

Orientamenti culturali e prospettive di lavoro per l'attuazione della Legge n. 22/2025

Introduzione

Il presente documento¹ ha come obiettivo quello di sviluppare una riflessione intorno al tema delle competenze non cognitive e trasversali, funzionale all'attuazione della legge in materia di *“Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale”* (Legge 19 febbraio 2025 n. 22 – Gazzetta Ufficiale n. 53 del 5 marzo 2025). L'emanazione di questa norma ha suscitato molto interesse nel mondo della scuola e della formazione e fin da subito ci si è posti diversi interrogativi: quale senso e significato attribuire alla legge che introduce le competenze non cognitive e trasversali nelle scuole? Come recepirla e applicarla in un'epoca complessa come la nostra, in cui cambiano i bisogni formativi, aumentano le vulnerabilità, convivono più o meno implicite le numerose povertà educative e in cui i progetti di vita sono sempre più caratterizzati dalle dimensioni del rischio, dell'imprevedibilità, dell'incomprensibilità e l'immagine del futuro sembra essere sfuggente? Ma soprattutto: quali competenze non cognitive e trasversali sviluppare per rispondere agli specifici bisogni educativi degli studenti? Quali attività proporre agli studenti volte allo sviluppo di queste competenze? Come inserire tali attività nel curriculum scolastico? Come formare i docenti per la realizzazione delle attività proposte in classe? Quali modelli e metodologie didattiche sono più adeguate per la promozione delle competenze non cognitive e trasversali?

Con questo documento si vogliono fornire una cornice di senso, degli orientamenti culturali e degli spunti per agevolare la partecipazione delle scuole alla sperimentazione e favorire la migliore attuazione della norma. Sono molti, infatti, gli aspetti da curare affinché questa innovazione legislativa non abbia una deriva riduzionistica, ma contribuisca, con riguardo alla complessità del contesto scolastico, dello sviluppo e della crescita degli studenti, a perseguire le finalità della Scuola, che si sostanziano nel sostenere nella crescita e nell'apprendimento i soggetti in formazione e nel garantire il loro successo formativo. Perché questa innovazione legislativa abbia successo bisogna creare le condizioni affinché allievi e docenti siano soggetti proattivi e non attori passivi dell'attuazione della legge. Occorre a tal fine rileggere il tema delle competenze non cognitive e trasversali e delle modalità con cui favorirne lo sviluppo, nonché il tema della formazione dei docenti più idonea affinché essi possano educare alle competenze non cognitive e trasversali in un'ottica profonda, legata al contesto, olistica.

Sarà la sperimentazione svolta dalle scuole e disciplinata dal decreto ministeriale previsto dalla norma a fornire risposte circostanziate agli interrogativi sopra evidenziati. È bene ricordare,

¹ Il documento è frutto del confronto realizzatosi all'interno del Gruppo di lavoro, composto da rappresentanti del Ministero dell'istruzione e del merito, del mondo accademico, della scuola, di INDIRE, INVALSI, di fondazioni educative, istituito con Decreto dipartimentale n. 2869 del 2 ottobre 2025 al fine di costruire il quadro di riferimento per l'attuazione della legge 19 febbraio 2025 n. 22. Il confronto ha preso le mosse dagli esiti del seminario dal titolo *“Competenze non cognitive e trasversali: orientamenti e prospettive nella scuola”*, organizzato dalle Università di Foggia, di Milano-Bicocca, di Urbino e dalla Fondazione della Sussidiarietà svoltosi presso l'Università di Milano-Bicocca il 14 aprile 2025, a cui hanno partecipato docenti universitari, esperti, docenti, dirigenti scolastici, editori, politici e numerosi e diversi stakeholder interessati. Nel presente documento viene valorizzata anche una buona parte delle riflessioni emerse dalle relazioni svolte durante l'evento.

infatti, che secondo il dettato della legge n. 22/2025 la sperimentazione è finalizzata all'individuazione dei seguenti aspetti:

- **le competenze non cognitive e trasversali il cui sviluppo è più funzionale al successo formativo degli alunni e degli studenti**, garantendo che tali competenze siano accessibili a tutti, compresi gli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali, al fine di promuovere un'educazione realmente inclusiva ed equa;
- **le buone pratiche relative a metodologie e a processi di insegnamento che favoriscano lo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali**, nonché dei criteri e degli strumenti per la loro rilevazione e valutazione, in coerenza con la certificazione delle competenze e con le competenze chiave europee per l'apprendimento permanente;
- **i percorsi formativi basati su metodologie didattiche innovative che valorizzino potenzialità, motivazioni e talenti degli studenti**, contribuendo alla riduzione della dispersione scolastica, sia manifesta sia implicita, anche attraverso percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento e partenariati con organizzazioni del Terzo settore e del volontariato;
- **la verifica degli effetti dello sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali sul miglioramento del successo formativo e sulla riduzione della dispersione scolastica e della povertà educativa.**

Per meglio contestualizzare la portata significativa di questo ultimo aspetto in particolare, che sostanzia l'essenza stessa della previsione normativa², si ritiene opportuno riprendere succintamente i concetti di povertà educativa e dispersione scolastica.

La povertà educativa può essere intesa come una condizione di deprivazione multidimensionale. L'aggettivo "multidimensionale" sta a sottolineare che essa è non solo legata alle cattive condizioni economiche (per quanto riguarda particolarmente famiglie e contesti colpiti dalla tradizionale povertà socioeconomica), ma riguarda anche la dimensione emotiva, la dimensione della socialità e della capacità di relazionarsi con il mondo. La mancanza di opportunità educative può compromettere in maniera significativa il diritto ad apprendere, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare le proprie aspirazioni e talenti.

Riprendendo la definizione di dispersione scolastica presente nel documento *“La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale”* dell'Autorità Garante per l'infanzia e l'Adolescenza, essa, *“al di là della sua rappresentazione numerica, è un fenomeno complesso che coinvolge diverse dimensioni della vita sociale della persona di minore età e della comunità in cui vive: dai servizi per la prima infanzia alla formazione professionale, dalle politiche sociali a quelle abitative e del lavoro. I fattori connessi possono dipendere dalla disoccupazione, dalle situazioni di esclusione sociale e di povertà, ma non si possono escludere nemmeno quelle motivazioni riconducibili a disagi personali e/o familiari, difficoltà nell'apprendimento e, più in generale, il modo*

² L'art. 1 comma 1 della legge n. 22/2025 evidenzia esplicitamente come l'introduzione di iniziative finalizzate allo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali nelle attività educative e didattiche delle istituzioni scolastiche statali e paritarie di ogni ordine e grado sia finalizzata al miglioramento del successo formativo prevenendo analfabetismi funzionali, povertà educativa e dispersione scolastica.

*in cui il singolo studente reagisce al sistema scolastico*³.

L'incipit della legge n. 22/2025 richiama un altro importante concetto, quello dell'analfabetismo funzionale, legando lo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali con la prevenzione, oltre che della povertà educativa e della dispersione scolastica, anche degli analfabetismi funzionali. Secondo una definizione dell'UNESCO del 1984, si intende per analfabetismo funzionale la *“condizione di una persona incapace di comprendere, valutare, usare e farsi coinvolgere da testi scritti per intervenire attivamente nella società, per raggiungere i propri obiettivi e per sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità”*. A ciò si è aggiunta negli ultimi tempi l'incapacità di eseguire calcoli matematici semplici, di utilizzare le tecnologie digitali di base, la conoscenza superficiale degli eventi storici, sociali e politici e l'assenza di senso critico. Tale fenomeno assume purtroppo un livello preoccupante nel nostro Paese⁴ e ciò porta le principali agenzie educative, *in primis* la scuola, ad interrogarsi sulle misure da adottare per arginarlo.

Le competenze non cognitive e trasversali nel quadro normativo europeo e nazionale

Risale al 1997 l'introduzione del concetto di *“competenze chiave”*: l'OCSE lancia quell'anno il progetto DeSeCo (*Definition and selection of competencies*) per *“identificare un insieme di competenze di primaria importanza per partecipare in modo attivo e consapevole alla propria vita da un punto di vista economico, politico, sociale, familiare, delle relazioni interpersonali pubbliche e private, dello sviluppo personale individuale”*. Il progetto DeSeCo ha influenzato lo sviluppo delle Raccomandazioni europee del 2006 e del 2018, che identificano le otto competenze chiave, che sono considerate fondamentali per lo sviluppo personale, l'occupazione, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva. Nella Raccomandazione del Consiglio UE del 22 maggio 2018 si sottolinea come *“Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolazione sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze”*.

La Raccomandazione europea del 2018, definendo il quadro di riferimento delle *“competenze chiave per l'apprendimento permanente”*, invita gli Stati membri a sostenere il loro sviluppo prestando particolare attenzione ad *“aumentare il livello di competenze personali e sociali nonché la capacità di imparare a imparare, al fine di migliorare la capacità di gestire la propria vita in modo attento alla salute e orientato al futuro”*, a *“incoraggiare la competenza imprenditoriale, la creatività e lo spirito di iniziativa in particolare tra i giovani, ad esempio favorendo le occasioni in cui i giovani possano fare almeno un'esperienza imprenditoriale pratica durante l'istruzione scolastica”*. Come noto, le otto competenze chiave individuate, definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, sono le seguenti: competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in

³ Cfr. il documento *“La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale”* dell'Autorità Garante per l'infanzia e l'Adolescenza, 2022, p. 8. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

⁴ Secondo una recente indagine condotta nell'ambito del *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) dell'OCSE, pubblicata a dicembre 2024, circa un italiano su tre tra i 16 e i 65 anni si trova in condizione di analfabetismo funzionale. Anche le ultime indagini OCSE-PISA, condotte su studenti di 15 anni, restituiscono dati allarmanti.

materia di consapevolezza ed espressione culturali. Le ultime quattro competenze possono essere considerate competenze trasversali ai domini disciplinari, finalizzate alla formazione della componente più problematica della competenza, gli atteggiamenti, che “*descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni*”. La Raccomandazione sottolinea inoltre che “*Le competenze chiave sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce a una vita fruttuosa nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave*”.

La Raccomandazione europea del 2018 è stata assunta concretamente in Italia con il decreto ministeriale 30 gennaio 2024, n. 14, con cui sono stati adottati i modelli di certificazione delle competenze che deve essere rilasciata al termine della scuola primaria, al termine del primo ciclo di istruzione, al momento dell’assolvimento dell’obbligo di istruzione e in uscita dai percorsi per l’istruzione degli adulti di primo livello (primo e secondo periodo didattico). Un importante supporto ai fini del rilascio della certificazione delle competenze è costituito dall’E-Portfolio, strumento introdotto dalle *Linee guida per l’orientamento* (adottate con il decreto ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328), che accompagna gli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado e permette loro di documentare, tenendo come riferimento le otto competenze chiave europee, lo sviluppo delle proprie competenze a seguito dello svolgimento di attività in ambito scolastico ed extrascolastico. La compilazione della sezione *Autovalutazione* e le evidenze fornite attraverso il caricamento, per ogni anno scolastico, di almeno un prodotto considerato il proprio “capolavoro” permettono allo studente di acquisire consapevolezza delle proprie competenze in un’ottica orientativa.

Strettamente connessi con lo sviluppo delle competenze trasversali e da citare sono almeno altri quattro riferimenti normativi che guidano da tempo le attività delle istituzioni scolastiche: la legge 92 del 20 agosto 2019, recante *Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica* (con le connesse *Linee guida* adottate con decreto ministeriale n. 183/2024), il decreto ministeriale n. 774 del 4 settembre 2019, recante *Linee Guida in merito ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento (PCTO)*⁵, le *Linee guida per l’orientamento*, adottate con decreto ministeriale n. 328/2022 e *Linee guida per le discipline STEM*, adottate con decreto ministeriale n. 184/2023.

Competenze non cognitive e trasversali e successo formativo

Che collegamento c’è fra lo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali, il successo formativo e il contrasto alla dispersione scolastica?

Secondo l’OCSE⁶ lo sviluppo delle competenze non cognitive a scuola permetterebbe migliori prestazioni scolastiche e lavorative e un miglior comportamento sociale. Il processo educativo dovrebbe quindi allargarsi e comprendere anche le competenze non cognitive e con esse la capacità di trattare situazioni complesse, la creatività, l’apprendimento collaborativo, la capacità personale e sociale di confronto con una realtà che cambia velocemente.

⁵ Con il decreto-legge 9 settembre 2025, n. 127, convertito con modificazioni con la legge 30 ottobre 2025, n. 164, i percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento (PCTO) a partire dall’a.s. 2025/26 sono ridenominati “formazione scuola-lavoro”.

⁶ OCSE, Education Working Papers No. 110 dal titolo «*Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*» del 2015.

Nel documento già citato “*La dispersione scolastica in Italia: un’analisi multifattoriale*” l’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza sottolinea l’importanza di un approccio incentrato sul “protagonismo” degli studenti, che implica un loro coinvolgimento nelle scelte, una valorizzazione della creatività e delle attitudini individuali nella costruzione di un percorso di apprendimento. Puntare sul protagonismo degli studenti comporta il potenziamento delle competenze di base attraverso un rafforzamento e un raccordo con le competenze trasversali e sociali, lavorando sulla motivazione e sulle aspettative attraverso temi e occasioni che possono trovare un ancoraggio nel vissuto dello studente. La centralità delle competenze trasversali solleva anche la riflessione sulla loro valorizzazione all’interno del curricolo dei diversi ordinamenti e sul peso che nella scuola viene dato a quelle abilità, non cognitive, ma personali (di tipo socio-emotivo, comportamentali e relazionali), fondamentali per lo sviluppo personale e la partecipazione sociale.

Nella Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea del 22 novembre 2022, sui percorsi per il successo scolastico, evidenzia che “*per conseguire risultati positivi a scuola così come nella vita i bambini e gli adolescenti necessitano di un insieme equilibrato di competenze cognitive, sociali ed emotive*” e propone, al fine di migliorare i risultati scolastici degli studenti, un approccio sistemico, ampio e inclusivo al successo scolastico, che non si riferisce soltanto ai risultati scolastici ma tiene conto anche di elementi come lo sviluppo personale, sociale ed emotivo e il benessere a scuola. Tra le varie misure di prevenzione all’interno di questo approccio figura l’inserimento nei curricoli, a partire dalla scuola dell’infanzia, dell’educazione sociale ed emotiva.

L’OCSE nel 2023 ha svolto un’indagine⁷ sulle competenze socio-emotive degli studenti tra i 10 e i 15 anni. L’indagine mirava a comprendere tre aspetti: come le competenze socio-emotive differiscono tra studenti con caratteristiche diverse; il rapporto tra le competenze socio-emotive e i risultati degli studenti; come l’ambiente scolastico e familiare degli studenti influenza lo sviluppo delle competenze socio-emotive. Le competenze misurate nell’indagine sono state selezionate allo scopo di fornire una panoramica completa di tutte quelle abilità rilevanti per il successo e il benessere di bambini e ragazzi:

- performatività (perseveranza, 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, fiducia e collaborazione)

L’indagine ha dimostrato che le competenze socio-emotive degli studenti si correlano ai risultati scolastici e alle loro aspirazioni. Gli studenti curiosi e con competenze più alte a livello di performatività hanno voti migliori e più raramente rischiano di saltare la scuola. Queste competenze sono associate ai risultati di apprendimento indipendentemente dal genere e dal background socioeconomico, risultando quindi importanti al fine di sostenere risultati migliori per tutti gli studenti. Gli studenti con maggiore apertura mentale e performatività sono più preparati e più ambiziosi rispetto al loro percorso scolastico e accademico e alla carriera futura.

⁷ L’indagine è stata realizzata in Italia da Fondazione per la Scuola, con il sostegno della Fondazione Compagnia di San Paolo e in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali per il Piemonte e per l’Emilia-Romagna, coinvolgendo la regione Emilia-Romagna e la città di Torino, entrambe localizzate nell’Italia Settentrionale.

Come orientarsi tra i vari quadri di riferimento?

Le competenze non cognitive e trasversali costituiscono un insieme cui la letteratura scientifica internazionale si riferisce con terminologia variegata e le tassonomie esistenti richiamano visioni differenti. Troviamo così, ad esempio, elaborazioni maggiormente centrate sulla teoria del *capitale umano*⁸ e altre che accolgono sensibilità e sfumature maggiormente vicine alle prospettive proposte dallo *sviluppo umano*⁹. Queste due tendenze di fondo necessitano di una continua opera di integrazione e mediazione, tale da rendere il loro incontro un fertile terreno per promuovere un utilizzo delle tassonomie in una prospettiva trasformativa ed emancipativa, che si distanzi da una logica dell'adempimento e le consideri come vie per allestire scene educative capaci di aprire nuove possibilità.

La molteplicità dei framework esistenti¹⁰, le loro possibili sovrapposizioni e al tempo stesso le loro specificità e possibili integrazioni pongono a chi si occupa di formazione, e alla scuola in particolare, alcuni interrogativi importanti. Tra questi: a quali competenze dare priorità in una formazione che sappia integrare l'avanzamento dei saperi con la promozione di cittadini capaci di essere emotivamente connessi, socialmente capaci di intessere relazioni costruttive e collaborative e di muoversi nella complessità con consapevolezza e responsabilità?

La consapevolezza della necessità di imparare a gestire scenari futuri aperti e al tempo stesso indeterminati e di offrire ai soggetti in formazione risorse cognitive, emotive e relazionali per imparare a pensare e a pensarsi come soggetti attivi, partecipi e responsabili, chiama le istituzioni formative a riconfermarsi come contesti in prima linea coinvolti per la trasformazione capacitante dei soggetti che in essi vivono e crescono; dove, al fianco di saperi disciplinari, è necessario promuovere una educazione intellettuale ed etica volta ad attivare processi orientativi, di riconoscimento di sé e dell'altro, di ripensamento e di riprogettazione del proprio ruolo e della relazione migliorativa che ciascun soggetto intrattiene con il mondo.

Solo se interpretate in tale cornice, le competenze trasversali assumono certamente un senso e un significato quanto mai più profondo, trasformativo e progettuale, se consideriamo che anche l'UNESCO ha precisato che *“ovunque, le società stanno attraversando una fase di profonda trasformazione e questo richiede nuove forme di educazione per promuovere le competenze di cui le società e le economie hanno bisogno, oggi e domani. Ciò significa andare oltre l'alfabetizzazione e l'acquisizione di competenze disciplinari per concentrarsi sugli ambienti dell'apprendimento e su nuovi approcci all'educazione che conducano a una maggiore giustizia, equità sociale e solidarietà globale. L'educazione deve insegnare a vivere in un pianeta sotto pressione”*¹¹. Parimenti, il World Economic Forum ha evidenziato che *“oltre alle competenze “dure” [...] è*

⁸ La teoria del *capitale umano*, sviluppata fin dall'inizio del pensiero economico e perfezionata negli anni '60 del secolo scorso dalla scuola di Chicago, converge verso lo sviluppo delle competenze, evidenziando il legame intrinseco di produttività e sviluppo al grado di istruzione di una nazione e della singola persona. La globalizzazione della competizione economica ha portato a premere sul sistema formativo, affinché fornisca le risorse umane necessarie al funzionamento della macchina produttiva, conformemente ad una visione neo-funzionalista, propensa a fare del sistema formativo un elemento del sistema economico, che esauriva così il suo compito nella formazione dei produttori.

⁹ Le riflessioni sullo *sviluppo umano*, approccio legato ai nomi di Amartya Sen e Martha Nussbaum, hanno dimostrato che un curriculum aperto alle competenze, purché sappia evitare una deriva economicista, gode di una sicura legittimazione pedagogica. Secondo questi studiosi formare competenze significa rendere capaci le persone di usufruire realmente dei propri diritti, trasformandoli in vere opportunità di vita. Ci sono competenze di base necessarie per un reale accesso alla cittadinanza e come tali devono essere garantite a tutti gli studenti.

¹⁰ Per un approfondimento su alcuni framework connessi alle competenze non cognitive e trasversali, cfr. la scheda di approfondimento in allegato.

¹¹ Cfr. *“Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?”*, Unesco, 2015, p. 7.

*fondamentale che le scuole promuovano anche le competenze centrate sulla persona - cooperazione, empatia, consapevolezza sociale e cittadinanza globale - che consentono [...] di plasmare le future società inclusive ed eque*¹². Si tratta di competenze che possono rispondere all'intento stesso del Piano Straordinario Next Generation EU che, come ha sottolineato la Presidente della Commissione Europea, Ursula von der Leyen, ha l'intento "non solo di riparare e recuperare l'esistente, ma di plasmare un modo migliore di vivere il mondo di domani"¹³.

Il costrutto di *futures literacy* promosso dall'UNESCO, inteso come la capacità di "comprendere perché e come utilizziamo il futuro per preparare, pianificare e interagire con la complessità e la novità delle nostre società", potrebbe essere in questo senso la cornice più efficace per aiutare a fare sintesi e, al contempo, facilitare la mediazione e l'incontro - in un orizzonte comune - dei numerosi framework di competenze che, con le loro specificità e interpretazioni, possono divenire strumenti da utilizzare per imparare a pensare, per imparare a pianificare strategicamente, per immaginare possibili impatti e fronteggiare cambiamenti sociali, tecnologici, economici, politici, culturali, esistenziali orientati a costruire oggi futuri sostenibili e, soprattutto, auspicabili e desiderabili.

Il documento "*Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities*"¹⁴, a tal proposito, ha evidenziato che essere orientati al futuro è risultato di un processo formativo attraverso il quale gli individui scelgono consapevolmente e criticamente di impegnarsi per tutta la vita nella pratica di strategie, competenze e azioni per gestire le transizioni, prendere decisioni o scelte informate sui loro percorsi di istruzione, formazione e lavoro. L'insieme articolato e complesso di competenze che sono richieste, muovendosi tra identità e alterità, tra dimensione singolare e collettiva, cognitiva ed emotiva, intellettuale ed etico-valoriale, coinvolgono soggetti, comunità, società e istituzioni in processi di apprendimento e trasformazione che non possono che avere una connotazione "profonda".

Così, se la *futures literacy* rappresenta il possibile "distillato", frutto della mediazione e dell'integrazione dei numerosi framework di competenze esistenti, a costituirne le fondamenta si fanno spazio le *deep skills for future*, le competenze profonde per il futuro, a cui ciascuno attinge per affrontare cambiamenti imposti da fattori diversi e che ci permettono di fronteggiare situazioni instabili e incerte. Tali *deep skills* delineano epistemologie e vettori organizzatori di pensieri, immaginari, comportamenti, emozioni e azioni, ovvero l'insieme dei presupposti e dei modi attraverso cui un sistema comprende il mondo in maniera profonda e che sono la struttura portante per lo sviluppo di forme di riflessione e di costruzione di senso posti alla base di qualsiasi percorso di formazione di qualità.

Pertanto *futures literacy* (sul piano più operativo) e *deep skills* (sul piano più epistemologico) possono rappresentare vettori di "metodo" per orientare le prassi educative e la traduzione pratica della legge n. 22/2025, che si fa azione concreta, evitando i rischi di una prospettiva modulare e rigidamente incapsulata, che svuoti di senso e frammenti ulteriormente il costrutto di competenze non cognitive e trasversali, a vantaggio di una proposta pedagogica che favorisca forme di

¹² Cfr. il Report "*The Future of Jobs*" del 2020 del World Economic Forum, p. 6. Questo Report, aggiornato annualmente (siamo all'edizione 2025), mappa le competenze e le abilità necessarie per affrontare il futuro del mercato del lavoro: pensiero analitico e innovazione; apprendimento attivo e strategie di apprendimento; capacità di risolvere problemi complessi; pensiero critico e capacità di analisi; creatività, originalità e spirito d'iniziativa; leadership e influenza sociale; uso di tecnologie, monitoraggio e controllo; progettazione e programmazione tecnologica; resilienza, gestione dello stress e flessibilità; ragionamento, problem solving e ideazione.

¹³ Cfr. https://www.governo.it/sites/new.governo.it/files/PNRR_2021_0.pdf, p.6

¹⁴ Lo studio "*Lifelong guidance policy and practice in the EU: trends, challenges and opportunities*" è stato pubblicato dalla Commissione Europea nel 2020. Lo studio analizza le politiche e le pratiche nel campo dell'orientamento permanente e analizza come queste possano essere ulteriormente promosse.

pensiero e apprendimento profondo e significativo.

Competenze trasversali e orientamento

All'interno della cornice teorica e della visione culturale precedentemente delineate è opportuno sottolineare lo stretto legame esistente tra competenze trasversali e orientamento, evidenziato in numerosi testi normativi e richiamato da numerosi studi teorici e da evidenze empiriche. Le competenze trasversali a carattere orientativo sostengono la progettazione di sé, includendo anche la dimensione professionale, senza concepire quest'ultima come totalizzante. È una responsabilità educativo-pedagogica saper stimolare e sostenere processi di sviluppo di competenze orientative nelle giovani generazioni. Servono proposte che entrino in risonanza con esperienze significative per i soggetti in formazione e, quindi, con la concretezza delle loro vite e dei contesti che abitano. Sono molte le relazioni quotidiane che – attraverso processi di educazione informale – li orientano in modo implicito, non intenzionale (o non dichiaratamente intenzionale), talvolta in direzioni contrarie, introducendo anche condizionamenti o imprimendo pressioni spesso per loro difficili da sostenere (si pensi alla pressione sociale relativa alla performatività, alla “scelta giusta”, “alla scelta del lavoro giusto” o “della scuola/università giusta”, ecc.).

Stimolare e sostenere processi di sviluppo di competenze a carattere orientativo significa focalizzare l'attenzione sul processo anziché sul risultato e permette di riconoscere (e accompagnare a riconoscere) che l'acquisizione di competenze ha carattere dinamico, evolutivo, in divenire, per nulla definitorio in modo cristallizzato e immutabile nel tempo. Infatti, lo sviluppo di competenze richiede esercizio, allenamento, non può prescindere da una dimensione esperienziale – e dunque dalla proposta di attività a carattere laboratoriale – che metta i ragazzi nella condizione di *potersi sperimentare in azione* nella ricerca dei propri posizionamenti tra le polarizzazioni e ambivalenze (effettive e/o percepite) con cui spesso si confrontano, provando un senso di disorientamento.

L'educazione alle competenze trasversali si può realizzare attraverso le discipline, come ad esempio avviene secondo un certo modello di “didattica orientativa”, attenta all'orientamento nell'ottica formativa; lavorando sulle competenze trasversali – soft skills, non cognitive skills, life skills, green skills ecc. – per fare emergere attraverso le discipline le competenze trasversali interiorizzate, le risorse già in essere, le potenzialità da indirizzare verso la consapevolezza di sé, dei propri stereotipi, dei valori del rispetto degli altri e delle donne, e così via.

Spunti per promuovere le competenze non cognitive e trasversali

Progettare percorsi per sostenere, sperimentare e valorizzare competenze di natura affettiva, emotiva, sociale, relazionale, le cosiddette competenze non cognitive e trasversali, comprendendo in tale progettazione aspetti organizzativi, comunicativi, progettuali, etc., inerenti alla vita scolastica, non significa trasmettere queste competenze. Per loro natura, infatti, tali competenze non possono essere semplicemente impartite o insegnate ma sono da intendersi come *posture*, che vanno sperimentate, contestualizzate, esercitate, comprese e abitate. Non si tratta di elementi di sapere o abilità che si possono acquisire una volta per tutte, ma costituiscono elementi di complessità irriducibile e sono profondamente legate ai contesti in cui vengono vissute. In breve, non si possono astrarre né decontestualizzare per poi essere estratte in ogni occasione, ma vanno incarnate per divenire abiti possibili, da interpretare di volta in volta nelle modalità più adatte alla situazione specifica.

Progettare percorsi di formazione che consentano di fare esperienze significative, in cui tali competenze possano essere sperimentate, comprese e messe in opera, necessita la strutturazione di *setting* di elaborazione dell'esperienza che garantiscano una forte coerenza tra ciò che si sperimenta, il modo in cui lo si sperimenta e le finalità per cui lo si sperimenta.

Il primo elemento di coerenza è definito dalla necessità di utilizzare metodologie e stili educativi fortemente attivi e partecipativi, alternando momenti di presentazione di contenuti in diverse modalità, momenti di lavoro in piccolo gruppo e momenti di discussione e di rielaborazione in grande gruppo, per garantire a ciascuno di partecipare attivamente alle diverse fasi del percorso. In questo senso, sono da privilegiare metodologie che ingaggino i partecipanti, promuovendo una loro immersione nel processo formativo. La metodologia di lavoro dovrebbe, cioè, far assumere ai partecipanti una postura in ricerca, interrogante, non di ascolto passivo, ma di piena partecipazione a un percorso *in fieri*, che attivi nei soggetti in gioco le diverse energie, conoscenze, capacità: sia quelle già consolidate sia quelle implicite, sulle quali insistere con strategie di emersione per sollecitarne la consapevolezza.

In secondo luogo, la coerenza dovrebbe essere considerata nella scelta degli strumenti didattici utilizzati, che devono consentire un continuo esercizio di movimento tra momenti di attività e momenti di riflessività nella realizzazione di compiti determinati, da svolgere individualmente, in piccolo e grande gruppo. È opportuno che la progettazione didattica si basi sull'individuazione di mediatori funzionali all'attivazione, all'esercizio e alla rilevazione di competenze complesse. Definire strumenti standardizzati, per quanto possano rivelarsi efficaci in alcune occasioni, ne potrebbe fiaccare col tempo la portata innovativa e stimolante, necessaria per rendere i partecipanti soggetti attivi nell'esplorazione delle potenzialità dello strumento stesso. Così è opportuno attivare il gruppo in formazione grazie a strumenti versatili, multimodali e multivocali, per pensare lo strumento didattico come una provocazione delle competenze dei diversi soggetti partecipanti.

Il terzo elemento di coerenza si definisce intorno alle tipologie di linguaggio con cui è possibile lavorare, senza dare per scontato, come spesso avviene a scuola, che il linguaggio verbale e concettuale da un lato e quello logico-matematico dall'altro siano gli unici legittimati. Anzi, vanno valorizzati i plurimi, ricchi e complessi linguaggi simbolici, come quelli artistici, del gioco, del corpo: linguaggi ambivalenti e polisemici, che consentono di mettere in gioco competenze integrali e organiche, lavorando con il corpo, la mente e il cuore dei partecipanti. La pluralità di linguaggi permette di sollecitare e valorizzare le diverse intelligenze, nel rispetto delle differenze e delle specificità, garantendo una partecipazione autenticamente inclusiva.

Infine, progettare percorsi di sperimentazione e valorizzazione di tali competenze per e con i docenti dovrebbe sempre avere un doppio intento: da un lato costituire un percorso formativo per i partecipanti (perché ideato per mettere in gioco le competenze dei soggetti coinvolti), dall'altro costituire un modello metodologico, basato su posture, strumenti e linguaggi da ripensare e riprogettare al fine di essere sperimentato in classe. Nell'ottica di promuovere le competenze degli studenti è infatti importante valorizzare quelle dei docenti che, una volta fatta esperienza in prima persona, possano sostenere in modo consapevole delle proposte didattiche adeguate alla loro implementazione.

Integrare competenze non cognitive e trasversali nel curriculum

L'introduzione ufficiale dello sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali nei percorsi scolastici rende urgente chiedersi come queste competenze possano essere promosse

organicamente nella scuola, senza farne oggetto di un insegnamento aggiuntivo. D'altra parte, nell'ambito della loro autonomia molte scuole si sono già avviate lungo un percorso di integrazione tra competenze cognitive e non cognitive, avvantaggiate anche da alcuni interventi intrapresi nell'ultimo decennio dalla politica scolastica¹⁵. Occorre dunque articolare il curricolo in maniera da valorizzare queste esperienze. Non di meno, esistono alcune questioni fondamentali da affrontare.

In sintesi:

- come coniugare l'insegnamento disciplinare, con il suo corredo di competenze di base, contenuti, abilità con lo sviluppo di competenze non cognitive e trasversali;
- come costruire un sapiente mix tra un approccio crosscurricolare e un approccio specifico e diretto al tema delle competenze trasversali;
- come disporre di situazioni di apprendimento diverse, sia per la loro natura epistemica (disciplinare, interdisciplinare, ma anche a-disciplinare) sia per la loro forma (strutturata o non strutturata, tradizionale o innovativa, sostenuta dalle tecnologie ecc.), che facciano agire le competenze di cui si intende promuovere lo sviluppo;
- come riconoscere in quello che già si fa a scuola, nell'ambito dell'intera progettualità scolastica, un contesto di azione per la promozione di competenze non cognitive e trasversali.

È di certo utile affrontare le questioni intervenendo sulla progettazione del curricolo secondo modelli e forme capaci di "tenere insieme", in un tutto organico, tutte le componenti della problematica formativa. Questo ci orienta verso una concezione complessa di progettazione curricolare che investe una molteplicità di aspetti dell'esperienza scolastica e che si traduce in un ampio spettro di scelte, che devono essere interrogate rispetto al tipo di esperienza che si vuole proporre agli allievi. Fare ciò ha il vantaggio di spostare l'attenzione dalla singola attività formativa alla progettazione curricolare intesa come sistema interconnesso di attività formative. Da questa prospettiva, anziché chiedersi "come" promuovere le competenze non cognitive e trasversali bisogna prima chiedersi "quali forme curricolari" sono capaci di integrare fra loro competenze cognitive, non cognitive e trasversali.

Nella maggior parte dei casi, tali forme sono di tipo lineare, strutturate a partire da obiettivi predefiniti, secondo un'architettura sinottica che correla cartesianamente contenuti di insegnamento, tipi di apprendimento (conoscenze, abilità, competenze) e unità di apprendimento. Sarebbe opportuno tuttavia tendere, anziché verso architetture lineari e sinottiche, verso architetture non lineari e aperte. In questo caso, infatti, così come avviene nel concreto della vita scolastica, non si parte da obiettivi predefiniti, ma dalla progettazione di un sistema di situazioni didattiche capaci di mobilitare negli allievi una molteplicità di risorse interne (cognitive, non cognitive, trasversali), di farle agire in situazione e, così facendo, di promuovere negli allievi la strutturazione di abiti di pensiero e di azione coerenti con le competenze mirate.

Ciò potrebbe essere possibile se si costruiscono architetture curricolari aperte, strutturate ad esempio sul modello della rete. Un curricolo strutturato sul modello della rete connette tra loro nodi-esperienza (siano essi disciplinari, interdisciplinari o a-disciplinari) orientati allo sviluppo di certe competenze (sia cognitive sia non cognitive e trasversali), progettati secondo diverse opzioni metodologiche e articolati in diverse situazioni di apprendimento, che costituiscono i nodi di una

¹⁵ Sono stati già ricordati la legge 92 del 20 agosto 2019, recante *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, il D.M. n. 774 del 4 settembre 2019 recante *Linee Guida in merito ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)*, ora formazione scuola-lavoro, le *Linee guida per l'orientamento*, adottate con decreto ministeriale n. 328/2022 e *Linee guida per le discipline STEM*, adottate con decreto ministeriale n. 184/2023.

rete. I link che connettono i nodi tra loro individuano i legami tra le esperienze (legami epistemici, legami determinati dalla convergenza verso certi obiettivi, legami determinati dalla pluralità dei contesti ecc.). Il curriculum emergerà invece dalla interpolazione di questi nodi, intercettando le numerose altre progettualità della scuola, secondo i diversi possibili cammini interni alla rete che individuano possibili percorsi formativi.

Lo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali nell'istruzione degli adulti

Nel quadro delle politiche comunitarie in materia di apprendimento permanente, l'istruzione degli adulti costituisce una dimensione strategica per la promozione della formazione integrale della persona, capace di coniugare conoscenze disciplinari, competenze professionali e sviluppo delle dimensioni personali e relazionali. L'assetto organizzativo e didattico dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), fondato sui principi di flessibilità, personalizzazione e modularità dei percorsi formativi, nonché sulla valutazione delle competenze e il relativo riconoscimento dei crediti formativi in ingresso, la modularità dell'offerta formativa e la possibilità di predisporre un Patto formativo individuale connotano i CPIA come sistema dinamico di inclusione e crescita, capace di rispondere alle esigenze personali e professionali degli adulti e di promuovere l'effettiva realizzazione del diritto all'apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita. Nel segmento dell'istruzione degli adulti, finalizzato non solo all'acquisizione di conoscenze disciplinari, ma anche allo sviluppo di competenze personali, sociali e professionali, emerge in maniera particolare l'importanza di promuovere la formazione globale della persona, capace di integrare competenze cognitive, metacognitive e sociali.

L'istruzione degli adulti può considerarsi contesto privilegiato di sperimentazione, grazie alla capacità del sistema di accogliere ed orientare un'utenza eterogenea, ricca di istanze e bisogni diversificati, e di offrire percorsi formativi di primo e secondo livello personalizzati, orientati alla crescita culturale, professionale e civile delle persone adulte. All'interno delle esperienze e delle diverse progettualità il CPIA, collocato in una rete più ampia, può essere promotore di processi che favoriscono la valorizzazione delle competenze trasversali attraverso percorsi autobiografici, laboratori di cittadinanza, attività cooperative, moduli di orientamento formativo e professionale. Tali iniziative, sviluppate anche attraverso l'attivazione di partnership con enti locali, università e soggetti del terzo settore, necessarie a valorizzare il ruolo del CPIA come *Rete Territoriale di Servizio* del sistema di istruzione, si rivelano fondamentali affinché l'apprendimento degli adulti possa costituire un fattore determinante di inclusione e di *empowerment* personale, favorendo la costruzione di competenze che incidono positivamente anche sull'occupabilità e sulla partecipazione sociale.

La promozione dello sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali all'interno dell'istruzione degli adulti, come delineato dalla legge n. 22/2025, costituisce un'occasione significativa per consolidare pratiche innovative di progettazione e valutazione formativa già poste in essere. Consente, inoltre, di sviluppare e sistematizzare ulteriori processi metodologici, per potenziare competenze personali e sociali, anche al fine di rendere documentabili gli esiti dei percorsi di apprendimento. Integrare le competenze non cognitive e trasversali nel curriculum dei CPIA significa ridefinire la progettazione educativa in chiave sistemica, valorizzando l'interconnessione tra dimensione cognitiva, disciplinare e socio-emotiva dell'apprendimento. Un approccio curricolare così strutturato mira a rendere le esperienze educative e formative degli adulti più significative e durature, attraverso la co-progettazione dei percorsi, la formazione continua dei docenti e l'adozione di strumenti di osservazione e valutazione coerenti con i nuovi

obiettivi formativi. Tale visione, in linea con le strategie europee e nazionali per le competenze, consolida il ruolo dei CPIA come attori centrali nei processi di innovazione didattica, inclusione e cittadinanza attiva, contribuendo a realizzare azioni destinate alla popolazione adulta che favoriscano l'innalzamento dei livelli di istruzione e il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In tale ottica, va ricordata l'emanazione nel 2022 delle *Linee guida per la realizzazione dei Percorsi di Garanzia delle Competenze della Popolazione Adulta*: tali Percorsi, previsti dal Piano Nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta¹⁶, rappresentano interventi di ampliamento dell'offerta formativa, finalizzati non solo all'acquisizione e rinforzo delle competenze di base, ma anche allo sviluppo delle competenze trasversali.

Valorizzazione dell'autonomia delle scuole, delle competenze dei docenti e dei contesti

La legge n. 22/2025 può agire positivamente nella Scuola se assume un senso più profondo e un importante *telos* pedagogico: non chiedere alla scuola e ai docenti di applicare ricette preconfezionate vincolate rigidamente a singoli framework di competenze trasversali secondo una logica di implementazione a compartimenti stagni, ma promuovere e prospettare un "dispositivo" evolutivo ed integrato, una generativa mediazione teoria-prassi-teoria che colga le opportunità e la ricchezza che ogni framework reca con sé. Occorre mettere adattivamente a sistema tali framework in relazione alle tante e ricche pregresse esperienze educative della comunità scolastica, dei docenti e degli studenti, già a vario titolo dedicate alla promozione delle competenze trasversali (per es. ex PCTO, educazione civica, moduli di orientamento formativo di 30 ore ecc.) nel rispetto dei principi di personalizzazione e individualizzazione, di calibrazione a partire dall'ascolto dei bisogni educativi, dall'analisi delle specificità degli allievi, dei contesti educativi in cui si applicano, dell'autonomia e delle scelte riflessive.

Può essere quindi significativo un approccio alla questione della integrazione delle competenze non cognitive e trasversali nelle prassi scolastiche che, nella scuola dell'autonomia, parta dalla comunità dei docenti come protagonista del proprio processo formativo, autoformativo e dello sviluppo complessivo e globale dell'apprendimento e della crescita degli studenti. I docenti possono dunque partire dal compiere una ricognizione di quanto già viene svolto durante le attività scolastiche e, in generale, nel curriculum integrato, nel sistema generale di esperienze che attraversano gli studenti, valorizzando tutte le occasioni in essere e facendo emergere in piena consapevolezza, tramite occasioni metacognitive e riflessive, le dimensioni di competenze trasversali sperimentate attraverso anche le esperienze disciplinari. Una volta effettuata questa ricognizione, i docenti potrebbero individuare le attività didattiche obbligatorie già normate per legge che prevedono esplicitamente lo sviluppo delle competenze trasversali (orientamento, educazione civica, ex PCTO, ecc.), riprendendo poi la progettualità interna al PTOF per individuare ancora altre attività che impattano o che potrebbero impattare sullo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali. Il collegio dei docenti potrebbe quindi ripensare e reinterpretare i documenti della scuola alla luce delle finalità della legge n. 22/2025, dei bisogni rilevati dall'ascolto dei contesti specifici delle classi e dei territori, aprendosi a un confronto critico e aperto con i diversi framework internazionali delle competenze non cognitive e trasversali. Dall'intreccio ragionato, contestualizzato sulle esigenze locali, tra tutte le dimensioni sopra citate

¹⁶ Tale Piano è stato recepito al § 4.4 del documento "Implementazione in Italia della Raccomandazione del Consiglio Percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti - Rapporto ai sensi del Punto 16 della Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 (2016/C 484/01)"

può scaturire una progettazione di scuola e di classe equilibrata e innovativa, in coerenza con la propria offerta formativa e il territorio di riferimento.

I contesti di apprendimento

Una progettualità che abbia come riferimento le competenze trasversali potrebbe richiedere una riflessione trasformativa sui contesti in cui avviene l'apprendimento. Infatti, l'organizzazione tradizionale, caratterizzata da cattedre, aule, banchi, orari granulari e libri di testo, potrebbe rivelarsi poco adatta per alcune attività che prevedano come esito lo sviluppo di competenze come ad esempio iniziativa e creatività, cooperazione e intraprendenza. Pertanto, la sperimentazione potrebbe prevedere un'esplicita dimensione organizzativa, che coinvolga nel proprio "dispositivo" una manipolazione intelligente e finalizzata di tutti o alcuni degli elementi che costituiscono il setting di apprendimento.

L'esperienza di numerose istituzioni scolastiche, insieme alla riflessione pedagogica che le ha accompagnate e sostenute, costituisce da questo punto di vista un benchmark con il quale è possibile confrontarsi. Tra questi, si segnala ad esempio il modello Indire 1+4 spazi educativi per la scuola del terzo millennio¹⁷, che suggerisce *“un graduale ripensamento degli spazi e dei luoghi che preveda soluzioni flessibili, polifunzionali, modulari e facilmente configurabili in base all'attività svolta, e in grado di soddisfare contesti sempre diversi. Spazi così concepiti favoriscono il coinvolgimento e l'esplorazione attiva dello studente, i legami cooperativi e lo star bene a scuola”*. Ancora, è significativa la progettualità internazionale espressa dal Future Classroom Lab dello European School Network, che raccomanda la creazione di “Learning Labs” o “Future Labs” nelle scuole, ambienti flessibili in grado di favorire lo sviluppo di competenze come collaborazione, creatività e pensiero critico. Questa prospettiva trasformativa può ispirare l'utilizzo più efficace degli ambienti già disponibili, in modo creativo e progettuale, come anche un ragionamento consapevole su arredi e risorse per l'apprendimento

Al contempo, una riflessione parallela può essere condotta sull'organizzazione del tempo, generando un'impostazione più flessibile, centrata più sui compiti che sulle discipline, favorendo la predisposizione di adeguati periodi di tempo lasciati all'iniziativa e alla responsabilità degli studenti, diminuendo i tempi dedicati ad attività (lezioni) condotte direttamente dal docente, e dando spazio all'apprendimento basato su progetti. Potrebbero così aumentare le situazioni collaborative, rendendo più stabili e continuative forme di raggruppamento che vanno oltre il tradizionale rapporto uno-molti, per promuovere gruppi collaborativi, così preziosi per lo sviluppo delle competenze trasversali.

Infine, i contesti di apprendimento sono profondamente influenzati anche dalla tipologia e dalla quantità di risorse per l'apprendimento. Lo sviluppo di competenze trasversali potrebbe richiedere di rafforzare la tendenza già in atto ad andare oltre l'univocità del libro di testo, predisponendo molteplici fonti culturali, e stimolando negli studenti attitudini all'esplorazione, alla critica e alla rielaborazione originale e creativa.

Sviluppo professionale dei docenti

Per poter far sì che i docenti siano in grado di creare setting di apprendimento in cui promuovere le competenze trasversali attraverso le attività disciplinari, a-disciplinari, interdisciplinari, connesse ai territori, occorre che venga attuata una formazione dedicata. Il legislatore non a caso ha previsto la predisposizione, da parte del Ministero dell'istruzione e del merito, di un Piano

¹⁷ Per approfondimenti cfr. <https://www.indire.it/progetto/ll-modello-1-4-spazi-educativi/>

straordinario di azioni formative, di durata triennale, rivolto ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

È importante che la formazione dei docenti parta con una fase iniziale di autovalutazione sulle proprie competenze trasversali e non cognitive accompagnata da riflessività, in modo da poter fare il punto sulle proprie esperienze e propensioni. La formazione dei docenti alle competenze non cognitive e trasversali può poi proseguire con l'acquisizione di quanto ritenuto necessario, sempre in coerenza con la propria progettazione formativa di istituto ampliata ad includere la promozione delle competenze trasversali ritenute significative.

Le attività formative e quelle relative alla sperimentazione contribuiscono allo sviluppo professionale dei docenti inteso come processo continuo di miglioramento delle competenze secondo un approccio multidimensionale che include aspetti disciplinari, pedagogici, didattici e relazionali. Lo sviluppo professionale dei docenti attiene dunque alla trasformazione delle conoscenze e delle competenze con le quali essi entrano nella scuola e che nel corso della loro carriera sono oggetto continuo di revisione in chiave riflessiva a partire dalle teorie apprese, dai modelli implicitamente reiterati nella prassi, dalle esperienze esemplari. Le pratiche della riflessività costituiscono il dispositivo chiave per un'analisi e una lettura consapevole del "fare scuola", sia in senso individuale, in quanto esse promuovono il miglioramento di ciascun docente, sia in senso collettivo, in quanto la comunità di apprendimento diviene contesto di sviluppo della competenza di insegnamento.

Conclusioni

L'emergenza epidemiologica da COVID-19 ha avuto pesanti ripercussioni nella società, che hanno comportato significativi cambiamenti nell'istruzione, nell'occupazione e nelle competenze richieste a tutti i livelli. Lo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali risulta oggi fondamentale per fronteggiare la complessità del reale e i repentini cambiamenti della società, per autoregolare le proprie emozioni, i propri pensieri e i propri comportamenti, in sostanza per permettere a tutti di diventare agenti sociali responsabili.

Diventare competenti significa saper usare sempre meglio le proprie abilità, conoscenze e disposizioni personali in situazioni via via più sfidanti e con sempre più consapevolezza, autonomia e responsabilità. Ciò richiede un continuo scambio tra individuo e ambiente nei diversi contesti formativi ed educativi. Ciò vale ancor di più per le competenze non cognitive e trasversali, che sono strettamente connesse alla dimensione educativa e formativa, fin dalla nascita del soggetto.

Come la ricerca ha dimostrato, le radici dello sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali si collocano nella storia di formazione di ogni soggetto, a partire dalla famiglia e dalle generazioni precedenti, dai contesti di riferimento. È necessario che le agenzie educative e di istruzione intenzionali – come la scuola – assumano l'impegno di contribuire al loro sviluppo come parte intrinseca del loro mandato istituzionale di educare, istruire e formare le giovani generazioni. Ciò vale ancora di più nei contesti attraversati dalle più varie vulnerabilità e perciò a forte rischio di marginalizzazione, in cui l'esigenza di una formazione attenta alle diverse soggettività è maggiormente avvertita in quanto è necessario *in primis* suscitare e promuovere il desiderio di apprendere. Sono gli studenti più fragili e appartenenti a contesti di marginalità, di esclusione, con percorsi scolastici accidentati ad avere più bisogno di cure socio-emotive in ragione dello stretto rapporto tra fattori personali e risultati di apprendimento. In questi contesti alcune competenze strategiche, tra le quali quelle sociali, affettivo-relazionali, comunicative sono

ancor più necessarie per avviare processi di inclusione. In quest'ambito il lavoro svolto dai CPIA, che raccolgono bisogni differenziati implementando spesso didattiche "alternative", rappresentano un interessante campo di indagine e di sperimentazione¹⁸.

La scuola, in tutti i suoi segmenti, può dunque fare molto per lo sviluppo di tali competenze, a partire dall'accorgersi delle diverse caratteristiche degli allievi, al dotarsi di una formazione e di strumenti che sensibilizzino i docenti a saper leggere i segnali del disagio o del benessere. Da questa base di osservazione e ascolto si possono costruire e predisporre percorsi disciplinari o progetti educativi mirati, basati sui bisogni e sulle potenzialità di ognuno.

Con l'attuazione della legge 19 febbraio 2025, n. 22 si vuole quindi promuovere in maniera più puntuale, sistemica e sistematica la formazione integrale di ogni persona dalla scuola dell'infanzia all'età adulta. Lo scopo profondo è quello di offrire l'opportunità di riconoscere le competenze non cognitive e trasversali parte integrante del percorso di crescita da realizzare nelle diverse istituzioni, riconoscendole importanti sia nella loro organizzazione sia nella loro gestione educativa e didattica sia nel rapporto con la società civile nella quale l'istituzione è inserita. Non si vuole proporre o sollecitare una giustapposizione di percorsi *ad hoc* sulle competenze non cognitive, piuttosto far fiorire le personalità di studenti, docenti e genitori per renderli soggetti più critici e creativi, cognitivamente, emotivamente e socialmente connessi, capaci di assumersi responsabilità e dare un contributo significativo alla società in termini di pace, integrazione e sostenibilità. A tale scopo, si riconoscono le istituzioni formative come comunità di pratica e innovazione, immerse nelle comunità sociali e interdipendenti ad esse; si riconoscono i docenti come componenti di comunità professionali impegnati non solo nel favorire la formazione dei propri studenti ma nel curare la propria formazione professionale, personale e le relazioni; si riconoscono le classi come comunità di apprendimento, luoghi sicuri e inclusivi, dove ogni studente sia considerato attivo nel proprio processo di apprendimento, accompagnato ad essere responsabile del proprio percorso e consapevole delle proprie potenzialità, opportunità, ricchezze in interdipendenza con i propri compagni; si riconoscono infine i percorsi formativi significativi in cui competenze disciplinari e trasversali possano essere percepiti come favorevoli la promozione integrale della formazione di ognuno.

¹⁸ Con riferimento all'istruzione degli adulti un documento di riferimento interessante e significativo è il rapporto INAPP intitolato "Skills for Life" <https://www.inapp.gov.it/wp-content/uploads/Non-organizzati/Wp-3-%E2%80%93-D3.1-Skills-for-life-samples-and-practices-collection-analysis-and-modelling-pdf>

Scheda di approfondimento

Competenze non cognitive e trasversali: alcuni framework di riferimento

In maniera di certo non esaustiva, si fornisce di seguito una panoramica di alcuni quadri di riferimento connessi con le competenze non cognitive e trasversali.

Nel documento “*Life Skills education in schools*”¹⁹ l’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) propone dieci competenze fondamentali: *Decision making, Problem solving, Creatività, Senso critico, Comunicazione efficace, Capacità per le relazioni interpersonali, Autocoscienza, Empatia, Gestione delle emozioni, Gestione dello stress*. L’OMS ha concettualizzato le Life Skills come “*quelle abilità che producono comportamenti positivi e di adattamento, che rendono la persona pronta a fronteggiare le richieste e le sfide della vita quotidiana*”.

Le competenze non cognitive sono competenze sociali e relazionali che permettono agli studenti di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana e la loro mancanza renderebbe difficoltoso per i ragazzi mettersi in relazione con gli altri, affrontare i problemi, le pressioni e lo stress della vita quotidiana, il che potrebbe portare all’insorgere di fenomeni di dispersione e abbandono scolastico.

Il “*Lifecomp Framework*” dell’Unione Europea²⁰ si compone di tre aree di competenza interconnesse, ognuna delle quali comprende tre competenze, come rappresentato di seguito:

LIFECOMP	
<i>area</i>	<i>competenze</i>
Personale	<ul style="list-style-type: none"> – autoregolazione – flessibilità – benessere
Sociale	<ul style="list-style-type: none"> – empatia – comunicazione collaborazione
Imparare a imparare	<ul style="list-style-type: none"> – mentalità di crescita – pensiero critico – gestione dell’apprendimento

Si tratta di competenze che possono aiutare a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione, si applicano a tutte le sfere della vita e possono essere acquisite attraverso l’educazione formale, informale e non formale.

Il “*Learning Compass 2030*” è un quadro di riferimento per l’apprendimento lanciato dall’OCSE nel 2019 per fornire una “*bussola*” per orientare le politiche educative, indicando i saperi necessari per “*navigare*” fra le incertezze del mondo d’oggi e per contribuire al raggiungimento degli obiettivi dell’agenda ONU 2030, nella prospettiva della formazione permanente. Partendo dalle

¹⁹ Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), 1993.

²⁰ Il LifeComp, acronimo di “*The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*”, è stato sviluppato dal Centro Comune di Ricerca (Joint Research Centre, JRC) della Commissione Europea, in collaborazione con la Direzione generale per l’istruzione, la gioventù, lo sport e la cultura (DG EAC). La sua realizzazione è iniziata nel 2018, in seguito all’adozione, da parte del Consiglio dell’Unione Europea, di una revisione della Raccomandazione del 2006 sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente. Il quadro è stato pubblicato nel 2020.

“competenze chiave” identificate attraverso il progetto DeSeCo, definisce tre “*competenze trasformative*”, intendendole come l’insieme delle conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori di cui gli studenti hanno bisogno non solo per resistere ai cambiamenti, ma anche per trasformare la società e plasmare il futuro per una vita migliore. Esse consentono di navigare attraverso diverse esperienze e situazioni, per tutta la vita, fronteggiando cambiamenti, incertezze, sfide sempre nuove. Nel *Learning Compass* si sottolinea come queste competenze debbano essere insegnate e apprese incorporandole nei curricula e nell’approccio formativo di tutte le discipline.

LEARNING COMPASS 2030	
<i>Competenze trasformative</i>	
creare nuovo valore	significa innovare per vite migliori, ad esempio creando nuovi posti di lavoro, imprese e servizi, e sviluppare nuove conoscenze, intuizioni, idee, tecniche, strategie e soluzioni, e applicarle a problemi vecchi e nuovi
saper fronteggiare tensioni e dilemmi	significa prendere in considerazione le molteplici interconnessioni e interrelazioni tra idee, logiche e posizioni apparentemente contraddittorie o incompatibili, e considerare i risultati delle azioni sia in prospettiva di breve che di lungo periodo
essere responsabili	è collegato alla capacità di riflettere e valutare le proprie azioni alla luce della propria esperienza e formazione, e considerando obiettivi personali, etici e sociali

L’Unesco, nel 2017, precisando che “*l’inizio del secolo ha assistito a una crescita esponenziale negli sforzi per articolare competenze/abilità considerate rilevanti per i contesti emergenti*”²¹, elenca sette macro-aree di competenze “stabili”, cui corrispondono diverse micro-competenze “adattabili”:

<i>macroarea</i>	<i>competenze</i>
Apprendimento permanente	Curiosità/Creatività/Pensiero critico
Autonomia	Iniziativa/Guida/Motivazione/ Resistenza/Grinta/Resilienza/Responsabilità
Interagire con gli altri	Lavoro di gruppo/Collaborazione/Negoziazione
Interagire con il mondo	Essere locali and globali/Bilanciare diritti e privilegi/Bilanciare libertà e rispetto
Interagire con strumenti e risorse diverse	Uso efficace delle Risorse/ Uso efficiente delle risorse/ Consumo responsabile
Transdisciplinarietà	STEM/Scienze umanistiche/Scienze sociali
Multi-alfabetizzazione	Lettura e scrittura/ Matematica/ Digitale ecc.

Nel 2023 con il documento “*The futures we build: abilities and competencies for the future of education and work*”, sempre l’UNESCO individua alcune “*competences for future*” e chiosa che “*i possibili futuri delle nostre società sono ricchi di sfide e opportunità. In questo scenario, c’è un consenso sul fatto che alcune abilità e competenze sono fondamentali per garantire che le persone possano prosperare in un ambiente incerto*”. Lo stesso documento chiarisce che numerosi sono i documenti e i rapporti relativi alle competenze trasversali e che c’è bisogno di mettere a confronto i quadri proposti e proporre una sintesi per facilitare il lavoro degli esperti. A tal proposito, a partire da 128 differenti concetti provava a operare una sintesi di quelle più frequenti, di seguito riportate:

1. intelligenza emotiva
2. l’empatia

²¹Nel 2017, l’UNESCO-IBE ha pubblicato un libro bianco sull’istruzione sul futuro del curriculum: *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation* (a cura di Mmantsetsa Marope, Patrick Griffin, Carmel Gallagher).

- | | |
|---------------------------|--------------------------------------|
| 3. creatività | 7. risoluzione di problemi complessi |
| 4. pensiero critico | 8. alfabetizzazione digitale |
| 5. collaborazione | 9. imparare a imparare |
| 6. comunicazione efficace | 10. perseveranza o resilienza. |

Il framework CASEL²² è stato ideato e rimodulato nel tempo per guidare educatori, famiglie e comunità per promuovere l'apprendimento socio-emotivo come parte integrante dell'educazione e dello sviluppo umano di tutti, dai bambini agli adulti, con un approccio sistemico che promuove l'equità educativa e l'eccellenza attraverso una forte collaborazione tra scuola, famiglia e comunità per stabilire ambienti di apprendimento ed esperienze caratterizzate da relazioni di fiducia e collaborazione, curriculum e istruzione significativi e in continua evoluzione. Il framework, noto anche come "ruota CASEL", considera 5 competenze chiave: consapevolezza di sé, autogestione, consapevolezza sociale, abilità relazionali e capacità di prendere decisioni responsabili. Molte evidenze scientifiche mostrano quanto siano competenze fondamentali non solo per affrontare con successo il percorso scolastico, ma anche per le scelte formative successive, nel mondo del lavoro e per il benessere individuale nella vita di tutti i giorni.

Il "*Social, Emotional and Ethical Learning (SEE Learning)*", traducibile come Apprendimento Sociale, Emotivo ed Etico, è un programma sviluppato dal Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics dell'Emory University (Atlanta, USA), su impulso e con il sostegno del Dalai Lama, Premio Nobel per la Pace (CCSCBE, 2019). Il modello nasce in un contesto accademico interdisciplinare che integra neuroscienze, psicologia dello sviluppo e studi contemplativi, con l'obiettivo di proporre un approccio laico, scientificamente fondato e culturalmente adattabile alla formazione integrale di bambini, adolescenti e adulti. Questo modello si articola in tre dimensioni principali, che vengono esplorate e applicate in tre ambiti interconnessi. L'incrocio tra dimensioni e ambiti genera una matrice che guida lo sviluppo di competenze orientate alla consapevolezza, alla presa di decisioni responsabile e alla costruzione di relazioni positive, come di seguito riportato²³:

		<i>dimensioni</i>		
		CONSAPEVOLEZZA (percezione e comprensione di emozioni, pensieri e bisogni)	COMPASSIONE (attenzione alla cura di sé e degli altri)	IMPEGNO (comportamenti costruttivi volti a sviluppare relazioni positive)
<i>a</i> <i>m</i> <i>b</i> <i>i</i> <i>t</i> <i>i</i>	PERSONALE (conoscenze e competenze relative agli aspetti del proprio sé)	Attenzione e consapevolezza di sé	Compassione per sé stessi	Autoregolazione
	SOCIALE (abilità di relazionarsi con gli altri in modo costruttivo)	Consapevolezza interpersonale	Compassione per gli altri	Competenze relazionali
	SISTEMICO (capacità di comprendere l'interdipendenza di sistemi e persone in modo ampio)	Comprendere l'interdipendenza	Riconoscere la nostra comune umanità	Impegno per la propria comunità e per il mondo

²² CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) è un'organizzazione no-profit che mira a rendere il Social Emotional Learning (SEL) basato sull'evidenza scientifica parte integrante della formazione continua.

²³ Cfr. <https://seelearning.emory.edu/en/about>

L'obiettivo non è solo la crescita individuale, ma anche la formazione di comunità solidali e, in una prospettiva sistemica, la promozione di una cittadinanza globale fondata su responsabilità, equità e cooperazione.

Il “DigComp framework”²⁴ elenca 5 aree di competenza digitale, ognuna delle quali ulteriormente suddivisa in competenze più specifiche che dettagliano le abilità, le conoscenze e gli atteggiamenti necessari per utilizzare le tecnologie digitali in modo efficace.

DIGCOMP	
<i>aree</i>	<i>competenze</i>
Alfabetizzazione su informazioni e dati	<ul style="list-style-type: none"> – navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali – valutare dati, informazioni e contenuti digitali – gestire dati, informazioni e contenuti digitali
Comunicazione e collaborazione	<ul style="list-style-type: none"> – interagire attraverso le tecnologie digitali. – condividere informazioni attraverso le tecnologie digitali – esercitare la cittadinanza attraverso le tecnologie digitali – collaborare attraverso le tecnologie digitali – netiquette (norme di comportamento online) – gestire l'identità digitale
Creazione di contenuti digitali	<ul style="list-style-type: none"> – sviluppare contenuti digitali – integrare e rielaborare contenuti digitali – gestire copyright e licenze – programmazione
Sicurezza	<ul style="list-style-type: none"> – proteggere i dispositivi – proteggere i dati personali e la privacy – proteggere la salute e il benessere (fisico e psicologico) – proteggere l'ambiente
Risoluzione dei problemi	<ul style="list-style-type: none"> – identificare bisogni e trovare soluzioni tecnologiche – gestire i problemi tecnici – adattare gli strumenti ai bisogni personali – valutare criticamente gli strumenti digitali

Per quanto particolarmente tarato sullo sviluppo della competenza digitale, si è ritenuto opportuno riportare questo quadro di riferimento in quanto riguarda una competenza strettamente interconnessa alle altre competenze chiave europee. La digitalizzazione è infatti un processo trasversale a tutti gli ambiti lavorativi ed assume un valore rilevante dal punto di vista etico in quello educativo; è necessario saper sviluppare in particolare negli studenti la capacità di risolvere problemi e di utilizzare criticamente e creativamente il digitale.

²⁴ Il DigComp è un quadro di riferimento per l'apprendimento e le competenze nell'era digitale la cui redazione è stata avviata nel 2005, a cura del Joint Research Centre (JRC) dell'Unione Europea inizialmente per conto della Direzione Generale per l'Istruzione e la Cultura della Commissione Europea (DG EAC) e più recentemente per conto della Direzione generale per l'occupazione, gli affari sociali e l'inclusione (DG EMP). La prima edizione è del 2013, nel 2022 è stata pubblicata la versione 2.2.

Il “GreenComp Framework”²⁵ dell’Unione Europea è stato elaborato con l’obiettivo di definire le competenze necessarie per la sostenibilità ed è organizzato in quattro aree, ciascuna delle quali sotto-articolata in tre competenze:

GREENCOMP	
<i>aree</i>	<i>competenze</i>
Incarnare i valori della sostenibilità	<ul style="list-style-type: none"> – attribuire valore alla sostenibilità – difendere l’equità – promuovere la natura
Accettare la complessità nella sostenibilità	<ul style="list-style-type: none"> – pensiero sistemico – pensiero critico – definizione del problema
Immaginare futuri sostenibili	<ul style="list-style-type: none"> – senso del futuro – adattabilità – pensiero esplorativo
Agire per la sostenibilità	<ul style="list-style-type: none"> – azione politica – azione collettiva – iniziativa individuale

L’“EntreComp Framework”²⁶ riguarda la competenza imprenditoriale, che secondo la definizione nell’EQF “*si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e il problem solving, sull’iniziativa e la perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa per programmare e gestire progetti di natura culturale, sociale, finanziaria.*” Il quadro di riferimento elenca 15 competenze imprenditoriali suddivise in tre aree principali:

ENTRECOMP	
<i>aree</i>	<i>competenze</i>
Idee e opportunità	<ul style="list-style-type: none"> – riconoscere le opportunità – creatività – visione – dare valore alle idee – pensiero etico e sostenibile
Risorse	<ul style="list-style-type: none"> – autoconsapevolezza e autoefficacia: – motivazione e perseveranza – mobilitare le risorse – conoscenze economico-finanziarie – mobilitare gli altri
In azione	<ul style="list-style-type: none"> – prendere l’iniziativa – pianificazione e gestione – affrontare l’incertezza, l’ambiguità e il rischio – lavorare con gli altri – imparare dall’esperienza

²⁵ Il quadro di riferimento GreenComp è stato sviluppato nel 2021 e pubblicato nel 2022 dal Joint Research Centre (JRC) dell’Unione Europea.

²⁶ Il quadro di riferimento EntreComp è stato pubblicato nel 2016 dal Joint Research Centre (JRC) dell’Unione Europea.