acronimo PCTO, sembra abbiamo perso di vista lo scopo: sollecitare e mettere in evidenza le competenze trasversali dei nostri studenti, oltre che di orientarli. Per non annoiare chi legge e riferirci solo a norme recenti facciamo, inoltre, riferimento al Decreto ministeriale 14/2024, con cui si adottano i nuovi modelli di certificazione delle competenze del primo e del secondo ciclo di istruzione nonché dei CPIA. Le scuole dovranno certificare i livelli di competenza progressivamente raggiunti dagli studenti nelle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente indicate dalla Raccomandazione europea del 22 maggio 2018, che include, tra le altre, diverse competenze trasversali: competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale. Insomma, promuovere le competenze trasversali è già da tempo un esercizio che le scuole portano avanti, con consapevolezza, metodologie e valutazioni differenti da istituzione a istituzione.

La lettura del Rapporto Draghi e del Rapporto della Fondazione per la Sussidiarietà possono essere l'occasione per rilanciare questo esercizio proprio a partire da quello che la Raccomandazione del 2018 e i modelli di certificazione delle competenze chiedono alle scuole: sollecitare le competenze, incluse quelle trasversali, individuarle, validarle e certificarle, come richiesto al Sistema nazionale di certificazione delle competenze (d.Lgs. 13/2013). In particolare, in questo contesto ci vorremmo soffermare sulla competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare e sulla competenza imprenditoriale. Per esse la Commissione europea ha investito il centro JRC dell'elaborazione di due framework che supportano le scuole nell'individuare quale sia la declaratoria che ad esse si accompagna: LifeComp, che esplora la competenza personale, sociale e imparare a imparare, ed EntreComp, quadro di riferimento per la competenza imprenditoriale, intesa come competenza per la vita legata sia alla sfera individuale che a quella sociale³⁸.

Progettato dunque per diffondere la definizione di imprenditorialità come competenza chiave, EntreComp divide in tre aree (in azione, idee e opportunità e risorse) le quindici competenze di riferimento per la competenza imprenditoriale, a loro volta articolate in priorità tematiche che possono essere usate dalle scuole sia come descrittori che, dopo una rielaborazione, come indicatori. Attraverso questo quadro europeo le scuole possono ragionare anche sulla valutazione, grazie al modello di progressione dei risultati di apprendimento basato su otto livelli, che vanno dal livello base fino all'esperto.

Le scuole sono accompagnate anche nel lavoro didattico in classe, attraverso una Guida pratica, dei materiali che includono percorsi di apprendimento e di valutazione, schede di autovalutazione e una Community italiana di EntreComp³⁹.

Il primo dei due strumenti, LifeComp, definisce tre aree di competenza (personale, sociale e imparare a imparare) che comprendono ciascuna tre competenze e altrettanti descrittori; pur trattandosi di un quadro di riferimento nato di recente, LifeComp è accompagnato da alcuni strumenti che ne facilitano l'applicazione. In particolare, per il lavoro in classe un supporto di grande efficacia è *LifeComp into Action*, che fornisce ai docenti linee guida e strategie didattiche basate sulla ricerca e incentrate sullo studente per promuovere le

³⁸ Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G., 2016, *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*, Luxembourg: Publication Office of the European Union https://joint-research-centre.ec.europa.eu/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework_en

³⁹ Tutti i materiali sono tradotti e messi a disposizione sul sito della Community <https://www.entrecompitalia.it/>

competenze socio-emotive⁴⁰.

Se questi due framework affiancano le scuole nel comprendere meglio le competenze trasversali e le supportano nel costruire dei curricula d'istituto in perfetto dialogo con la normativa nazionale e con la certificazione delle competenze chiave, allo stesso tempo lasciano alle scuole il compito oneroso, che però sostanzia anche la loro autonomia didattica, di scegliere le competenze che vogliono promuovere e includere nella loro offerta formativa per rispondere al meglio ai bisogni dei territori di riferimento. Una scelta che può essere condotta, come detto in precedenza, anche tenendo presenti i diversi momenti di intersezione esistenti nei framework europei. Si pensi ad esempio alla competenza indicata come collaborare, analizzata in diversi documenti (DigComp, LifeComp, GreenComp ed EntreComp) seppure da diversi punti di vista, oppure al pensiero critico presente nel LifeComp e nel GreenComp.

Sulle competenze socio-emotive alle scuole italiane spetta un altro compito non eludibile: formarsi. L'indagine OCSE sulle competenze socio-emotive fa un affondo sull'organizzazione delle scuole e gli insegnanti in rapporto a queste competenze, evidenziando che nel nostro Paese formalmente l'apprendimento delle competenze socio-emotive è parte dei compiti delle istituzioni educative e i docenti si percepiscono preparati a questo compito, in realtà le cose sono bene più complesse. Non esiste consenso tra gli insegnanti sul possibile impatto di queste competenze sul futuro degli studenti, né una formazione adeguata. La quasi totalità degli studenti emiliani e torinesi (rispettivamente il 96% e il 97%) frequenta scuole che non condividono appieno il fatto che le competenze socio-emotive abbiano un impatto sull'uguaglianza sociale. Inoltre, il 97% degli studenti in Emilia-Romagna e il 90% a Torino frequentano una scuola in cui il personale non condivide il fatto che le competenze socio-emotive influiscano sull'occupazione giovanile e sul benessere economico⁴¹. A fronte di questa percezione delle scuole e delle evidenze emerse in letteratura, opposte alle convinzioni diffuse nel mondo della scuola, sarà necessario aprire un'importante stagione di formazione, affinché le istituzioni scolastiche italiane possano rispondere a una domanda di competenze che è delle persone, della società e dell'economia.

Alcune proposte del Rapporto Draghi per le scuole: i curricula

Uno dei compiti ai quali le scuole italiane sono chiamate se vogliono dialogare con le indicazioni del Rapporto Draghi è la rielaborazione del loro curriculum d'istituto, come sopra richiamato in più momenti. Su questo tema il Rapporto ha dei passaggi specifici, che partono dalla constatazione che i sistemi di istruzione e formazione devono diventare più reattivi al mutare delle competenze nella società e alle loro carenze. Per questa ragione è necessario rivedere i curricula, attraverso un approccio il più possibile inclusivo, con il coinvolgimento, tra gli altri, delle parti sociali, delle aziende e di altri stakeholder.

Il Piano per la competitività si spinge oltre e indica alle scuole dei temi che nei curricula revisionati non possono mancare per affrontare le sfide dei prossimi anni. Il Rapporto raccomanda di concentrarsi sullo sviluppo delle competenze legate alle discipline STEM, ad esempio, includendo approcci interdisciplinari che integrino le STEM in altre aree disciplinari. Segnala l'importanza di incentrare i curricula sulle competenze digitali, includendo sia l'alfabetizzazione digitale che le competenze avanzate di programmazione e robotica. Il documento suggerisce alle scuole di inserire nei curricula le competenze per la transizione verde e la sostenibilità, introducendole in varie aree disciplinari, come scienza, geografia, matematica, economia e tecnologia. Infine, si sottolinea la centralità delle competenze trasversali, che andrebbero sollecitate sviluppando nei curricula: la comunicazione, il lavoro di squadra, il problem solving, la creatività, l'adattabilità,

⁴⁰ Sala, A. and Herrero Ramila, C., 2022, *LifeComp into Action: Teaching life skills in the classroom and beyond*, EUR 31141 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC130003>

⁴¹ OECD - Fondazione per la Scuola, 2024, *op. cit.*

l'intelligenza emotiva e l'imprenditorialità.

L'esortazione ad aprire una stagione di ripensamento dei curricoli delle istituzioni viene anche dallo studio di Randstad Research e della Fondazione per la Sussidiarietà, per inserirvi a pieno titolo le competenze socio-emotive anche come ponte verso il mondo del lavoro. Insomma, da più parti le scuole sono sollecitate a ripensare il cuore della loro offerta formativa, nel nostro Paese questo è il compito specifico delle scuole autonome che nel curriculum fanno sintesi delle indicazioni nazionali e dei bisogni della loro comunità. Appare evidente come il compito delle scuole sia oggi più complesso che mai, perché a questa sintesi, già delicatissima, si aggiunge la necessità di guardare oltre in termini sia spaziali che temporali. Non basta più un curriculum che risponda insieme alle esigenze del Paese e delle comunità locali, serve un curriculum che guardi all'evoluzione di tutto il pianeta e anche ai suoi sviluppi futuri. Un compito che si fa sempre più complesso, ma le scuole hanno le risorse culturali e gli strumenti normativi per affrontarlo. Si pensi in particolare alla possibilità di riunirsi in rete data dal nostro Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche (D.P.R. 275/1999), un accordo di rete può consentire alle scuole di affrontare con mezzi più vasti la parte di studio preliminare alla redazione del curriculum, quella parte che analizza i bisogni formativi del territorio alla luce delle sfide europee e globali, presenti e future. In queste reti territoriali si potrebbero sperimentare anche forme meno usuali di messa in comune delle risorse e dei saperi, facendo lavorare in rete anche i dipartimenti e facendoli interloquire con i portatori d'interesse (sindacati, aziende, enti locali, centri per l'impiego, associazionismo), per elaborare un'analisi che parta dai framework europei visti sopra e giunga poi a interpretare i bisogni educativi del territorio.

Alcune proposte del Rapporto Draghi per le scuole: coinvolgere gli stakeholder

A proposito dei portatori d'interesse il Rapporto Draghi invita le scuole al dialogo e alla collaborazione, dal momento che nell'insufficiente coinvolgimento degli stakeholder, in particolare del sistema industriale, il Piano individua una delle cause principali degli scarsi risultati mostrati dai sistemi d'istruzione sulle competenze. Secondo il Rapporto le aziende, in particolare quelle di grandi dimensioni, possono svolgere un ruolo prezioso nel contribuire allo sviluppo delle competenze in collaborazione con i centri per l'impiego, le parti sociali e gli enti di formazione.

Il coinvolgimento delle aziende nel processo che conduce le scuole ad elaborare il proprio curriculum sarebbe fondamentale da molti punti di vista, tra l'altro potrebbe supportare nella progettazione dei programmi di formazione in un contesto altamente turbolento e incerto per via della rapidità del cambiamento tecnologico, cambiamento difficile da comprendere senza una profonda conoscenza del mercato.

In questo caso il compito delle scuole è d'intensificare l'azione per potenziare tutti quei momenti di contatto tra il dentro e il fuori scuola, per dirlo con Avanguardie educative, già previsti nel nostro ordinamento: dai Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento agli stage e tirocini, dalla presenza dei Comitati tecnico scientifici ai Patti educativi territoriali. Ci soffermiamo in particolare sullo strumento dei Comitati tecnico scientifici che, negli istituti superiori, fanno sedere allo stesso tavolo docenti, esperti del mondo del lavoro, delle professioni, della ricerca scientifica e tecnologica. Un organismo che apre al dialogo le scuole, sviluppa alleanze formative e favorisce l'innovazione, soprattutto per ciò che concerne la progettazione degli spazi di autonomia e flessibilità. Su questo punto non può essere trascurata anche l'interlocuzione personale che il Dirigente scolastico può aprire con le aziende, le associazioni degli industriali e i loro uffici studi, per affermare il ruolo che le aziende possono avere nelle scuole ma, soprattutto, il ruolo che le scuole hanno per le e nelle aziende.

Alcune proposte del Rapporto Draghi per le scuole: certificare le competenze

Il Piano sul futuro della competitività individua nella certificazione delle competenze

possedute un altro processo capace di potenziare le competenze dei cittadini, un processo che aumenta l'occupabilità delle persone, in particolar modo se attuato attraverso alcuni strumenti quali le microcredenziali e gli open badge.

Come abbiamo visto sopra le scuole hanno il compito istituzionale di certificare le competenze, incluse quelle trasversali, e sono parte integrante del Sistema nazionale di certificazione, come ente titolato⁴². Senza voler insistere sul passaggio della certificazione come ultimo momento dell'iter che parte dall'individuazione delle competenze, passa per la validazione e, appunto si chiude con la certificazione, passaggio ben messo in risalto da Draghi, vogliamo qui soffermarci su uno dei due strumenti indicati nel Rapporto come chiave per diffondere le competenze e la loro certificazione: gli open badge. Si tratta di uno strumento che già esiste nella scuola italiana e che le scuole possono potenziare con estrema facilità. In effetti, le scuole secondarie di secondo grado possono contribuire attraverso la formazione dei docenti (attraverso gli animatori digitali) e degli alunni, anche con la semplice informazione, a diffondere il badge elettronico relativo alla certificazione dei livelli raggiunti nelle prove standardizzate dell'INVALSI, effettuate durante l'ultimo anno del percorso scolastico⁴³. Questo badge potrebbe così entrare a far parte dei curricula dei nostri studenti e divenire un ulteriore ponte tra scuola e istruzione terziaria, tra scuola e mondo del lavoro. La necessità d'informare e formare sull'open badge messo a disposizione da INVALSI è testimoniata dal numero dei riscatti effettuati e, soprattutto, dalla percentuale di riscatti in rapporto al percorso di studi. Sorprende che il riscatto sia effettuato soprattutto dagli studenti dei Licei (60,4%) e in percentuali assai inferiori da studenti degli Istituti tecnici (32%) e professionali (7,6%), a segnare un altro divario nell'istruzione italiana⁴⁴. L'azione delle scuole può andare oltre l'informazione e l'eventuale formazione sui badge INVALSI, è possibile anche pensare che le istituzioni scolastiche approntino un analogo strumento per la certificazione delle competenze, che trasformi in formato digitale il modello allegato al DM 14/2024, rilasciando agli studenti un certificato personale, verificabile e non falsificabile, capace di attestare in tempo reale le competenze acquisite.

Il processo di riconoscimento delle competenze come nuovo diritto fondamentale nell'Unione delle competenze

Certamente il focus del Rapporto Draghi risiede nella descrizione dell'emergenza europea, di quel deficit di competitività che rischia di rendere marginale il sistema economico dell'Unione europea e con esso di ridimensionare le garanzie di equità, eguaglianza di opportunità, di protezione sociale del suo sistema di welfare, che fonde tra loro discipline interne e sovranazionali. Le proposte avanzate nel Rapporto tendono, quindi, prioritariamente a rilanciare l'innovazione e la creatività produttiva nel vecchio continente attraverso politiche industriali e misure istituzionali che utilizzino la "forza d'urto" delle iniziative comuni dell'Unione, così come è già avvenuto con successo con il Recovery Plan negli anni dell'emergenza pandemica. Ci avverte però sin dalle prime pagine il Rapporto che la "svolta" non può essere cercata aggredendo i livelli di coesione e benessere sociale diffuso, creati grazie al processo di integrazione europeo (circa il 60% delle spese sociali globali sono effettuate nel nostro continente). Il Rapporto non solo intende proteggere nella sua interezza l'acquis communautaire, ma più profondamente e radicalmente il "modello di

⁴² Il D. Lgs. 13/2013, all'art. 2 c.1 l. g, include le istituzioni scolastiche tra gli enti titolati, vale a dire i soggetti, pubblici o privati, autorizzati o accreditati dall'ente pubblico titolare, o deputati da una norma a erogare servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze.

⁴³ Per approfondire il tema degli open badge legati alle prove nazionali INVALSI si legga il documento *La certificazione dei livelli tramite Open-Badge delle Prove INVALSI Ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado*

https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/presentazione_invalsi_bestr.pdf

⁴⁴ I dati sono riportati dal sito INVALSI open <https://www.invalsiopen.it/riscatto-open-badge-invalsi/>

vita” degli europei, i valori di coesione e solidarietà dell’Unione, magistralmente espressi dalla Carta dei diritti. L’esempio più evidente di questo tentativo di proteggere i valori più profondi dell’Unione lo troviamo proprio nel settore che abbiamo esaminato, il settore nel quale le scuole italiane possono dare il loro contributo fattivo: la promozione delle competenze degli studenti, la valorizzazione delle conquiste delle persone nel perseguire i loro “progetti di vita”. La centralità delle competenze nel Rapporto, ma con tutta evidenza nella nostra vita sociale ed economica, è così manifesta che ci induce a prefigurare una sorta di nuovo diritto sociale fondamentale, quello dell’accreditamento delle *capabilities* individuali che formano la sostanza dell’uguaglianza di opportunità che attraversa la trama normativa della Carta dei diritti. Una nuova prerogativa di matrice europea da collocarsi tra il diritto all’istruzione ed alla formazione permanente e continua (art.14), il diritto a esercitare una professione liberamente scelta (art. 15) e quello a vivere un’esistenza libera e dignitosa (art. 34.3). Sarebbe quindi sbagliato leggere il Rapporto come un tentativo di riadattamento del welfare europeo alle richieste delle imprese che vi operano, nel quale le protezioni sociali avrebbero una mera funzione ancillare (rimediale) nel mantenere un minimo di coesione sociale, dimenticando così quanto educazione e formazione , in chiave di promozione e consolidamento delle aspirazioni e dei piani di vita delle persone possano agire ex ante per una società più dinamica ed egualitaria, più aperta per essere davvero orientata dalle scelte dei cittadini.