

Publicato il: aprile 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Non-cognitive skills, equity and holistic personal development.
Pedagogical reflection and working ideas**

**Competenze non cognitive, equità e sviluppo olistico della persona.
Riflessione pedagogica e spunti di lavoro**

di

Valerio Ferrero

Università di Torino

valerio.ferrero@unito.it

Abstract:

Starting from bill 2372/22, now in the *Senato* as Ddl 2493/22, the essay explores the link between non-cognitive competences and equity and social justice in education, thematizing the multiplicity of expressions referring to this domain of skills and attitudes and seeing in *Philosophy for Children* a useful methodological approach to act in this direction.

Keywords: non-cognitive skills, equity, school, holistic development of the person, *Philosophy for Children*

Abstract:

A partire dalla proposta di legge 2372/22, ora al Senato come Ddl 2493/22, il saggio approfondisce il legame tra competenze non cognitive ed equità e giustizia sociale in educazione, tematizzando la

molteplicità delle espressioni riferite a questo dominio di abilità e atteggiamenti e vedendo nella *Philosophy for Children* un approccio metodologico utile per agire in questa direzione.

Parole chiave: competenze non cognitive, equità, scuola, sviluppo olistico della persona, *Philosophy for Children*

1. Introduzione

L'azione educativa deve promuovere lo sviluppo integrale della persona: non si tratta di trasmettere asetticamente contenuti e pacchetti di conoscenze, bensì di accompagnare gli studenti¹ in un percorso formativo che ne consenta una crescita olistica. Gli stessi documenti di indirizzo ministeriali (MIUR, 2018; 2012) sostengono la necessità che i ragazzi sviluppino un approccio positivo e funzionale al vivere quotidiano tramite un'educazione che ne valorizzi le potenzialità e li doti degli strumenti utili a esercitare la cittadinanza in termini di partecipazione attiva alla vita politica, sociale, culturale ed economica sul piano locale e globale.

Questa riflessione poggia le basi nell'attivismo pedagogico (Chiosso, 2012; La Viola, 2018) e si inserisce nel dibattito attuale su equità e giustizia sociale in educazione: immaginare una scuola non tautologicamente rivolta a se stessa ma utile per la vita significa dar concretezza all'idea di scuola aperta a tutti espressa nell'articolo 34 della nostra Costituzione, che per altro sancisce la necessità dell'uguaglianza sostanziale tra cittadini (Ferrari et al., 2019). La scuola è il luogo dove sperimentare l'eterogeneità che caratterizza la società complessa (Zoletto, 2012) e interiorizzare, anche in un'ottica postcoloniale (Pescarmona, 2015; Zoletto, 2020), che non esiste un canone a cui aderire poiché è la diversità a essere la norma.

A partire dai risultati non incoraggianti dell'Italia in termini equità in educazione, lotta alle disuguaglianze, successo formativo e abbandono scolastico (Eurydice, 2020; OECD, 2021), urge interrogarsi su come contrastare dinamiche che da troppo tempo attanagliano il nostro sistema di istruzione (Benadusi & Giancola, 2020).

La proposta di legge 2372/22, ora approvata in Senato come Ddl 2493/22², si colloca proprio nell'alveo di queste riflessioni: educare avendo come orizzonte di senso l'equità significa favorire la crescita integrale della persona, sviluppando competenze cognitive e non cognitive secondo una progettualità che dia senso al loro stretto legame. Non si tratta di inserire nuove materie, ma di approcciare le discipline tradizionali con la consapevolezza che gli studenti sono persone a tutto tondo con emozioni, sensibilità e attitudini differenti.

Già Gardner (2013), del resto, metteva in luce la pluralità delle intelligenze e la necessità di porle in dialogo, in una logica di inclusione: socializzando i diversi modi di imparare gli alunni decentrano lo sguardo e ampliano il repertorio di strategie tramite cui affrontare compiti scolastici e situazioni di vita, in un'ottica di progresso personale e collettivo (Sloman & Fernbach, 2018). Un agire educativo orientato alla pluralità di bisogni formativi e approcci didattici permette di consolidare non solo le competenze cognitive, ma anche quelle non cognitive (McKenzie, 2014), che aprono ad apprendimenti pluriprospettici, non settoriali e applicabili nel quotidiano.

¹ Il maschile sovraesteso è una semplificazione di scrittura. Riflessione pedagogica e pratica educativa devono sempre tenere conto delle peculiarità di ognuno, anche in riferimento al genere.

² D'ora in poi si userà l'espressione "progetto legislativo".

Questo saggio vuole contribuire al dibattito sull'importanza delle competenze non cognitive per lo sviluppo olistico della persona. Dopo una tematizzazione del costrutto sul piano terminologico e pedagogico, se ne coglierà il nesso con la questione dell'equità in educazione. Si proporrà poi l'utilizzo dell'approccio dialogico proprio della *Philosophy for Children* per un lavoro *ad hoc* e simultaneo su competenze cognitive e non cognitive, senza subordinare le seconde alle prime.

2. Competenze non cognitive: una riflessione terminologica e pedagogica

Il progetto legislativo sottolinea il ruolo cruciale delle competenze non cognitive in educazione: il loro sviluppo migliora il benessere degli studenti e sostiene l'apprendimento di strategie utili per adottare comportamenti proattivi e prosociali tramite cui l'individuo possa far fronte con positività ed efficacia a richieste e sfide del quotidiano (Dweck, 2016; West, 2014). Le attività di formazione e sperimentazione che coinvolgeranno le scuole dal prossimo anno scolastico non possono prescindere da una seria riflessione terminologica e pedagogica su questo costrutto e sulle modalità di organizzazione dell'azione educativa.

La dicitura *competenze non cognitive* coesiste con *life skills*, *social and emotional skills*, *soft skills*, *character skills* e *trasversal skills*. Le diverse nomenclature spesso sono usate in maniera sinonimica e coprono lo stesso orizzonte di significato (EC, 2018), sebbene talvolta abbiano sfumature differenti; di fatto, alcune sono espressioni ombrello che ne inglobano altre (Patera, 2019). Una seria analisi terminologica consente di capire che l'espressione *competenze non cognitive* nel progetto legislativo ha una profonda valenza pedagogica.

Anzitutto occorre distinguere tra competenze e *skills*. Le prime sono un sapere in atto che si esprime in un contesto (Le Bortef, 1998) attraverso l'attivazione simultanea di conoscenze, abilità e processi logico-cognitivi e metacognitivi, il ricorso alle risorse presenti e un certo atteggiamento di fronte al compito da affrontare, alla realtà in cui si agisce, a sé e agli altri soggetti (Castoldi, 2011); è dunque una nozione che racchiude in sé l'attenzione ad aspetti cognitivi e componenti sociali e comportamentali (OECD, 2003). Il termine *skills* è invece riferito ad abilità con cui applicare le conoscenze acquisite per eseguire compiti e risolvere problemi (EC, 2017a), con forte rilievo di differenze individuali e variabili situazionali (Proctor & Dutta, 1995).

Operata questa prima distinzione, bisogna stabilire se ci sia e quale sia la differenza tra competenze e *skills* cognitive e non cognitive. Le due dimensioni non sono in contrasto, bensì si integrano, sono ugualmente determinanti nelle diverse situazioni di vita (Cunha et al., 2010; Heckman & Kautz, 2017) e concorrono a formare le molteplici sfaccettature della personalità (OECD, 2017a). Di fatto, una netta separazione non è possibile (Giancola & Viteritti, 2019): gli aspetti cognitivi riguardano l'elaborazione delle informazioni, possono essere disciplinari o trasversali (Benadusi & Molina, 2018), mentre quelli non cognitivi riguardano comportamenti, attitudini, motivazione, autodisciplina, senso di autoefficacia (Boyatzis, 2008; Bowles et al., 2001). Proprio il loro intrecciarsi dà significato al processo di apprendimento, rendendolo più profondo, persistente, legato alla crescita personale (Bowles & Gintis, 1976; Heckman et al., 2014).

Cominciare questa analisi con il costrutto di *life skills* avviene in continuità con quanto fin qui affermato: come esplicitato dall'OMS (1994), esse afferiscono all'area emotiva (consapevolezza di sé, gestione di emozioni e stress), cognitiva (*problem solving*, *decision making*, pensiero critico e creativo) e relazionale (empatia, comunicazione efficace, relazioni interpersonali) e sono un fattore di successo (Morgese, 2021). Sul piano operativo, il loro rimando a comportamenti adattivi e positivi

rispetto alle sfide quotidiane, secondo una matrice psicosociale e interpersonale (OMS, 2012; UNICEF, 2012), ha visto un *focus* sugli aspetti non cognitivi, almeno nel contesto italiano (Dato et al., 2021; Marmocchi et al., 2004; Pellai & Tamborini, 2021).

L'espressione *social and emotional skills* è formulata in ambito internazionale per distinguere abilità e competenze personali, identitarie e relazionali da quelle più legate ai saperi scolastici tradizionali. La dicitura rimanda alle capacità utili a raggiungere obiettivi, lavorare con gli altri e gestire le emozioni (OECD, 2017b), seppur sul piano terminologico si possa sovrapporre alle altre (OECD, 2015). La definizione stessa del costrutto sottolinea la necessità di sostenere la vita sociale ed emotiva dei ragazzi valorizzando le peculiarità di ciascuno (Delahooke, 2017).

Le *soft skills*, poi, ricomprendono aspetti personali, sociali e intellettuali, sono legate all'intelligenza emotiva (Goleman, 2011) e alle attitudini che caratterizzano ogni persona (EC, 2018). Si contrappongono alle *hard skills*, che invece riguardano abilità tecniche o cognitive e il loro uso efficace per portare a termine compiti e lavori e realizzare prodotti qualitativamente e quantitativamente validi (Caggiano, 2019). Le *soft skills* migliorano *performance* e successo scolastico degli studenti (Heckman & Kautz, 2012; Majid et al., 2012), anche in riferimento ad apprendimenti disciplinari e competenze chiave di cittadinanza (Ajello, 2019). Si favorisce così l'acquisizione della saggezza in termini di comprensione di pericoli e difficoltà, intuizione delle aspettative proprie e altrui, autonomia di giudizio e consapevolezza di sé (La Marca, 2020).

La forma *character skills* porta la riflessione su un piano etico, rimandando alla dimensione motivante e moralmente qualificata di queste abilità (Maccarini, 2021; Sennet, 1998). Occorre dare importanza a qualità trasversali e disposizioni della personalità come apertura mentale, capacità di collaborare, sicurezza, motivazione (Chiosso et al., 2021). La scelta terminologica è dunque orientata a riconoscere la crucialità di aspetti psicosociali ed emotivi in educazione, curvando il discorso in termini di comportamenti positivi da adottare in ogni situazione.

L'espressione *transversal skills* si riferisce a impiego creativo di strumenti, relazione con gli altri e autonomia (EC, 2012); queste abilità supportano lo sviluppo delle competenze chiave di cittadinanza europee tramite l'esercizio di pensiero critico, creatività, iniziativa, risoluzione dei problemi, valutazione dei rischi, presa di decisioni e gestione costruttiva dei sentimenti (EC, 2017b). Sul piano educativo, si tratta di vederle come *focus* della progettazione formativa e non solo come ingrediente di contorno (Frasson, 2015).

L'espressione *competenze non cognitive* nel progetto legislativo non è casuale. Il costrutto di competenza appare più articolato di quello di *skill*, rimandando alla possibilità di immaginare diverse situazioni reali in cui esercitare abilità e atteggiamenti. L'idea è che non siano specificamente legate a un compito da svolgere o ad ambiti disciplinari, ma riguardino relazione con se stessi e gli altri, gestione dello stress, empatia, *problem solving*, motivazione e proattività (Lipnevich et al., 2016). In ogni caso, al di là della formulazione terminologica, non si può separare la componente cognitiva dai processi di apprendimento socio-emotivi (Duckworth & Yeager, 2015; Kankraš, 2017; Murphy & Hall, 2011): la scelta semantica vuole rimarcare la trasversalità del costrutto e la sua libertà rispetto alla tradizionale ripartizione del sapere.

Di fatto, *competenze non cognitive* è una dicitura ombrello che raccoglie un repertorio di altre espressioni che si riferiscono agli stessi concetti con sfumature differenti da non appiattare. Occorre poi non dimenticare la forma *smart skills*, poco diffusa e talvolta usata come giudizio di valore rispetto alle medesime abilità, che ne richiama l'importanza per il successo scolastico e lavorativo (Kutrzeba,

2018). Lo stesso progetto legislativo agisce nella prospettiva di inclusione e integrazione di saperi e competenze, così da migliorare l'equità del nostro sistema scolastico in termini di successo formativo, riduzione di abbandono scolastico e analfabetismi funzionali.

3. Lavorare per l'equità: il ruolo delle competenze non cognitive

Un aspetto precipuo della riflessione pedagogica sulle competenze non cognitive riguarda appunto il loro apporto per un'azione educativa orientata all'equità. Lo stesso progetto legislativo ha il fine di migliorare l'esperienza scolastica degli alunni grazie all'attenzione alla dimensione psicosociale ed emotiva. Anche l'UNESCO (2021) riconosce la crucialità di una scuola non legata alla trasmissione unilaterale del sapere ma attenta allo sviluppo integrale della persona: l'educazione è vista come accordo implicito tra i membri della società in termini di cooperazione per un beneficio condiviso e mezzo per trasformare il futuro dell'umanità, riducendo le disuguaglianze e lavorando nell'ottica di uno sviluppo sostenibile, necessità espressa anche dall'*Agenda 2030* (ONU, 2015).

Occorre enfatizzare un apprendimento ecologico, interdisciplinare e interculturale, nella prospettiva di educazione come sforzo collaborativo con apertura al globale. Il *lifelong e lifewide learning* deve divenire la norma: non esistono età prestabilite in cui imparare e acquisire competenze, ma garantire a tutti e dappertutto opportunità educative è l'imperativo categorico per una società più equa e inclusiva. La crescente complessità necessita di un'educazione che non miri all'accumulo di conoscenze, ma a formare una mente capace di affrontare problemi, pensare soluzioni collegando saperi e dando loro senso (Morin, 2015). Le competenze non cognitive possono dunque rappresentare il volano per una scuola che garantisca quell'apertura all'altro necessaria per imparare in qualsiasi momento della vita (Wats & Wats, 2009).

Nell'immaginare un'educazione che persegua l'ideale della giustizia sociale, bisogna definire il costrutto di equità in termini di eccellenza per tutti (Mincu, 2020) sul piano di qualità didattica, successo formativo e inserimento socio-lavorativo. Ogni studente deve divenire un cittadino capace di assumere un ruolo attivo nella vita politica, sociale, culturale ed economica (Schleicher, 2020) a livello locale e globale: non è sufficiente consegnare agli alunni conoscenze e abilità spendibili nei contesti professionali, occorre dotarli soprattutto di quelle competenze che permettano loro di assumere atteggiamenti positivi e adattivi nei differenti contesti di vita.

Integrando le competenze non cognitive nel proprio curriculum, la scuola aperta a tutti sancita dalla nostra Costituzione sarebbe davvero inclusiva e attenta alla crescita olistica di ogni alunno. Del resto, l'incidenza del retroterra socioeconomico e socioculturale pesa ancora oggi sulle carriere degli studenti (Giancola & Salmieri, 2020; Pasta, 2020; 2021), rendendo la denuncia di don Milani (1967) tuttora attuale; un *focus* sulle competenze non cognitive può mitigare queste disuguaglianze e preparare i ragazzi ad affrontare le sfide della scuola e della vita (Anger & Schnitzlein, 2017).

Il MIUR (2019) ha analizzato l'incidenza di dispersione scolastica e povertà educativa, evidenziando come *background* di provenienza degli studenti, caratteristiche territoriali e passaggio da un ciclo scolastico all'altro rappresentino cause di disuguaglianza. Puntare sulle competenze non cognitive come azione educativa trasversale può dar unitarietà a un sistema scolastico frammentato al proprio interno e fornire agli alunni strategie per affrontare situazioni diverse. Il fine del progetto legislativo è proprio questo ed è coerente con le evidenze della ricerca: in tutto il mondo l'attenzione a questi aspetti riduce abbandoni scolastici e aumenta autostima e motivazione, soprattutto in ragazzi che in partenza dimostravano poco interesse per la scuola (OCSE, 2018). Si tratta in qualche modo di

lavorare per l'acquisizione di una competenza globale grazie a cui ragionare criticamente e creativamente, comprendere e apprezzare le prospettive degli altri, impegnarsi in relazioni aperte ed efficaci con persone portatrici di idee, culture, modi di vivere differenti e agire per il benessere proprio e altrui e lo sviluppo sostenibile (Chiosso, 2019).

Del resto, imparare non è un processo unilaterale ma una vera relazione interculturale che coinvolge alunni, insegnanti e saperi (Granata, 2016): riconoscere l'importanza di empatia, esperienza, relazione, emozioni e sentimenti consente di affermare che esistono più stili di apprendimento e che la scuola ha il compito di non privilegiarne alcuni (quelli mnemonici e legati all'intelligenza linguistica e logico-matematica) rispetto ad altri e, anzi, di far sperimentare a tutti gli studenti il valore di un apprendimento co-costruito grazie a tutte le intelligenze, anche quelle a torto ritenute non consuete o poco produttive.

Integrare aspetti non cognitivi e socio-emotivi nella pratica educativa non significa prevedere momenti *ad hoc* per insegnare queste competenze e abilità, bensì riflettere in termini metodologici su come strutturare le attività per dare importanza a competenze come grinta, resilienza, intelligenza sociale, autocontrollo, perseveranza nell'apprendimento. L'insegnante ha un ruolo cruciale: diviene quasi un *coach* (Tucciarelli, 2014) attento non ad *andare avanti con il programma*, ma a sostenere gli studenti in un percorso comune di scoperta, all'insegna di una relazione educativa che incida in modo significativo sul loro percorso scolastico, sulla loro motivazione e sul loro successo, a scuola e nella vita (Mosconi, 2021). In generale, le metodologie attive appaiono utili per agire in questa direzione; nel prossimo paragrafo si esplorerà la possibilità di adottare una didattica della comunità di ricerca e l'approccio dialogico proprio della *Philosophy for Children* per lavorare sulle competenze non cognitive durante l'attività d'aula.

4. Competenze non cognitive in pratica: la possibilità della *Philosophy for Children*

La *Philosophy for Children* è un curriculum progettato da Matthew Lipman e Ann M. Sharp negli anni Settanta e ha tra i suoi obiettivi anche quello di educare gli studenti a pensare oltre dogmatismi e luoghi comuni. Visto il suo assetto e le sue finalità, si può affermare che esso, *ante litteram*, si ponga l'obiettivo di integrare competenze cognitive e non cognitive per lo sviluppo di un pensiero complesso composto dalle dimensioni critica, creativa e *caring*; esse agiscono sempre in maniera integrata, consentendo al soggetto di co-costruire nuova conoscenza attraverso un processo euristico dialogico condiviso.

Come emerge dai lavori di Lipman (2018; 2005), il pensiero critico è un pensiero applicato: è un processo che tenta di sviluppare un prodotto, non si limita alla comprensione, utilizza la conoscenza per determinare un cambiamento ragionevole. Esso è responsabilità cognitiva, è sensibile al contesto e facilitatore del buon giudizio. Il pensiero creativo, poi, è definibile come originale, produttivo, sperimentale, sorprendente, spontaneo, intelligibile; favorisce scoperta e invenzione grazie a un approccio problematizzante.

Il pensiero *caring* dà luogo a operazioni cognitive quali esplorare alternative, scoprire o inventare relazioni, istituire connessioni e misurare differenze. Si tratta di *prendersi cura* trovando un equilibrio tra parità ontologica che colloca tutti gli esseri su uno stesso piano, differenze prospettiche di proporzione e sfumature percettive che derivano dalle nostre discriminazioni emotive. Sviluppare il pensiero *caring* significa predisporre all'inclusione, all'incontro con l'altro, a intendere le diversità come risorsa. La dimensione affettiva del pensiero *caring* è definita *caring about*, ossia un sentimento

d'affetto; esiste, però, anche il concetto di *caring for*, che riguarda il prendersi cura, il dare risposte ai bisogni dell'altro: in questo senso, il pensiero *caring* è pensiero attivo, pertinente alla cura, alla conservazione di ciò che si ama. Il pensiero *caring* "unisce il *pensiero su ciò che è* e il *pensiero su ciò che deve essere*" (Lipman, 2005, p. 291), dunque ha valenza etica e metacognitiva.

Di fatto, la *Philosophy for Children* sostiene lo sviluppo delle competenze non cognitive sia per il pensiero complesso a cui educa sia per il processo stesso in cui un *modus cogitandi* così caratterizzato prende forma. La classe, infatti, si trasforma in comunità di ricerca grazie a un dialogo che si qualifica come filosofico perché non rimane in superficie, ma va a fondo e accompagna un processo euristico in cui emergono domande, dubbi, incertezze e percorsi di chiarificazione (Cosentino & Oliverio, 2011). Ovviamente questa trasformazione non avviene spontaneamente, ma è possibile grazie a una procedura ben definita (Lipman, 2018; 2005; Waksman et al., 2013). Disposti in cerchio, si legge un testo stimolo tratto dal curriculum o a esso ispirato che elicitando domande. A partire da questi interrogativi si decide quali temi indagare; si avvia così il dialogo vero e proprio, durante cui i membri della comunità di ricerca esprimono le proprie idee in piena libertà in una sorta di argomentare collettivo. Si termina con un'autovalutazione, in cui si riflette in maniera metacognitiva sulle modalità di ricerca e dialogo.

In questo processo l'insegnante svolge un ruolo essenziale: è un facilitatore, attento allo sviluppo del dialogo in termini di approfondimento euristico, superamento dei conformismi, democraticità, possibilità per ciascuno di prendere parola (Cosentino, 2021). Facendo *scaffolding*, ossia fornendo il sostegno cognitivo e metacognitivo necessario per il proseguire dell'esercizio di ricerca, e *fading*, ossia riducendo via via il proprio intervento, permette alla classe-comunità di crescere e costruire nuovo sapere grazie al contributo di ognuno (Cosentino & Lupia, 2021): come ci insegnano le pedagogie della parola e del dialogo, la cultura non si trasmette (Ferrero, 2021) e non è qualcosa di mnemonico, bensì si colora di elementi sociali ed emozionali. In questo senso, la pratica dialogico-filosofica propria della *Philosophy for Children* permette agli studenti di acquisire ed esercitare grazie al pensiero e alla parola quelle competenze non cognitive tanto importanti per lavorare all'insegna dell'equità: è il dialogo stesso che, vedendo le idee di ogni alunno come fondamentali per il processo di conoscenza, orienta l'azione didattica in questa direzione.

Un agire educativo che promuova emancipazione e sviluppo consapevole (Biesta, 2022) passa inevitabilmente da un'attenzione ad aspetti emotivi e sociali, non unicamente all'accumulo di conoscenze, oggi per altro reperibili con facilità sul web. Formare futuri cittadini capaci di gestire la moltitudine di informazioni di quest'epoca globale, di innovare il sapere, di riflettere su di sé e di aprirsi all'altro è un'urgenza a cui l'educazione deve rispondere senza replicare metodi e tecniche oggi inattuali. La *Philosophy for Children* appare così un mezzo utile per coniugare l'attenzione ad aspetti cognitivi e non cognitivi, agendo su un piano non di contenuti ma metodologico (Ferrero & Mulas, 2021), come indicato dalla normativa sull'educazione civica e dal progetto legislativo: alcune esperienze, per altro, mostrano che una didattica della comunità di ricerca applicata alle discipline (Ferrero, *in press*) non solo favorisce l'acquisizione di atteggiamenti e competenze in termini di cittadinanza, socialità, creatività, propensione a riflettere (Striano, 2010; Volpone, 2013), ma porta anche a un miglior apprendimento di conoscenze, abilità e competenze più *tradizionalmente* associate alla scuola (Calliero & Galvagno, 2019).

La *Philosophy for Children* facilita l'insegnamento delle competenze non cognitive e consente di lavorare all'insegna dell'equità in termini di valorizzazione di ciascun studente e riduzione degli

analfabetismi funzionali proprio grazie all'esercizio del pensiero complesso. Del resto, UNESCO (2007) e UNICEF (2012) sostengono che questa pratica promuove l'acquisizione delle *life skills* individuate dall'ONU; anche recenti esperienze di ricerca (Zamengo, 2022) dimostrano il potenziale generativo della *Philosophy for Children* per lo sviluppo delle abilità sociali. Ogni alunno porta all'interno della comunità di ricerca il proprio stile di apprendimento, le proprie esperienze, il proprio sguardo sul mondo e nessun risultato può essere raggiunto senza l'esercizio di creatività, empatia, motivazione, proattività, *problem solving* da parte di tutti.

5. Conclusioni

Favorire lo sviluppo integrale della persona rappresenta la declinazione operativa del principio costituzionale della scuola aperta a tutti: lavorare all'insegna dell'equità significa riconoscere ogni studente come unico, assecondando il suo stile di apprendimento e trovando le strategie opportune per un percorso educativo di successo. In questo senso, l'attenzione alle competenze non cognitive è un passaggio essenziale per una scuola più inclusiva e attenta ai bisogni formativi di ciascuno.

Esistono varie diciture per riferirsi allo stesso dominio di atteggiamenti e abilità, ma l'uso dell'espressione *competenze non cognitive* nel progetto legislativo rimanda a un'azione educativa ancorata ai contesti di vita dei ragazzi e alla possibilità di integrare saperi e atteggiamenti diversi considerati per le loro implicazioni concrete. È un passo importante, poiché si riconosce la presenza di stili di apprendimento e intelligenze differenti e la necessità di una scuola accogliente e inclusiva rispetto alle modalità con cui gli studenti imparano: coniugare l'attenzione ad aspetti legati alla didattica disciplinare con elementi relativi alle competenze sociali ed emotive significa riconoscere la personalità plurispettiva degli alunni e affermare che non si può apprendere in solitudine, senza entrare in empatia con gli altri ed emozionarsi.

Le competenze non cognitive possono così essere uno strumento efficace per la riduzione delle disuguaglianze e un maggior successo scolastico degli studenti, soprattutto quelli con un retroterra socioeconomico e socioculturale basso o medio-basso. Il progetto legislativo vuole proprio indicare l'urgenza di ridurre le disuguaglianze e l'analfabetismo funzionale, nella convinzione che una scuola più equa sia volano per una società più giusta.

La didattica della comunità di ricerca propria della *Philosophy for Children* può essere adatta per un'azione educativa che integri aspetti cognitivi e non cognitivi e riduca l'analfabetismo funzionale grazie all'esercizio del pensiero. La classe diventa una comunità di ricerca e nel processo euristico è cruciale non tanto il bagaglio di conoscenze di ogni studente, ma la disponibilità ad aprirsi all'altro, a comprendere mondi e vissuti diversi dal proprio, a essere creativi, a porre e risolvere problemi, ad accettare che non si può sapere tutto e che occorre riuscire a muoversi in una realtà sempre più complessa.

Di fatto, agire su un piano metodologico e portare nella didattica disciplinare aspetti relativi alle competenze non cognitive significa istituzionalizzare il pluralismo in termini di modi di imparare e abilità e atteggiamenti da valorizzare, lavorando davvero in prospettiva interculturale e per la crescita olistica di ciascun studente.

Riferimenti bibliografici:

- Ajello, A.M., & Torti, D. (2019). Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 7(1), 63-82.
- Anger, S., & Schnitzlein, D. (2017). Cognitive skills, non-cognitive skills, and family background: Evidence from sibling correlations, *Journal of Population Economics*, 30(2), 591-620.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: Franco Angeli.
- Benadusi, L., & Molina, S. (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*. Bologna: Il Mulino.
- Biesta, G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). Incentive-Enhancing Preferences: Personality, Behavior and Earnings *American Economic Review*, 91(2), 155-158.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st Century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12.
- Caggiano, V. (2019). *Hard Work on Soft Skills. Teaching and Learning ways to be happy*. Roma: Anicia.
- Calliero, C., & Galvagno, A. (2019). *Filosofando si impara. L'approccio dialogico-filosofico nella scuola di base*. Torino: Loescher.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Chiosso, G. (2019). Dalla competenza alla *global competence* e oltre. *Nuova Secondaria*, 36(7), 3-4.
- Chiosso, G. (2012). *Novecento pedagogico* (Nuova ed. riveduta e ampliata). Brescia: La Scuola.
- Chiosso, G., Poggi, A.M., & Vittadini, G. (eds.) (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cosentino, A. (2021). *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*. Milano: Mursia.
- Cosentino, A., & Lupia, M.R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca. Per un'educazione democratica*. Roma: Anicia.
- Cosentino, A., & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori.
- Cunha, F., Heckman, J.J., & Schennach, S.M. (2010). Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Econometrica*, 78(3), 883-931.
- Dato, D., Cardone, S., & Romano, C. (eds.) (2021). *L'ora della felicità. Riflessioni e pratiche per la promozione delle life skills a scuola*. Bari: Progredit.
- Delahooke, M. (2017). *Social and Emotional Development in Early Intervention. A Skills Guide for Working with Children*. Eau Claire: PESI.
- Duckworth, A.L., & Yeager, D.S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities other than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251.
- Dweck, C. (2016). *Mindset. Cambiare forma mentis per raggiungere il successo*. Milano: Franco Angeli.
- EC (2018). *Commission Staff Working Document Accompanying the Document. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*.

<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.

EC (2017a). Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for Lifelong Learning and Repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (2017/C 189/03). *Official Journal of the European Union*.

EC (2017b). *Report on a Literature Review of Reforms Related to the 2006 European Framework of Key Competences for Lifelong Learning and the Role of the Framework in These Reforms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EC (2012). *Education and Training 2020 Work Programme Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences' Literature Review, Glossary and Examples*. ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/keyreview_en.pdf.

Eurydice (2020). *Equity in school education in Europe. Structures, policies and student performance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ferrari, M., Matucci, G., & Morandi, M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi*. Milano: Franco Angeli.

Ferrero, V. (in press). Non perdere il filo. Il dialogo filosofico per scoprire e connettere i linguaggi delle discipline. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*.

Ferrero, V. (2021). Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(22), 88-103.

Ferrero, V., & Mulas, F. (2021). Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica. *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, 10(1), 163-178.

Frasson, D. (2015). *Allenare le competenze trasversali. Approfondimenti e risultati di un percorso formativo*. Milano: Franco Angeli.

Gardner, H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

Gianicola, O., & Salmieri, L. (2020). *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*. Roma: Carocci.

Giancola, O., & Viteritti, A. (2019). Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 7(1), 11-40.

Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: BUR.

Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.

Heckman, J.J., & Kautz, T. (2017). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei character skills nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.

Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.

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

Kankraš, M. (2017). *Personality Matters: Relevance and Assessment of Personality Characteristics*. Paris: OECD Publishing.

Kutrzeba, F. (2018). Smart skills and education in a future economy. *E-mentor*, 74(2), 37-43.

La Marca, A. (2020). *Soft skills e saggezza a scuola*. Brescia: Scholé.

La Viola, A. (2018). *L'attivismo pedagogico in Italia. Lineamenti storici e teorici*. Roma: Stamen.

- Le Bortef, G. (1998). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Parigi: Editions d'Organisation.
- Lipman, M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Milano-Udine: Mimesis.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lipnevich, A., Preckel, F., & Roberts, R. (eds.) (2016). *Psychosocial Skills and School System in 21st Century. Theory, Research, and Practice*. Dordrecht: Springer.
- Maccarini, A.M. (ed.) (2021). *L'educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola primaria*. Bologna: Il Mulino.
- Majid, S., Liming, Z., Tong, S., & Raihana, S. (2012). Importance of Soft Skills for Educationa and Career Success. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2(2), 1036-1042.
- Marmocchi, P., Dell'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.
- McKenzie, W. (2014). *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica. Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*. Trento: Erickson.
- Mincu, M.E. (2020). *Sistemi scolastici nel mondo globale. Educazione comparata e politiche educative*. Milano: Mondadori Università.
- MIUR (2019). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/17 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/18*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741>.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*. <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf>.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>.
- Morgese, R. (2021). *Life skills e competenze. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Murphy, N.A., & Hall, J.A. (2011). Intelligence and Interpersonal Sensitivity: A Meta-Analysis. *Intelligence*, 39(1), 54-63.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mosconi, G. (2021). *Giustizia e ingiustizia a scuola. Relazione educativa e apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017a). *OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017b) *The Future of Education and Skills: Education 2030. Progress Report of the OECD Learning Framework 2030 6th Informal Working Group (IWG) Meeting*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2003). *The Definition and Selection of Key Competencies (DESECO) Executive Summary*. Paris: OECD Publishing
- OMS (1997). *Life skills Education in Schools*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/59117>.

- OMS (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. New York: ONU.
- Pasta, S. (2021). Tra scuola conservatrice e scuola democratica. Dal digitale passa la nostra idea di scuola. *EaS. Essere a scuola*, vol. speciale, 11-13.
- Pasta, S. (2020). Il rischio di allargare la forbice tra Gianni e Pierino. La scuola a distanza: attenzione al divario digitale. *EaS. Essere a scuola*, vol. speciale, 27-29.
- Patera, S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi?. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 7(1), 195-208.
- Pellai, A., & Tamborini, B. (2021). *Destinazione Vita. Life skills: il bagaglio essenziale per affrontare il viaggio più importante*. Milano: Mondadori.
- Pescarmona, I. (2015). Quando l'altro fa parte del noi. *Pedagogika.it*, 19(4), 54-56.
- Proctor, R.W., & Dutta, A. (1995). *Skill acquisition and human performance*. New York: Sage Publications.
- Schleicher, A. (2020). *Una scuola di prima classe. Come costruire un sistema scolastico per il XXI secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Sennet, R. (1998). *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York-London: Norton & Company.
- Sloman, S., & Fernbach, F. (2018). *L'illusione della conoscenza. Perché non pensiamo mai da soli*. Milano: Raffaello Cortina.
- Striano, M. (2010). Philosophical Inquiry as a Practice for Social Development. *Childhood & Philosophy*, 6(11), 55-66.
- Tucciarelli, M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*. Brescia: La Scuola.
- UNESCO (2021). *Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2007). *La Philosophie. Une École de la Liberté*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2012). *UNICEF Global Evaluation of Life Skills Education Programmes*. https://www.unicef.org/evaldatabase/files/UNICEF_GLS_Web.pdf.
- Volpone, A. (ed.) (2013). *Pratica filosofica di comunità*. Napoli: Liguori.
- Waksman, V., Kohan, W., & Santi, M. (2013). *Fare filosofia con i bambini. Strumenti critici e operativi per il lavoro in classe con e oltre il curricolo Philosophy for Children*. Napoli: Liguori.
- Wats, M., & Wats, R.K. (2009). Developing Soft Skills in Students. *International Journal of Learning*, 15(12), 1-10.
- West, M.A. (2014). *The limitations of self-report measures of non-cognitive skills*. Brookings: The Brown Center Chalkboard Series Archive.
- Zamengo, F. (2022). *Philosophy for Children e abilità sociali: una ricerca in una scuola secondaria piemontese*. *Nuova Secondaria Ricerca*, 40(5), 3-20.
- Zoletto, D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.