Documento AIP sul DDL 2493 "Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale"

Il DDL 2493 attualmente in discussione al Senato si propone di (art.1) "promuovere la cultura della competenza, di integrare i saperi disciplinari e le relative abilità fondamentali e di migliorare il successo formativo prevenendo analfabetismi funzionali, povertà educativa e dispersione scolastica" attraverso lo sviluppo delle "competenze non cognitive" nelle attività educative e didattiche delle istituzioni scolastiche statali e paritarie di ogni ordine e grado.
Il DDL affronta un tema molto rilevante e si sottolinea la positività dell'intenzione di promuovere percorsi formativi volti al potenziamento di competenze che possano efficacemente supportare gli studenti sia nei loro percorsi di studio sia in quelli di formazione professionale. Nell'apprezzare quindi l'intento positivo del DDL, nel quale si riscontra una visione ampia dell'azione formativa della scuola, proponiamo alcuni elementi di attenzione rispetto ai quali segnaliamo alcune criticità e possibili proposte, che auspichiamo possano essere accolte nella stesura definitiva del DDL .

1. Definizione e individuazione del costrutto in oggetto

Un elemento che ci sembra in primo luogo importante sottolineare è la necessità di fare riferimento ad una definizione chiara del costrutto che definisce l'oggetto dell'intervento, che nel DDL viene identificato con l'espressione "competenze non cognitive". Si tratta di un costrutto che il testo del DDL non definisce, e la sua denominazione presenta il problema di una connotazione in negativo (indica cosa tali competenze non sono) con il rischio, peraltro, di una contrapposizione nei confronti delle "competenze cognitive", che rappresenterebbero implicitamente un più consueto oggetto di attenzione della scuola. Per uscire da questa situazione di definizione "al negativo" può essere utile far riferimento al costrutto di "life skills" (competenze per la vita) proposto nel 1994 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). Le "life skills" sono definite come "competenze per un comportamento adattivo e positivo che rendono capaci gli individui di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita di ogni giorno" (cfr. p.17 WHO, 1994).
Il costrutto di life skills sottolinea l'importanza di promuovere competenze e abilità sociali, emotive e cognitive nelle giovani generazioni al fine di fornire strumenti efficaci per un buon adattamento e una migliore qualità di vita.
Le abilità individuate dall'OMS sono 10, divise in tre aree: area cognitiva (decision-making e problem-solving, pensiero critico e pensiero creativo), area relazionale (capacità di comunicazione e di gestione delle relazioni interpersonali, auto-consapevolezza, empatia), area emotiva (capacità di gestire lo stress e le emozioni).
Analizzandole, emerge chiaramente come l'approccio che accomuna il costrutto tenga insieme competenze di tipo emotivo, cognitivo e sociale, a sottolineare come si tratti di un nucleo comune o sistema interattivo che contribuisce allo sviluppo e alla crescita della persona in modo sinergico e complementare. Per esempio, sviluppare dimensioni cognitive come il saper prendere decisioni sociali è possibile se si possiedono abilità comunicative ed emotive; la capacità di gestione dello stress viene favorita da abilità di risoluzione dei problemi, di autoconsapevolezza, ecc.
Va inoltre considerato e non dimenticato come l'esperienza scolastica debba essere, e di fatto spesso sia, esperienza di apprendimento in chiave cognitiva, come anche apprendimento di abilità sociali ed emotive, come fortemente evidenziato dall'area di ricerca sul "Social and Emotional Learning" (sul tema si può vedere lo special issue del 2019 su Social and Emotional Learning pubblicato in Educational Psychologist, Volume 54, Issue 3, p. 127-245), che si occupa di ciò che gli studenti dovrebbero apprendere per diventare socialmente ed emotivamente competenti e di come gli insegnanti e gli educatori possano supportarli in tale apprendimento (Cefai, Bartolo, Cavioni e Downes, 2018; Wentzel,

2019). Da tempo, inoltre, nella scuola si lavora con obiettivi che non contrappongono cognizione ed emotività, ma cercano di fare proposte che tengano insieme queste dimensioni nella consapevolezza di come siano tutte necessarie per una crescita completa e dove il potenziamento di quelle cognitive richieda un potenziamento contestuale di quelle emotive e sociali (Blandino, Granieri, 2002; Fiorilli, Albanese, 2012; Lucangeli, 2019).
Alla luce di ciò, le life skills dell'OMS si costituiscono come la migliore cornice comune di riferimento per la sperimentazione di cui all'articolo 3, del DDL.
Basandosi sulle linee di ricerca esistenti, tale cornice comune permetterà di confrontare ed integrare i risultati della sperimentazione al fine di redigere - come previsto dal DDL - le linee guida per la promozione delle competenze oggetto di interesse, con l'individuazione di obiettivi specifici di apprendimento.

2. Quali life skills per quale fascia d'età?

Poiché il DDL intende riferirsi alle attività educative nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, questioni cruciali da considerare sono il contesto culturale al cui interno vengono proposti interventi basati sulle life skills e la tipologia di life skills da promuovere tenendo conto della fascia di età dei destinatari.
Nella loro rassegna sistematica su interventi educativi per le life skills, ad. es, Kirchhoff e Keller (2021) mettono in evidenza che nei paesi occidentali i programmi di intervento tendono a focalizzarsi su abilità di resistenza, attitudine al cambiamento, capacità personali di decision-making, senso di auto-efficacia, con la duplice finalità di ridurre i comportamenti a rischio e di promuovere l'azione di comportamenti positivi. Un elemento ancor più rilevante è l'adozione di una prospettiva evolutiva, che sappia individuare le life-skills fondamentali per ogni fase del ciclo di vita, tenendo sempre conto dell'intreccio delle dimensioni cognitive, emotivo-affettive e sociali lungo il quale si snoda il percorso evolutivo dell'individuo. Viene inoltre messo in evidenza come gli interventi educativi per le life skills nell'infanzia abbiano un focus centrato più su aspetti di tipo comportamentale-affettivo, mentre nell'adolescenza puntino su life skills inerenti la riflessione su norme, atteggiamenti, convinzioni e comportamenti socialmente condivisi, nonché sulla qualità delle relazioni sociali, sul pensiero critico e sull'autoconsapevolezza, unitamente alla presa di decisioni per uno stile di vita sano.
Questi due elementi - cornice geografico-culturale e cornice evolutiva - dovrebbero essere tenuti sempre presenti nel progettare e realizzare interventi educativi per le life skills: interventi che sappiano calarsi nella specificità del contesto e che siano tagliati su misura in base alla fascia evolutiva dei destinatari possono avere maggiori garanzie di efficacia rispetto ad interventi che trascurino questi aspetti (https://www.paho.org/en/documents/life-skills-approach-child-and-adolescent-healthy-human-development). In questo senso, la psicologia, da sempre attenta alla dimensione socio-culturale del percorso evolutivo ed educativo e alle specificità delle fasi del ciclo di vita, può costituirsi quale riferimento epistemologico e scientifico pertinente e autorevole.

3. Il contributo dello psicologo scolastico

Considerando che il DDL colloca nel contesto scolastico l'intervento orientato a promuovere l'acquisizione di competenze che qui abbiamo proposto di ridefinire in termini di life skills, riteniamo che la psicologia scolastica possa offrire un rilevante contributo al tema sia in fase di formazione docenti, sia in fase di attuazione di interventi rivolti agli studenti.
Un primo importante contributo può essere offerto sul versante della formazione dei docenti di cui all'art. 2 del DDL. Lo psicologo scolastico, come recentemente indicato nelle Linee di indirizzo del CNOP nell'ambito del protocollo, interviene a scuola non solo per affrontare situazioni di disagio ma anche per promuovere una condizione di benessere psicologico degli studenti. La sua competenza professionale, quindi, può offrire un contributo rilevante per formare i docenti alla progettazione di

percorsi scolastici per la promozione delle life skills. Un secondo versante riguarda la sperimentazione di tali percorsi di cui all'art 3. del DDL. La letteratura scientifica (cfr. rassegna di Kirchhoff e Keller, 2021) ha mostrato l'elevata variabilità degli interventi educativi sulle life skills su diverse dimensioni: l'età dei destinatari (numero cospicuo di interventi rivolti agli adolescenti a fronte di un numero esiguo di interventi rivolti a bambini età prescolare e scolare), i contenuti degli interventi (focus solo su dimensioni cognitive e/o solo su dimensioni emotive) e l'efficacia degli stessi. Stante questa complessità e variabilità, lo psicologo scolastico può da un lato contribuire all'implementazione in classe dei percorsi formativi sperimentali rivolti agli studenti, prefigurando anche modalità di valutazione della loro efficacia, e contribuendo alla verifica degli effetti della promozione delle competenze oggetto di intervento del DDL sul miglioramento del successo formativo e sulla riduzione della dispersione scolastica e della povertà educativa (art. 3, comma 3 lettera d). Inoltre, lo psicologo scolastico può contribuire ad evitare il rischio che gli insegnanti (già fortemente impegnati e richiesti di intervenire su più fronti) si trovino a dover affrontare da soli problematiche psicologiche che potrebbero emergere durante lo svolgimento di tali percorsi, il cui trattamento non rientra nel campo di competenza degli insegnanti.
Infine, un ultimo versante su cui la psicologia scolastica può offrire il proprio contributo riguarda la predisposizione delle linee guida per la promozione delle competenze oggetto di intervento (art. 1 comma 2 DDL), rispetto alle quali sarebbe opportuna la presenza di esperti di psicologia scolastica nell'ambito del Comitato tecnico scientifico previsto dal DDL.

In conclusione, se da un lato è certamente positivo l'intento del DDL 2493 di promuovere a scuola life skills in grado di favorire il benessere della persona ed il successo formativo, è auspicabile dall'altro creare le condizioni migliori - rispetto alle quali viene offerto il presente contributo - affinché ciò possa effettivamente avvenire.

Riferimenti bibliografici

Blandino, G. & Granieri, B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*. Milano: Raffaello Cortina

Cefai, C.; Bartolo P. A.; Cavioni. V; Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, *NESET II report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/664439

Fiorilli, C. & Albanese, O. (Eds.). (2012). *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*. Trento: Edizioni Erickson.

Kirchhoff, E., & Keller, R. (2021). Age-Specific Life Skills Education in School: A Systematic Review. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 221). Frontiers. Disponibile in: Frontiers | Age-Specific Life Skills Education in School: A Systematic Review | Education (frontiersin.org)

Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

CNOP (2020). *Linee di indirizzo per la promozione del benessere psicologico a scuola.*

Wentzel, K. R. (2019). Introduction to the special issue on social and emotional learning. *Educational Psychologist*, *54*(3), 127-128.

WHO (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev*. Geneva: World Health Organization. Disponibile in: https://apps. who.int/iris/handle/10665/63552, accessed 20 December 2019