

Soft skills e povertà educative: l'importanza dell'educare alla scelta

Gennaro Balzano

Adjunct Professor, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Introduzione

Le *soft skills*, al centro della questione formativa contemporanea, rappresentano una tematica di rilievo nei diversi contesti; dalla scuola ai luoghi informali, dai contesti lavorativi alla rete. Questo rappresenta «il riconoscimento tardivo di una saggezza pedagogica che i teorici della formazione prima maniera pensavano di poter snobbare in nome di un pragmatismo proiettato su obiettivi mirati e a breve termine» (Cegolon, 2023, 115).

Il tema delle "capacità soffici" è quantomai trasversale e interessante se pensato non in opposizione alle *hard skills* ma se immaginato parte di una formazione integrale della persona che deve aprire il più possibile il suo sguardo.

Alla luce del macro-problema delle *povertà educative*, l'accento sulle *soft skills* è pungolo per una visione che passi dal solo *imparare ad imparare* al sostegno pieno a quelle competenze trasversali utili nella vita delle persone, necessarie per contrastare possibili discriminazioni, risorsa per opporsi all'impossibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire in modo naturale capacità, talenti e aspirazioni. Più dei saperi, che richiedono per l'acquisizione un certo tipo di impegno, le *soft skills*, frutto anche di attività a moderato coefficiente di impegno (attività ludiche, serious game, role playing), possono caratterizzarsi quale opzione – in ogni contesto – alle tante occasioni mancate per contrastare le *povertà*.

1. La centralità di una visione progettuale

La necessità di una visione progettuale è, in educazione, centrale, perché fondativa è la categoria della *progettualità* in pedagogia: è connaturata alla persona che per sua natura progetta. «Si disegna come *visione oltre* che si distende tra *concretezza* e *utopia*, *possibilità* e *necessità*, nella tensione tra *essere*, *poter essere* e *dover essere* consentita negli spazi/tempi di educabilità. Progettualità, progettazione e progetto sono termini che si intrecciano e spesso si confondono. [...]

Progettare, quindi, è un verbo che, in ambito educativo, si declina al gerundio: progettando si genera progettualità e progetto» (Milani, 2017, 236-237). Questa capacità umana che la persona possiede ed esercita nel vivere il proprio tempo, si configura come contrasto alla precarietà, alle difficoltà. È necessario, oggi più che mai, oltre che essere, anche, *rimanere progettuali* (Musi, 2010, 91-92), per esser capaci di dar forma a nuovi orizzonti possibili. La grandezza dell'essere umano sta infatti nel non esaurirsi in un solo piano di vita predefinito. Niente del nostro agire è definitivo. La possibilità di rinascere con una nuova scelta - di fare - è ricerca intenzionale di nuovi approdi, di significato, di svolte esistenziali, di senso di vita. «Chi si basa sulle fatalità della natura per negare la possibilità dell'uomo - ricorda Mounier (1952) - si abbandona ad un mito e tenta di giustificare una rinuncia» (21). La possibilità dell'uomo deve, in tale quadro, sostenere il divenire umano, in accordo con la libertà e la possibilità stessa di decidere. Infatti, la persona che diviene è la persona che progetta e che persegue un'immagine di sé nel tempo e nello spazio per la quale risulta di fondamentale importanza l'apertura all'altro e agli altri. Nel tempo in cui progettare la vita risulta arduo, le relazioni forti e la responsabilità delle scelte possono evitare il pericolo di smarrimento della persona, dell'essere umano, perché è proprio dalla persona che dobbiamo partire.

Nell'orizzonte antropologico entro cui si muove tale contributo, la persona, come ricorda Giuseppe Flores d'Arcais (1987), è *intrinsecamente progetto*.

Il parallelo *persona-progetto* sostanzia il discorso pedagogico in quanto, la *progettualità* è *categoria ontologica* (Pati, 2004), in relazione alla capacità tipicamente umana di elaborare una immagine di sé e di perseguirla proiettandola nel tempo e nello spazio: all'uomo appartiene quella sete di ricerca che conduce al cammino continuo verso il pieno significato del vivere (Ivi, 20-40). È infatti la persona a dare un senso alla propria vita, a scriverne il significato con l'agire - progettato - di ogni giorno, perché, come ricorda il sociologo Bauman (2010), *ognuno di noi è artista della propria vita*; ciò significa che è proprio la persona ad *imporre un "ordine" a ciò che altrimenti sarebbe "caos"* (159). Si deve rimanere progettuali anche per sovvertire l'ordine attuale in cui «lo stato di emergenza tende ad essere la norma anziché l'eccezione» (164).

Per tutto quanto detto è centrale la visione progettuale, che in ottica di crescita, di costruzione del progetto di vita della persona, trova posto nel percorso di crescita permanente.

2. Competenze e contrasto alle povertà educative

Alla ricerca pedagogica sociale, oggi, è richiesto di raccogliere la sfida relativa all'assunzione della complessità del vivere con socialità, all'impegno di riconoscere, progettare, realizzare attività educative e ramificate nel sociale. Ciò significa saper interpretare e gestire il cambiamento per ritrovare in es-

so condizioni, possibilità, aperture per un incremento della qualità della vita (Balzano, 2022, 845-846). In qualsiasi situazione di formazione, ogni progetto risulterà tanto più valido quanto meno tenderà a adattare l'uomo su idee stereotipate e più solleciterà lo stesso ad avere un più alto concetto di sé, quanto più lo spronerà ad assumere un atteggiamento critico verso la realtà che lo circonda. Una realtà, che anche nel periodo post pandemico maturo, è segnata da quanto accaduto nel 2020, dalle guerre, dalle crisi del nostro tempo, dalle povertà educative e dalle patologie capitalistiche e finanziarie (Donati, 2021). La scuola, prima palestra di partecipazione e agenzia educativa, ma anche tutto quel che è il cosmo dell'informale, sono luoghi di esercizio del vivere, momenti di preparazione a un percorso progettuale che si sostanzia nel vivere stesso.

Prendono qui forma e corpo le competenze, le *skills* usabili nei diversi contesti di vita, quelle "capacità soffici" che dal secondo piano ritornano al primo per prendersi il ruolo che gli compete, quello di utilità ad ampio raggio.

Sulla base di quanto previsto già con le 8 competenze-chiave del 22 maggio 2018, che si articolano in conoscenze, abilità e atteggiamenti personali, sociali e/o metodologici, un ultimo atto interessante è quello che riguarda, in Italia, la proposta di legge per dare il via ad attività didattiche per lo sviluppo delle competenze non cognitive (*life skills*). Il testo, dopo lo stop per le elezioni anticipate del 2022, è ritornato all'esame delle Camere. Le competenze non cognitive sono abilità trasversali, come la *capacità di gestire lo stress*, l'*empatia*, la *risoluzione dei problemi*, la *motivazione* e la *proattività*, che non sono legate alle abilità linguistiche, logico-matematiche, scientifiche e tecnologiche. Si tratta di un insieme di abilità sociali, umane e psicologiche che aiutano gli studenti a sviluppare un atteggiamento positivo e funzionale verso ogni aspetto della vita quotidiana.

Interessante quel che riporta il testo di legge all'articolo 1: per prevenire la povertà educativa e la dispersione scolastica, verrà introdotto sperimentalmente e volontariamente nel metodo didattico l'insegnamento delle competenze non cognitive, come la *amicalità*, la *coscienziosità*, la *stabilità emotiva* e l'*apertura mentale*.

L'investimento, secondo il Consiglio dell'Unione Europea, è invece sull'*essere autonomi*, l'*aver fiducia in sé stessi*, il *possedere resistenza allo stress*, l'*organizzare* e il *pianificare*, l'*apprendere in maniera permanente*, il *saper raggiungere gli obiettivi*, il *saper gestire le informazioni*, l'*essere intraprendenti*, l'*avere spirito d'iniziativa*, il *comunicare*, l'*esercitare il problem solving*, il *saper lavorare in gruppo* e il *possedere capacità di leadership*. Il tutto in un quadro entro cui le *soft skills* possono risultare *dichiarative* (sapere), *procedurali* (saper fare) e *pragmatiche* (saper come fare).

Sul fronte lavorativo, sul terreno delle scienze delle organizzazioni, quelle più importanti sono l'*autonomia*, la *fiducia in sé stessi*, la *capacità di adattarsi*, la *resistenza allo stress*, la *capacità di pianificare ed organizzare*, la *precisione/Attenzione ai dettagli*, l'*apprendere in maniera continuativa*, la *capacità di conseguire obiettivi*,

il *sapere gestire le informazioni*, l'*essere intraprendente*, la *capacità comunicativa*, il *problem solving*, il *team work* e la *leadership*.

Quel che è rilevante, da un punto di vista pedagogico, è che le *soft skills* possono migliorare attraverso attività, interventi e processi di tipo educativo.

Il 2023, per l'Unione Europea, è "anno europeo delle competenze": una scelta che mette così «al centro dell'agenda la formazione, più in particolare, la necessità di mettere le imprese – specie le pmi – nella condizione di ridurre il mismatch di competenze che c'è in Europa attraverso attività di *upskilling* e *reskilling*» (Tucci, 2023). In questo recente articolo de *Il Sole 24 Ore*, accreditato quotidiano economico, con un occhio sempre attento alle tendenze e ai fenomeni riguardanti il mondo del lavoro, si precisa come «in media, più del 34% dei lavoratori delle economie europee possiede competenze e un livello di istruzione che non corrispondono a quelli richiesti dal loro lavoro. In Italia, questa percentuale è addirittura superiore (39%). Uno studio dell'Ocse suggerisce che aggredire questo squilibrio tra offerta e domanda di competenze potrebbe aumentare la produttività italiana del 10% (una panacea, vista la cronica bassa produttività del Paese registrata negli ultimi 20 anni).

L'altra faccia della medaglia sono le imprese che vorrebbero assumere, ma ormai in un caso su due non riescono a trovare le competenze giuste (si viaggia tra il 60-70% di "mismatch" per le professioni scientifico-tecnologiche, secondo gli ultimi dati Unioncamere-Anpal)» (Ibidem).

«Le *soft skills* alludono ad un nucleo comune, inclusivo di abilità sociali, comunicative e autonomia del soggetto, che si manifesta sia a livello personale che relazionale. Nonostante questi tratti identificativi, non esiste una terminologia univoca sulle *soft skills*, né una definizione universalmente condivisa» (Cegolon, 2023, 114). Infatti, sono chiamate indifferentemente *competenze trasversali* (Isfol, 1994), *competenze socio-emotive* (Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018), *meta-competenze* (Brown & McCartney, 1995), *life skills* (WHO, 1994), *character skills* (Heckman & Kautz, 2016), *non-cognitive skills* (Bowles & Gintis, 1976).

Il generalismo e la generabilità di tali competenze sostengono la necessità di arricchimento, attraverso esperienze differenti, attività differenti, percorsi di formazione riformati. Ma prima di una qualsivoglia palestra di competenze si rende necessaria, preliminarmente, l'esigenza di una educazione alla scelta, questione ostica che richiama un decisivo approfondimento pedagogico.

3. Educare alla scelta

L'ampio tema delle povertà educative richiama la necessità di delineare i contorni di uno spazio, quello delle responsabilità emergenti, soprattutto nei confronti dei giovani, non più procrastinabile. La forte relazione tra giovani e storicità culturale e sociale rende viva l'attenzione ad alcune proprietà umane

che sostengono il principio di responsabilità e rendono possibile la progressiva capacità di agire consapevolmente per uno scopo: il potenziamento della *libertà delle scelte e della consapevolezza identitaria*.

Scelta, decisione, impegno e responsabilità, qualificano in forma più consistente, il passaggio dall'adolescenza alla giovinezza, nello specifico compito evolutivo di dare concretezza a quel progetto di vita in cui va affermandosi la continuità e la durata oltre il presente: scegliendo, decidendo, impegnandosi, il giovane, si attesta come valore, si propone come identità dinamica vitale, aperta a revisioni e scelte da consolidare e convalidare continuamente. Collocato in una società intessuta da molte norme, nella quale risultano oggi affievolite le antiche credenze valoriali, in cui prendono forma molte possibilità di scelta, tra loro anche divergenti, il giovane incontra il carattere fortemente differenziato del modo di pensare e di strutturazione delle convinzioni, matura un discorrere più legato all'ovvietà e meno alla profondità delle ragioni, per una generica *liberazione* da vincoli sociali condizionanti, da *tabù* repressivi di carattere socio-culturale, ambienta nella prassi le ragioni dello scegliere, per un'idea di libertà semplicisticamente esplicita come *facilitazione* della vita.

Prima ancora delle *skills* (di ogni tipo), la scelta intenzionale è *disposizione e possibilità*, esito continuo di una conquista assicurata solo da esercizio maturo e cosciente; *habitus* acquistato e sviluppato in prima persona quale processo formativo avente come orientamento profondo «essere consapevole della libertà, agire con la libertà e la sua responsabilità, accrescere e ampliare la libertà» (Berger, Luckmann, 1981, 95). Nella sua esplicita connotazione educativa, la scelta, a differenza della preferenza, per lo più istintiva, emozionale attrazione verso qualcuno e qualcosa, segue un complesso processo di valutazione; è libera da rapporti casuali con il passato e per peculiare; è *progettualità, impegno verso il futuro* da costruire e realizzare, per scelte rese orientate da criteri di *necessità* ma rese *possibili* dalla concretezza della situazione umana. Di qui il senso profondo della “*libertà per*”, quale esercizio paradigmatico di chi costruisce il proprio senso e il proprio orientamento nell'esperienza del valore e nella positiva relazione tra possibilità e scelta concreta; di chi acquista consapevolezza di *appartenere a sé stesso, d'essere padrone del proprio agire*, di assumere la responsabilità delle sue azioni.

Sotto l'aspetto pratico il dato più rilevante attiene ad una diversa modalità epocale di porre il problema della libertà da parte di molti giovani, fino ad assimilare il termine *libertà* alla generica *liberazione* da vincoli sociali e politici condizionanti, da *tabù* repressivi di carattere socioculturale. Il sentimento della libertà è ambientato nella dimensione della *prassi*, per un'esplicita intenzione di *facilitazione* della vita, rifiuto di ogni forma di vita passata, di qualsivoglia ordine di sviluppo ordinato verso fini. La scelta, invece, deve poter trovare un *uomo libero, capace di interpretare situazioni e di scegliere se-*

condo responsabilità etiche e morali; non deve lasciar spazio al disimpegno, né compromettere il necessario sviluppo della coscienza personale e sociale del giovane, impegnato nel difficile passaggio verso azioni consapevoli, nella ricerca del rapporto positivo tra doveri e diritti.

Conclusioni

La progettualità, la scelta emergono tridimensionalmente da un affresco della realtà sbiadito da declino culturale e povertà educative. Proprio l'educare alla scelta finisce per risultare la capacità soffice prodromica alle necessarie *soft skills*, in un dibattito che si rafforza con radici pedagogiche e vive di costante dialogo con la realtà mutevole. In tal modo la competenza è ridefinita come qualcosa «che non si riduce a produrre risposte tecniche adeguate, bensì fondata su di una costante riflessione attorno alla propria azione anche e soprattutto attraverso un'attenta metacognizione esercitata sui processi, sui linguaggi, sulle dinamiche attivate, consapevole della parzialità del proprio punto di vista e delle precomprensioni di cui si è portatori all'interno della propria comunità. Tali precomprensioni possono rivelarsi estremamente feconde laddove il soggetto fosse in grado di tenerne conto nella propria progettualità relazionale oltre che di ricorrervi in occasione di situazioni nuove da affrontare» (Bocca, 2000, 126-127).

Educare, dunque, non è una cosa semplice perché continua ad esserci urgente bisogno di robuste, fondate, equilibrate proposte pedagogiche e sagge esperienze educative che riescano ad aiutare fattivamente gli educatori nel quotidiano ma anche le persone nel proprio percorso di vita; c'è bisogno di pedagogia e non solo di 'stile' pedagogico (Santelli Beccegato, 2009, 5-6). Il nostro tempo necessita di esser percepito in tutta la sua complessità, carico di problemi, attraversato da tragedie, esposto a rischi continui. Viatico possibile la capacità di progettare, di essere e rimanere progettuali, affiancata ad una educazione alla scelta. Questi gli atti introduttivi per ipotizzare un lavoro efficace sulle *soft skills* come strumento di contrasto al fenomeno delle povertà educative. L'esercizio di queste capacità, la pratica, il praticarle, trova supporto ed è facilitato da un'educazione che possa preparare il terreno e facilitarne, dunque, la crescita.

Bibliografia

- Balzano G. (2022), Educazione e impegno socio-politico: verso una democrazia partecipativa reale, *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 837-847.
- Bauman Z. (2010), *L'arte della vita*, Laterza, Bari-Roma.
- Berger P.L., Luckmann T. (1981), *Le piramidi del sacrificio. Etica e politica e trasformazione sociale*, Einaudi, Torino.
- Bocca G. (2000), *Pedagogia della formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Bowles S., Gintis H. (1976), *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Basic Books, New York, NY.
- Brown R.V., McCartney S. (1995), Competence is not enough: meta-competence and accounting education, *Accounting Education*, 4(1), 43-53.
- Cegolon A. (2023), Soft skills e cultura generale, *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, (23)1, 112-122.
- Chernyshenko O., Kankaraš M., Drasgow F. (2018), Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills, *OECD Education Working Papers*, no. 173, OECD Publishing, Paris.
- Donati P. (2021), *Lo sguardo relazionale. Saggio sul punto cieco delle scienze sociali*, Maltemi, Milano.
- Flores d'Arcais G. (1987), *Le «ragioni» di una teoria personalistica dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Heckman J., Kautz T. (2012), Hard evidence on soft skills, *Labour Economics*, (19)4, 451-464.
- Heckman J.J., Kautz T. (2016), *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna.
- Milani L. (2017), La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti, *Pedagogia Oggi*, 15(2), 235-248.
- Mounier E. (1952), *Il personalismo*, Garzanti, Milano.
- Musi E. (2010), *Rimanere progettuali tra criticità ed emergenze*, in Iori V. et al., *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, FrancoAngeli, Milano, 83-94.
- Pati L. (2004), *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia.
- Pellerey M. (2017), *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- Santelli Beccegato L. (2009), *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, La Scuola, Brescia.
- Tucci C. (2023, 15 marzo), Anno Ue delle competenze: all'estero per migliorare lingue, human e soft skills. *Il Sole 24 Ore*. <https://www.ilsole24ore.com/art/anno-ue-competenze-all-estero-migliorare-lingue-human-e-soft-skills-AEJzNc3C> (ultimo accesso 30/03/2023).

- Vittadini G. (2016), *Introduzione*, in Heckman J., Kautz T., *Formazione e valutazione del capitale umano*, Il Mulino, Bologna, 7-24.
- WHO. World Health Organization (1994), *Life skills education for children and adolescents in schools*, WHO, Geneva.