



Fondazione
per la
Scuola

“Competenze per la vita”

Giulia Guglielmini, Presidente Fondazione per la Scuola

Andrea Maccarini, Docente ordinario di Sociologia-Università di Padova

17 Settembre 2026 | Roma, Biblioteca INVALSI



LA STRUTTURA DEL VOLUME

- **Prima sezione:** analisi della partecipazione italiana all'indagine internazionale OCSE sulle competenze socio-emotive, con riferimento ai contesti di Torino ed Emilia-Romagna e al valore dei dati per leggere aspirazioni, disuguaglianze, equità e benessere scolastico.
- **Seconda sezione:** uso generativo dei dati attraverso un social hackathon per ricercatori e ricercatrici, inteso come metodologia partecipativa capace di trasformare le evidenze in prototipi, strumenti e pratiche orientate all'impatto educativo e territoriale.
- **Terza sezione:** valorizzazione di politiche, pratiche ed esperienze già attive, con attenzione alle alleanze tra scuole, famiglie, enti locali, servizi educativi e terzo settore.

Adolescenti, relazioni e futuro.

Il senso sociologico dell'indagine OCSE

- I Senso e contesto**
Perché il tema emerge, che cosa significa, come si studia
- II Distribuzione e riuscita scolastica**
Competenze, disuguaglianze, genere e voti
- III Aspirazioni e futuro**
Percorsi immaginati e profili di competenze
- IV L'ecosistema educativo**
Relazioni vissute, attori scolastici e implicazioni educative



I. Senso e contesto della ricerca

Perché le competenze socio-emotive diventano una questione educativa?

Trasformazioni sociali e sviluppo umano

Dilemmi educativi e perimetro dell'indagine

Crescere in una società che cambia

Un contesto più instabile

Accelerazione sociale e pressione prestazionale trasformano il modo di diventare adulti.

Una domanda educativa più ampia e profonda

I giovani devono costruire motivazioni, relazioni significative e una direzione per la propria vita in modo diverso rispetto al passato

La scuola riceve aspettative crescenti, mentre incontra nuovi limiti alla propria azione.

Non può «risolvere tutto», ma può lavorare sulla qualità delle relazioni e sull'accesso alle esperienze che aiutano a svilupparle



Secondo quale "idea di persona" educare?

Nodo	Questione educativa
Ampiezza	Quali capacità sostengono lo sviluppo della persona?
Definizione	Quali valori culturali definiscono le competenze che misuriamo?
Finalità	Come tenere insieme adattamento e trasformazione?

Scegliere quali competenze promuovere e darne una definizione significa esplicitare un'idea di educazione – elaborare una cultura educativa. Per la scuola, la domanda è anche quali capacità aiutino gli studenti a partecipare e a trasformare i contesti in cui vivono.

La ricerca e il suo perimetro

6.003

studenti quindicenni

134 plessi scolastici

1.039 docenti

129 dirigenti

Torino e città metropolitana
Modena e Reggio Emilia

Cinque aree, sedici competenze

Area	Competenze
Collaborazione	Cooperazione, empatia, fiducia
Regolazione emotiva	Controllo emotivo, ottimismo, resistenza allo stress
Relazione con gli altri	Assertività, energia, socievolezza
Apertura mentale	Creatività, tolleranza, curiosità
Performatività	Perseveranza, responsabilità, autocontrollo, motivazione

Sono capacità che si possono sviluppare nelle esperienze quotidiane. La performatività riguarda l'impegno verso un risultato e non coincide con il voto.

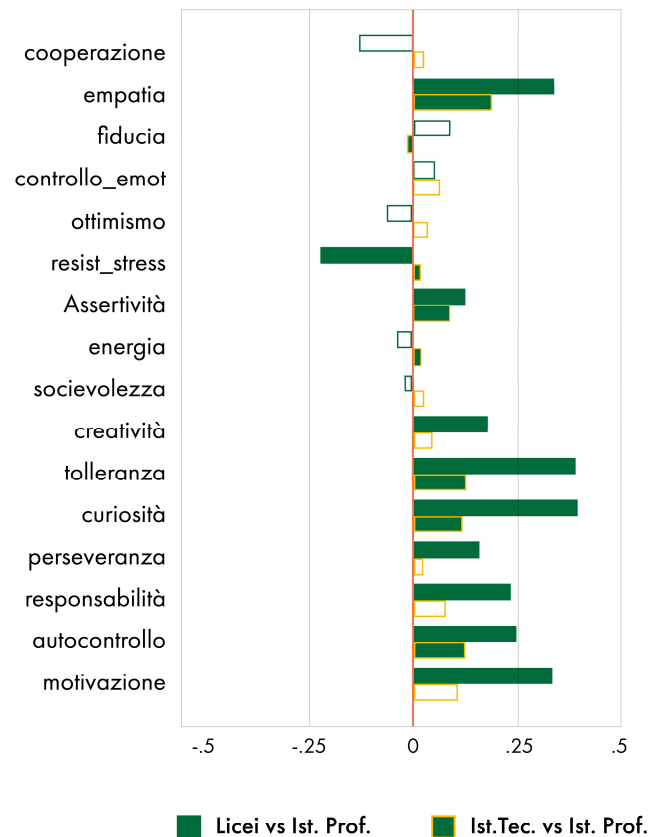
II. Come si distribuiscono le competenze

Quali differenze emergono e che rapporto hanno con i risultati scolastici?

Le cinque aree di competenza

Risorse familiari, genere e relazione con i voti

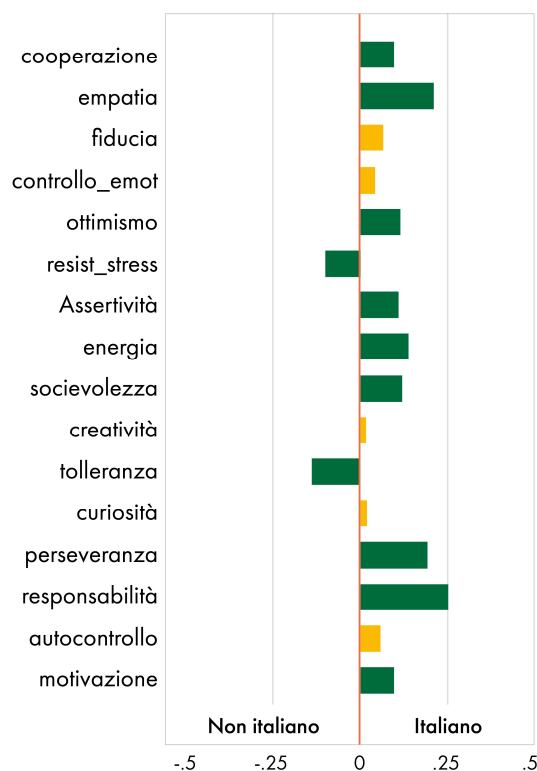
Tipologia di scuola (filiera)



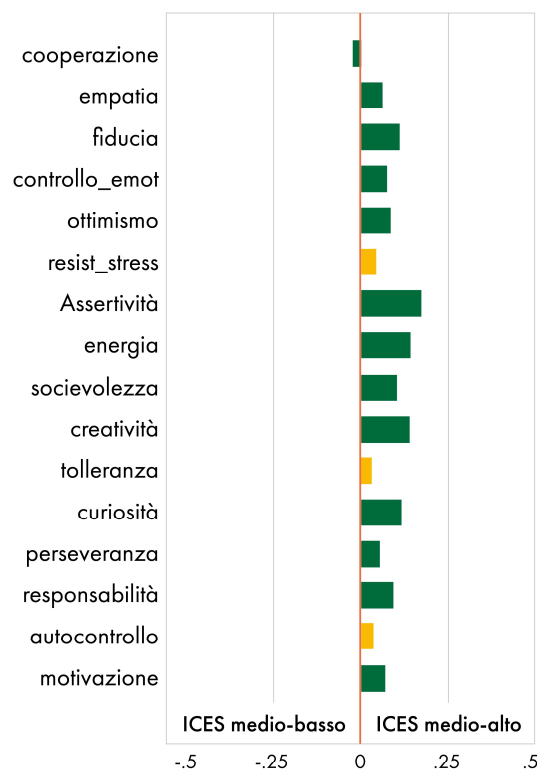
Esiste una relazione tra le competenze socio-emotive e il tipo di scuola:

- La frequentazione di un istituto tecnico, ma ancor di più di un liceo spiega un visibile aumento nel livello medio di diverse competenze socio-emotive rispetto agli istituti professionali.
- Le differenze maggiori emergono tra licei e istituti professionali. Gli istituti tecnici si trovano spesso nel mezzo, con una prossimità all'uno o all'altro estremo.

Composizione scuola



Differenze standardizzate per background migratorio



Differenze standardizzate per status socio-economico

Le competenze socio-emotive non sono distribuite uniformemente:

- Livelli maggiori appaiono nella quasi totalità dei casi a favore degli/le studenti italiani/e, fatta eccezione per resistenza allo stress e tolleranza.
- Un elevato capitale socioeconomico della famiglia è legato a maggiori competenze socio-emotive.

In particolare...

Status familiare alto rispetto a basso, a parità degli altri fattori del modello

Area	Differenza standardizzata
Relazione con gli altri	+0,292
Apertura mentale	+0,141
Collaborazione	+0,092

Il vantaggio familiare riguarda anche le occasioni di relazione e di esperienza. Per la scuola, questi divari invitano a offrire opportunità che alcuni studenti incontrano meno facilmente fuori dall'aula.

Il rapporto con i voti è selettivo

Area	Matematica	Italiano
Performatività	+0,157*	+0,152*
Apertura mentale	-0,010	+0,035*
Collaborazione	-0,033*	-0,021

La performatività è l'area con una più forte correlazione diretta con i voti. Collaborazione e apertura mentale hanno però un valore educativo più ampio: valutarne l'importanza solo attraverso il rendimento rischia di trascurarlo.

Genere: riuscita e vissuto emotivo divergono

Indicatore	Ragazze	Ragazzi
Voti alti in italiano e matematica	15,1%	7,6%

-0,803

Regolazione emotiva delle ragazze rispetto ai ragazzi
Differenza standardizzata nel modello di base

Le ragazze riescono più spesso bene nelle due discipline, ma dichiarano maggiori difficoltà nella regolazione emotiva. Il voto, da solo, può quindi lasciare invisibili bisogni educativi importanti.

III. Aspirazioni e orientamento al futuro

Quali futuri immaginano gli studenti e con quali risorse personali?

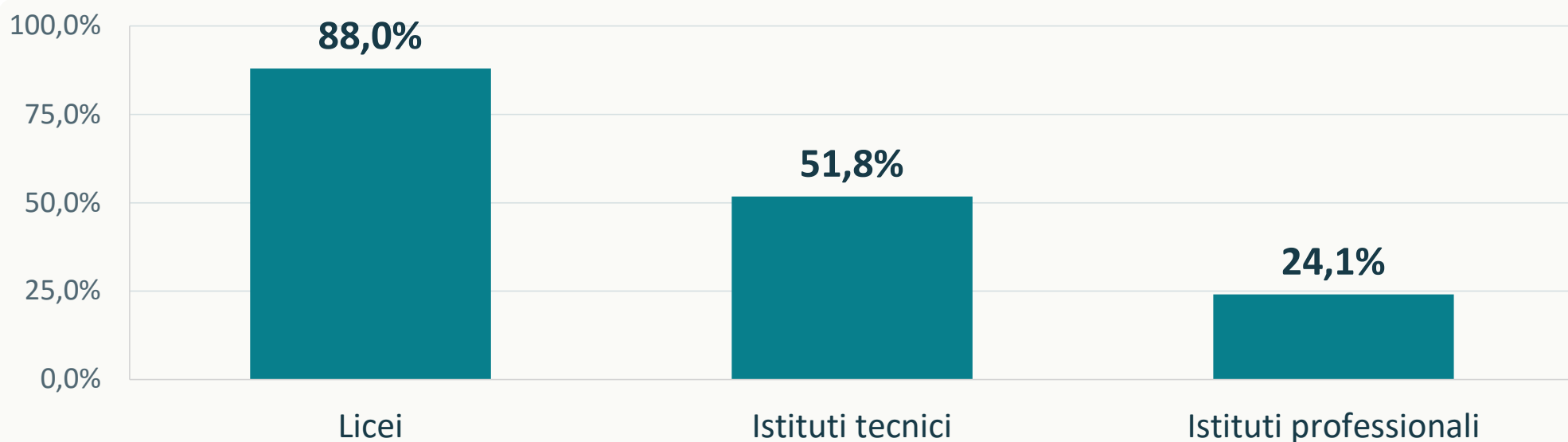
Aspettative formative e disuguaglianze

Profili di competenze tra performatività e relazione

Cap. III, pp. 75-85

Le aspirazioni universitarie seguono la filiera

Quota di studenti che indica la formazione universitaria come traguardo



Tra licei e istituti professionali il divario è di 63,9 punti percentuali e riflette anche selezioni precedenti. L'orientamento può interrogarsi su quali possibilità ogni studente riesca a immaginare per sé.

Il futuro immaginato

Confronto	Aspirazione universitaria
Ragazze / ragazzi	74,5% / 52,4%
Italiani / non italiani	65,2% / 53,2%

Le aspirazioni prendono forma entro aspettative e opportunità differenti. Per chi orienta, il punto è capire quanto una scelta esprima un interesse e quanto risenta di possibilità percepite come irraggiungibili.

Quattro profili di competenze

	Basso orientamento alla relazione	Alto orientamento alla relazione
Performatività alta	Performativi indipendenti 17%	Autonomi manageriali 29%
Performatività bassa	Marginali 32%	Gregari 22%

Si può essere molto orientati alla prestazione e meno alla relazione, o viceversa. Questi "tipi" aiutano a leggere combinazioni di risorse e fragilità

III. Profili di competenze. Cap. III, fig. 3.1 e tab. 3.6, pp. 81-84

III. L'ecosistema scolastico

Quali esperienze e condizioni della scuola accompagnano lo sviluppo delle competenze?

Relazioni, appartenenza e vissuti emotivi

Docenti, dirigenti e investimento istituzionale

Comunità educativa, feedback ed equità

Appartenenza e relazioni tra pari

Esperienza scolastica	Area associata	Coefficiente
Relazione con i compagni	Collaborazione	+0,242
Senso di appartenenza	Relazione con gli altri	+0,465

Relazioni positive con i compagni e senso di appartenenza alla scuola si associano a diverse aree di competenza. Per docenti e dirigenti conta anche come gli studenti vivono la partecipazione alla comunità scolastica.

L'ansia attraversa le prestazioni

Ansia prima delle verifiche	Coefficiente
Associazione con la regolazione emotiva	-0,173
Associazione con la performatività	+0,201

L'ansia si associa a minore regolazione emotiva e a maggiore performatività. Non significa che provarla migliori l'apprendimento: invita a riconoscere la fatica emotiva anche negli studenti più impegnati.

Il debole peso statistico dell'istituto

2–5%

quota di variabilità associata
alla scuola frequentata

2–7%

quota associata
alla classe frequentata

- L'effetto istituto e l'effetto classe esistono, ma non sono forti quanto le differenze tra filiere.
- La classe ha un effetto mediamente più forte rispetto all'istituto: le analisi confermano che le competenze socio-emotive si possono attivare (anche) a livello di classe.

Docenti: l'interesse varia con il contesto

Importanza attribuita alle competenze socio-emotive

Confronto tra docenti	Differenza
Istituti tecnici rispetto ai professionali	-0,278
Licei rispetto ai professionali	-0,240
Discipline STEM rispetto alle discipline «miste»*	-0,303

Differenze negli indici, non percentuali. Tutte significative al 5%.

Un valore negativo indica minore importanza dichiarata rispetto al gruppo di confronto.

Lettura sociologica

L'attenzione dei docenti può riflettere i bisogni degli studenti incontrati e il modo in cui interpretano il proprio compito educativo.

Docenti: consenso e bisogno di formazione

Risposta dei docenti	Quota
Collaborazione importante o molto importante	93,1%
Bisogno alto di formazione per le competenze degli studenti	47,7%
Bisogno alto di formazione per le proprie competenze	38,0%

Il valore della collaborazione raccoglie un consenso ampio, mentre quasi metà dei docenti chiede formazione su come sviluppare le competenze degli studenti. La sfida è tradurre questo riconoscimento in capacità professionali condivise.

Dirigenti: dichiarazioni e pratiche esplicite

Dichiarazione dei dirigenti	Sì
Risultato di tutte le esperienze a scuola	95,1%
Obiettivo del piano dell'offerta formativa	81,2%
Pratiche scolastiche specificamente orientate	55,0%

Le competenze trovano ampio riconoscimento negli obiettivi generali. Le pratiche mirate sono meno diffuse: per la dirigenza si pone il tema di rendere visibile, continuativo e condiviso l'impegno educativo dichiarato.

Investimento dichiarato e competenze

Il risultato osservato

Nelle scuole a basso investimento dichiarato, alcune competenze risultano più elevate. In questo gruppo sono più presenti licei e studenti con maggiori risorse familiari.

Ipotesi interpretativa

Le scuole potrebbero attivarsi di più proprio dove rilevano maggiori difficoltà.

Nota: questo confronto tra scuole non misura quanto i programmi di SEL abbiano migliorato le competenze.

Competenze socio-emotive: una sintesi

(a) Performatività

Forte correlazione tra le competenze socio-emotive e i voti e le aspettative post-diploma restituisce un'immagine internamente coerente che unisce l'aspetto prestazionale *hic et nunc* con quello progettuale.

(b) Regolazione emotiva

Spiccata relazione con il genere e la condizione socioeconomica. Forte correlazione con il senso di appartenenza e l'esperienza di emozioni positive/negative a scuola.

Competenze socio-emotive: una sintesi

(c) Collaborazione

Importanza delle relazioni con insegnanti e gruppo dei pari

(d) Apertura mentale

Variabili dell'ambito macro (tipo di scuola), meso (la classe e l'ambiente educativo), e micro (caratteristiche studenti).

Sintesi: ecosistema scolastico e implicazioni educative

(a) Organizzazione dell'istituto

In breve.

L'approccio «*whole school*» integra le competenze socio-emotive nelle discipline e nelle relazioni quotidiane, con una visione educativa condivisa.

Che cosa implica per la scuola

Dirigenza e collegio danno continuità al lavoro educativo attraverso formazione e obiettivi comuni, coinvolgendo anche le famiglie.

La qualità educativa riguarda l'esperienza complessiva che la scuola offre agli studenti.



Sintesi: ecosistema scolastico e implicazioni educative

(b) Pratiche e dilemmi

Feedback: un problema osservato

Nei siti italiani è poco frequente e soprattutto negativo (piuttosto che metodologico o positivo). L'indicazione della ricerca è dare spazio anche ai punti di forza e a come migliorare.

Collaborazione: un'ipotesi da approfondire

La correlazione negativa con i voti solleva una domanda: attività e valutazione riconoscono il valore del lavoro con gli altri?

Le pratiche didattiche comunicano agli studenti quali capacità la scuola considera importanti.



⊕ IL QUADRO SCIENTIFICO E NORMATIVO

Le neuroscienze, la psicologia dello sviluppo e le politiche educative internazionali convergono nel riconoscere il valore delle competenze socio-emotive come **fattori chiave**:

- il successo formativo,
- la qualità delle relazioni,
- la partecipazione democratica
- la costruzione di ambienti di apprendimento capaci di sostenere l'intera persona.

Nel contesto italiano, la **Legge 19 febbraio 2025, n. 22** segna un passaggio rilevante: prevede la mappatura nazionale delle esperienze scolastiche, un piano straordinario triennale di formazione dei docenti, una sperimentazione nazionale e l'estensione dell'approccio ai CPIA e ai percorsi di istruzione e formazione professionale.

⊕ IL QUADRO SCIENTIFICO E NORMATIVO (II)

Per le istituzioni scolastiche, l'apprendimento socio-emotivo, **Socio Emotional Learning**, non è un'aggiunta accessoria al curriculum, ma una dimensione trasversale che richiede governance, formazione, progettazione didattica, monitoraggio e integrazione nei processi ordinari della scuola.

 Per la dirigenza scolastica, ciò implica la capacità di costruire condizioni organizzative favorevoli: visione strategica, comunità professionali, alleanze territoriali, uso consapevole dei dati e accompagnamento dei processi di innovazione.

 Per i docenti, significa tradurre le evidenze in pratiche didattiche intenzionali, osservabili e sostenibili.

UNA PROSPETTIVA INTEGRATA SULLA PERSONA

Il riferimento alle ricerche di **Antonio Damasio** consente di superare una visione separata di mente, corpo, emozioni e relazioni.

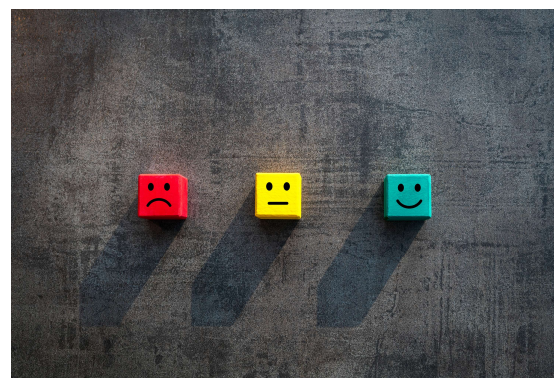
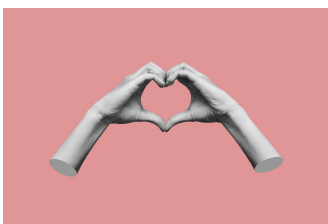
Le emozioni non sono semplici perturbazioni soggettive né elementi accessori rispetto al pensiero:

- partecipano ai processi decisionali,
- alla costruzione del giudizio,
- alla regolazione dell'attenzione
- alla qualità complessiva dell'esperienza umana.

Per questo la scuola è chiamata a considerarle come parte costitutiva dei processi cognitivi, formativi e relazionali.

UNA PROSPETTIVA INTEGRATA SULLA PERSONA (II)

1. **Le emozioni primarie**, come *paura, rabbia, tristezza, felicità, sorpresa e disgusto*, sono innate, universali, presenti fin dalla nascita e dotate di valore adattivo per la sopravvivenza.
2. A un secondo livello si collocano **le emozioni secondarie**, acquisite attraverso l'esperienza e fortemente influenzate dal contesto sociale e culturale: *ansia da prestazione scolastica, vergogna, senso di colpa, orgoglio, gelosia, invidia, gratitudine, ammirazione, indignazione*.
3. Il terzo livello è costituito dalle **emozioni di sfondo**: *benessere, malessere, calma, tensione, energia, vitalità, spossatezza, irritabilità, stanchezza, serenità*. Esse determinano il tono generale dell'esperienza, incidono su attenzione, motivazione, disponibilità alla relazione e capacità di apprendere, pur restando spesso poco consapevoli.



UNA PROSPETTIVA INTEGRATA SULLA PERSONA (III)

Compito educativo  nominare, osservare e accompagnare le emozioni.

Il lavoro sul lessico emotivo, già richiamato attraverso il concetto di **ipocognizione**, non è quindi un esercizio descrittivo, ma una condizione per sviluppare consapevolezza, autoregolazione, empatia e capacità di scelta.

Aiutare studenti e adulti a distinguere tra una reazione primaria, un'emozione socialmente appresa e uno stato di fondo significa rendere più leggibili i comportamenti, più intenzionali le pratiche didattiche e più inclusivi gli ambienti di apprendimento.

QUALE FRAMEWORK PER CO-PROGETTARE A SCUOLA?

Socio Emotional Skills Big Five OCSE	EUROPEAN LIFE COMP 2020	CASEL Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, Univ. Of Illinois – Chicago, 2015	SEE Learning Emory University (Atlanta, USA) – Centro per la scienza contemplativa e l'etica basata sulla compassione, 2019	OMS Organizzazione Mondiale della Sanità, salute pubblica e prevenzione (anni '90)
Regolazione emotiva Resistenza allo stress Ottimismo Controllo emotivo	Area Personale Consapevolezza di sé Benessere Autoregolazione	Consapevolezza di sé	Riconoscimento delle emozioni Autoregolazione emotiva	
Relazione con gli altri Socievolezza Assertività Energia		Abilità relazionale	Capacità relazionali	Abilità Relazionali
Collaborazione Empatia Fiducia	Area sociale Empatia Comunicazione Collaborazione	Consapevolezza sociale	Consapevolezza sociale – Empatia	Abilità Sociali
Performatività Responsabilità Autocontrollo Perseveranza Motivazione	Area dell'imparare ad imparare Mentalità di crescita Pensiero critico Gestione dell'apprendimento	Capacità di gestirsi		Abilità Cognitive
Apertura mentale Curiosità Tolleranza Creatività		Capacità di prendere decisioni responsabili	Capacità di prendere decisioni ed assumersi responsabilità	

DALLA CORNICE ALLA GOVERNANCE: L'ESPERIENZA FABER IN TRENTINO



Un esempio particolarmente significativo di traduzione istituzionale delle competenze socio-emotive è rappresentato dall'azione di sistema avviata in Trentino con la figura del **docente FaBER, Facilitatore del Benessere Emotivo e Relazionale**.

Il punto rilevante, per una riflessione rivolta a dirigenti e docenti, è che il FaBER non è uno specialista esterno né una figura consulenziale, ma un docente formato che agisce dall'interno dell'organizzazione scolastica per promuovere una cultura diffusa del benessere, del Socio Emotional Learning e delle relazioni educative.

EDUCARE ALLE EMOZIONI NELLA FASCIA 0-6 CON INDIRE

Le competenze socio-emotive si sviluppano fin dai primi anni attraverso la socializzazione emotiva familiare, l'interazione con i pari, il gioco, le routine, la qualità degli spazi e la presenza di adulti capaci di modellare, accompagnare e regolare le esperienze emotive dei bambini.

La prospettiva 0-6 amplia dunque il campo di responsabilità della scuola: educare alle emozioni significa **costruire continuità tra famiglia, servizi educativi, scuola dell'infanzia e scuola primaria,**



DISPOSITIVI EDUCATIVI

osservazione, documentazione e progettazione intenzionale. gioco, conflitto guidato, comunicazione gentile, organizzazione degli ambienti e routine quotidiane

DALLA MISURAZIONE ALLA TRASFORMAZIONE

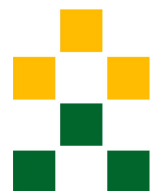
APPRENDIMENTO SOCIO EMOTIVO come una dimensione strutturale della qualità scolastica.

I framework internazionali aiutano a nominarle, organizzarle, insegnarle e misurarle;

Le politiche educative ne possono sostenere la diffusione;

Le scuole, attraverso la dirigenza e la professionalità dei docenti, le trasformano in cultura organizzativa, curriculum, pratiche quotidiane e ambienti di apprendimento più equi e più umani.





Fondazione
per la
Scuola

Grazie per l'attenzione