

Le competenze non cognitive: uno strumento per la *formazione lifelong* e per l'accompagnamento dei giovani ad un *lavoro dignitoso*

Noncognitive skills: a tool for *lifelong learning* and accompanying young people to *decent work*

Claudio Pignalberi\*

\*Università degli Studi Roma TRE, [claudio.pignalberi@uniroma3.it](mailto:claudio.pignalberi@uniroma3.it)

**ABSTRACT**

Negli ultimi anni, la ricerca pedagogica ha fornito un contributo nella definizione delle *non-cognitive skills*. In questo saggio si analizzerà in particolare il modello di Heckman sulle *competenze emotive*; il modello di Wiek (poi ripreso da Brundiers) sul *pensiero valoriale*; infine, il modello di Sen/Nussbaum sulle *capabilities*. Obiettivo del saggio è presentare al lettore uno strumento di accompagnamento dei giovani ad un lavoro dignitoso per mezzo di un'analisi critica documentale degli studi empirici e della documentazione internazionale sul tema.

**ABSTRACT**

In recent years, pedagogical research has made contributions in defining *non-cognitive skills*. This essay will look in particular at Heckman's model on *emotional skills*; Wiek's model (later taken up by Brundiers) on *value thinking*; and finally, Sen/Nussbaum's model on *capabilities*. The objective of the essay is to present the reader with a tool for accompanying young people to decent work by means of a critical documentary analysis of empirical studies and international documentation on the subject.

**KEYWORDS / PAROLE CHIAVE**

Competenze non cognitive; lavoro dignitoso; learnfare; pedagogia sociale; valutazione delle competenze.

Noncognitive skills; decent work; learnfare; social pedagogy; skills assessment.

**1. UN APPROCCIO SISTEMICO PER PROMUOVERE PRATICHE FORMATIVE PER I GIOVANI**

Sempre più spesso al dibattito sulla trasformazione del lavoro si affianca quello sul disallineamento tra mercato del lavoro e sistemi di istruzione e formazione, che sembrano arrancare di fronte alle nuove sfide, incapaci di rispondere ai bisogni delle persone e delle aziende. Il segmento della scuola, in particolare, sembra opporre una resistenza all'innovazione, tanto sul piano dei modelli organizzativi, quanto su quello dei contenuti e delle metodologie formative, rischiando di restare travolto dall'azione *disruptive* di nuovi soggetti portatori di logiche maggiormente in linea con i bisogni dei giovani e le richieste del mercato del lavoro. La diffusione delle nuove infrastrutture tecnologiche crea, infatti, una spinta verso l'emergere di figure nuove, professionisti di nuova

generazione che si muovono secondo un habitus mentale ed organizzativo completamente diverso dal passato.

Siamo sulla soglia di un concetto non nuovo ma ancora da realizzare appieno: l'*idea del learnfare* (Margiotta, 2015). La parola learnfare è una “crasi” del termine learning e welfare: è stato utilizzato per indicare un modello che si basa sul *riconoscimento del diritto soggettivo alla formazione*.

Le questioni che riguardano la formazione come categoria di riflessione nascono dunque dai cambiamenti che stanno vivendo le società occidentali e si focalizzano su alcuni temi chiave, dai nuovi archetipi che caratterizzano il lavoro nella società (ad esempio la shared economy), al ruolo del digitale nell'educazione e nella formazione, alle nuove tematiche relative alla possibilità del dialogo interculturale soprattutto a fronte del sopravvenire dello sconvolgimento degli equilibri geopolitici. Alle questioni teoriche si accompagna l'esigenza di riflettere su come rileggere ed affrontare il bagaglio di pratiche per fare formazione (Alessandrini, 2019; Lillejord & Børte, 2020; Moon, 2004).

Quali letture affidare alla questione dei metodi, al tema della progettazione, alla visione dei fabbisogni impliciti sui quali agire nella formazione? Quali nuove prospettive possiamo affidare ai nuovi ambienti digitali per sviluppare apprendimento in un panorama organizzativo in gran parte mutato profondamente?

Sono sempre più fondamentali le skills basate sul soggetto che rappresentano la sua conoscenza ed il suo know-how in un particolare campo. Secondo il Consiglio Europeo, le competenze chiave per l'apprendimento permanente sono utili per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Queste skills si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti. Nel *Quadro di Riferimento* racchiuso nella Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018, in cui vengono delineati otto tipi di competenze chiave, le competenze non cognitive emergono come il principale strumento di accompagnamento del giovani al lavoro; nello specifico: a) la competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; b) la competenza in materia di cittadinanza; c) la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, le quali dovrebbero essere coltivate e potenziate a partire dalla scuola.

È indubbio che – come testimoniano alcuni “classici” (Lévi Strauss e Bruner)<sup>1</sup> fino alle recenti disposizioni, come il disegno di legge n. 2493/2022 “*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*” – a determinare il successo professionale e/o personale di un individuo

---

<sup>1</sup> Lévi Strauss (2018), sul significato di *essere testimoni del presente*, scrive: “[...] metterò nella cassaforte documenti relativi alle ultime società primitive in via di scomparsa, esemplari di specie vegetali e animali prossimi ad essere estinti dall'uomo, campioni d'acqua e aria non ancora inquinate dagli scarichi industriali [...] E sarebbe vano e presuntuoso segnalare all'attenzione dei nostri lontani discendenti teorie e apparecchi scientifici che essi giudicheranno superati” (p. 290). Un significato rinvenibile anche in Bruner (1964) quando afferma che “le svolte di un'esistenza non sono provocate da fatti reali, ma dalle revisioni della storia usate per raccontare della vita e di sé; tra queste le più drastiche sono i cambiamenti di genere suggeriti dall'interno” (p. 137). Le competenze necessarie per imparare a vivere dunque si sostanziano nella capacità di agire orientandosi nella complessità attuale e futura.

contribuiscono oltre che le conoscenze, anche tutte quelle abilità che rimandano a comportamenti, atteggiamenti e tratti della personalità del soggetto stesso (Chiosso, Poggi & Vittadini, 2022; Pellerey, 2018); nello specifico, il pensiero e la creatività, gli abiti mentali creativi e cognitivi, l'immaginazione e la curiosità, le skills comportamentali e sociali, inclusa la self confidence, l'attitudine alla leadership ed al management, la capacità di collaborazione e di persuasione.

Nel contesto del mondo globalizzato, laddove l'innovazione e l'inclusione dovrebbero essere i driver fondamentali di un processo di sviluppo di lungo termine, una delle chiavi per il cambiamento nell'educazione è cercare le strade efficaci per equipaggiare le persone con le skills richieste, ovvero *creare un approccio sistemico che investa nelle competenze non cognitive (NCS)*.

## 2. NON-COGNITIVE SKILLS: ANCHE AD ESSERE SI IMPARA

Il concetto di NCS viene utilizzato per la prima volta dall'OMS (WHO, 1986) per indicare quell'insieme di abilità personali e relazionali necessarie per riuscire a mettersi in relazione con gli altri e ad affrontare positivamente i problemi, gli impegni e lo stress dell'agire di tutti i giorni. Si fa spazio, infatti, un'idea di salute multidimensionale, che abbraccia l'intero arco di vita di un individuo, in una accezione più operativa e che si trasforma e si adatta in base alle caratteristiche dell'individuo e al contesto di riferimento nel quale opera.

Con l'espressione *competenze non cognitive* si indicano tutte le *abilità umane e sociali non legate alla cognizione*, ma necessarie per lo sviluppo. Al pari delle cosiddette competenze trasversali permettono ai soggetti di possedere capacità di gestione dello stress, empatia, problem solving, motivazione e proattività. Si tratta di una serie di abilità psicologiche che consentono di sviluppare anche un approccio positivo e funzionale in ogni ambito della vita quotidiana.

Nello specifico, le non cognitive skills “considerano l'esperienza umana a più vasto raggio. In essa non solo hanno diritto di cittadinanza anche altre esperienze vitali oltre a quelle finalizzate alla conoscenza, ma proprio queste sono in grado di dare maggiore spessore alla competenza stessa. [...] Pensiamo alla capacità di prendere iniziativa, di pensare per problemi [cioè di far domande], di imparare a lavorare insieme per raggiungere uno scopo comune. O pensiamo anche all'impegno, alla motivazione, alla capacità di autoregolarsi, all'affidabilità e all'adattabilità” (Chiosso, Poggi & Vittadini, 2022, p. 31).

Per alcuni studiosi si tratta di modelli individuali di comportamenti, atteggiamenti e personalità che non hanno una correlazione diretta con le conoscenze acquisite dagli individui (Anghel & Balart, 2017), ma che attengono, invece, più ai tratti personali, agli atteggiamenti e alle motivazioni di ciascuno (Borghans *et al.*, 2008). In questa prospettiva, le NCS si identificano:

- a) *nel carattere*, modificabile durante i percorsi formativi (apertura mentale, consapevolezza e coscienziosità);

- b) *nell'atteggiamento*, funzionale allo sviluppo di comportamenti positivi (per i giovani significa essere in grado di sapere cosa si potrà attivare in caso di sviluppo di determinate competenze umane);
- c) *nella motivazione*, che consiste nella capacità di sapersi motivare sulle sfide della quotidianità (ovvero essere in grado di trovare la motivazione dentro di sé e non solo attraverso premi o punizioni).

Secondo la definizione che formula Giorgio Vittadini, coautore di un recente volume sul tema, sono “abilità che fanno riferimento a caratteristiche individuali legate agli ambiti emotivi, psicosociali e a caratteristiche di personalità” (Chiosso, Poggi & Vittadini, 2022, p. 106). Per cogliere il senso di questa enfattizzazione che ha importanti connotati in termini pedagogici e psico-sociali, bisogna far riferimento a due premi Nobel, James Heckman ed Amartya Sen.

James Heckman e la scuola di Chicago (Heckman & Kautz, 2017) hanno studiato il nesso tra capitale umano, abilità cognitive ed una serie di altre abilità definite globalmente come non cognitive skills utilizzando il GED, il test generalmente somministrato agli studenti americani che vogliono iscriversi al college. Heckman conclude che aspetti cognitivi e non cognitivi sono pur sempre collegati, e costituiscono un tratto d'insieme di carattere globale che caratterizza il profilo indivisibile e caratteristico della persona umana. Ed è proprio questo tratto che determina la capacità d'azione della persona in una situazione di profondo “contatto” anche con il capitale di conoscenze di cui il soggetto dispone. Amartya Sen era giunto già qualche anno prima del collega statunitense, anche se da diversi postulati, a riflessioni finali convergenti con quelli di Heckman: nel suo “*Development as Freedom*” del 1999 sostiene la tesi secondo cui è fondamentale chiedersi come le potenzialità di ciascuno possono svilupparsi ed esprimersi attraverso un percorso formativo di tipo formale o informale. È da queste potenzialità che emergerà la capacità di libera scelta della vita che l'individuo vorrà vivere. Queste idee, riprese e rielaborate da Nussbaum (2012), hanno contribuito a determinare una vera e propria scuola di pensiero rispetto al ruolo dell'investimento formativo nelle capabilities in una società democratica: il *capability approach*.

Anche gli organismi internazionali ne danno accezioni diverse, tanto che se da una parte l'OECD (2017) le identifica come l'insieme di capacità che ciascuno può manifestare a livello di modelli di pensieri, sentimenti e comportamenti, riconoscendone l'utilità soprattutto per rafforzare il carattere e fare emergere la propria personalità; dall'altra, l'Unesco (2021) inserisce le NCS in una strategia globale educativa (inclusiva, sostenibile e equa) e attribuisce loro un ruolo importante in un'ottica di miglioramento della vita di ciascun individuo, sia dal punto di vista sociale che professionale, oltre che economico e personale. Si tratta, in sostanza, di tutti quegli elementi che afferiscono alla sfera della personalità, che sono innati e strettamente legati al contesto di riferimento, che incidono in modo significativo sul piano degli apprendimenti e delle abilità di lavoro, ma possono anche cambiare nel corso della vita di un individuo.

In questa prospettiva, le NCS si arricchiscono di nuove interpretazioni di significato, o vere e proprie “etichette”, come le *soft skills*<sup>2</sup>, le *life skills*<sup>3</sup> e le *character e socio-emotional skills*<sup>4</sup>.

La nuova enfasi sulle NCS, considerando in particolare gli scenari formativi attuali, può essere indubbiamente un piano di discussione per chiamare in causa una nuova sensibilizzazione degli educatori, degli orientatori e dei formatori sul tema della creazione nei giovani dei presupposti per gestire la loro vita personale e professionale: essere capaci di agency e di imprenditorialità, abbracciare le chances dei processi di innovazione esperibili dalla digitalizzazione alle community, lavorare per sviluppare il proprio pensiero produttivo e divergente.

Le NCS rappresentano, pertanto, un elemento importante per affrontare nel miglior modo possibile il percorso di vita, raggiungendo una condizione di benessere e di autoefficacia sul piano non solo educativo, ma anche professionale, personale e sociale.

### 3. IL FRAMEWORK TEORICO. ALCUNI MODELLI DI NCS

Sono diversi gli studi che evidenziano come le NCS influenzino il futuro dei soggetti sul piano sia economico che sociale, e come e quanto le istituzioni educative possano contribuire a promuoverne lo sviluppo. A partire da alcuni studi teorici e ricerche empiriche internazionali sul tema (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2021; Ellerani, 2020; Maeda & Socha-Dietrich, 2021; Malavasi, 2020; Morin, 2021; Pignalberi, 2020) e dal quadro LifeComp redatto dall’Unione europea (Sala *et al.*, 2020), sono stati costruiti tre modelli di NCS.

Il *primo modello*, in parte citato, riguarda il lavoro di Heckman (Heckman & Kautz, 2017), dove le abilità o le skills degli individui – in tutta la loro diversità – sono riconosciute come determinanti fondamentali del successo del soggetto. In particolare, oltre alle abilità cognitive che coinvolgono lo sforzo intellettuale e comprendono la memoria a lungo e breve termine, l’elaborazione uditiva e visiva, la velocità di elaborazione, la logica e il ragionamento, assumono fondamentale importanza altre capacità, come quelle relazionali, la coscienziosità e la responsabilità. Queste abilità sono definite come non cognitive o *soft skills*, che includono i tratti profondi della personalità, gli aspetti legati al desiderio e le dimensioni socio-emozionali. Le tassonomie elaborate dall’economista statunitense si basano su cinque aspetti o tratti della personalità che sono indicatori di tre tipi di stabilità:

1. Stabilità interiore (apertura all’esperienza, coscienziosità);

---

<sup>2</sup> Insieme di abilità che sono implicate in numerosi compiti, dai più elementari ai più complessi, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili.

<sup>3</sup> Con il termine *skills for life* si intendono tutte quelle skills (abilità e competenze) necessarie per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le criticità e le esperienze negative della vita quotidiana. La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l’instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta allo stress.

<sup>4</sup> La prospettiva concettuale di riferimento per queste competenze è quella dei tratti di personalità indicati dal *Big Five*. In alcuni studi, ogni tratto viene suddiviso in quindici aspetti specifici in modo tale da rafforzare la correlazione alle caratteristiche degli individui.

2. Stabilità relazionale (estroversione, amicalità);
3. Stabilità emotiva.

Questi stessi tratti possono far capire a coloro che si occupano di formazione ed educazione su quale capitale psicologico e su quale capitale sociale può contare ogni volta che rivolge il suo intervento ad uno specifico soggetto o meglio da quale capitale autopercepito si può e si deve procedere con una attività formativa intenzionale. Il file rouge, dunque, attiene l'*area personale* del quadro europeo LifeComp che si suddivide nelle competenze di:

1. *Autoregolazione*, ovvero la consapevolezza e gestione delle emozioni, dei pensieri e dei comportamenti (*stabilità emotiva*)<sup>5</sup>;
2. *Flessibilità*, intesa come capacità di gestire le transizioni/incertezza e di affrontare le sfide (*stabilità relazionale*)<sup>6</sup>;
3. *Benessere*, nel senso di ricerca della soddisfazione della vita, cura della salute fisica, mentale e sociale, l'adozione di uno stile di vita sostenibile (*stabilità interiore*)<sup>7</sup>.

L'area personale si riferisce allo sviluppo di una biografia individuale, alla prosperità e alla realizzazione del potenziale di ognuno, ovvero – come già indicato da Delors (1996) – *l'imparare a essere*.

Il *secondo modello* riguarda lo studio Delphi sul quadro delle competenze chiave in materia di sostenibilità condotto nel 2020 da quattordici esperti internazionali di educazione alla sostenibilità (Brundiers *et al.*, 2020; Wiek *et al.*, 2016). Gli studiosi proposero una tassonomia delle NCS indicando come competenza chiave il pensiero valoriale (*values-thinking*), l'essere in grado di distinguere tra valori intrinseci ed estrinseci nel contesto sociale e culturale, identificare e chiarire i propri valori; spiegare come i valori vengono rinforzati contestualmente, culturalmente e storicamente; valutare criticamente come determinati valori dichiarati si allineano con i valori concordati.

Le skills riportate nella tassonomia riguardano:

1. pensiero sistemico (*systems thinking*);
2. pensiero futuro (*futures thinking*);
3. pensiero strategico (*strategic thinking*);
4. competenza interpersonale (*interpersonal skill*);
5. risoluzione dei problemi (*problem solving*);
6. capacità di implementazione (*implementation*);
7. competenza intrapersonale/consapevolezza di sé (*intra-personal or self-awareness*).

L'obiettivo principale del quadro di riferimento è quello di consentire ai giovani di contribuire positivamente alla soluzione dei problemi legati allo sviluppo sostenibile nella loro vita, professione e di comunità. L'area di riferimento riguarda le *competenze sociali*, come la conoscenza dei codici di condotta e delle regole di comunicazione nella società,

<sup>5</sup> L'autoregolazione è un processo ciclico in tre fasi: stabilire uno stato desiderato, ossia creare piani d'azione, fissare obiettivi e anticipare i risultati futuri; confrontare lo stato attuale con quello desiderato, monitorarsi e coltivare l'autoconsapevolezza; agire per modificare lo stato attuale se non corrisponde a quello desiderato.

<sup>6</sup> La capacità di adattarsi a nuove situazioni e di apportare modifiche per adattarsi ai cambiamenti.

<sup>7</sup> Il benessere, impiegato nell'accezione generale del termine, è l'integrazione dinamica tra fattori fisici, cognitivi, emotivi, sociali, esistenziali e ambientali.

nonché alle abilità che consentono al soggetto di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di lavorare in modo collaborativo, di negoziare, di mostrare tolleranza, di esprimere e comprendere punti di vista diversi, di creare fiducia e di provare empatia. *Essere socialmente competenti* significa anche coltivare un atteggiamento di collaborazione, rispettare la diversità umana, superare i pregiudizi e scendere a compromessi durante la partecipazione alla società. Le competenze descritte nell'area sociale riguardano:

1. *Empatia*, intesa come la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte appropriate (*interpersonal skill, intra-personal or self-awareness*)<sup>8</sup>;
2. *Comunicazione*, intesa come utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, codici e strumenti specifici del dominio, a seconda del contesto e del contenuto (*systems thinking, implementation*)<sup>9</sup>;
3. *Collaborazione*, in cui rientra l'impegno nell'attività di gruppo e nel lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri (*future thinking, strategic thinking, problem solving*)<sup>10</sup>.

Il *terzo modello* riguarda il capability approach. Le capacitazioni (*capabilities*), come definite da Sen (1985), rappresentano l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunte con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente; nella letteratura viene spesso anche indicato con il concetto di capitale sociale, come sintesi degli aspetti materiali e immateriali della relazione tra persona e contesto. Quando ci si trova a vivere condizioni o eventi spiazzanti, inediti e critici, questi spesso si accompagnano al collasso del capitale sociale, nel senso dello sfaldamento del reticolo sociale e quindi alla perdita di relazioni, con conseguente riduzione del sostegno sociale, delle proprie capacità (delle *capabilities*, secondo il pensiero di Sen) e della propria competenza ad agire. Secondo Nussbaum invece è possibile considerare tre tipi di capacità, indicate come fondamentali, interne e combinate. Tali capacità sono intese come ciò che le persone possono essere messe in grado di fare e non come meri funzionamenti, su cui la persona stessa fonda i diritti, non le preferenze né tanto meno i bisogni. Ogni persona deve essere messa in grado di esplicitare il proprio ventaglio di competenze, per quanto residuali, affermando così il principio della capacità individuale (e individualizzata) e della persona intesa come fine: "Sosterrò che il miglior approccio a questa idea di minimo sociale fondamentale è fornito da un atteggiamento che si concentra sulle capacità umane, vale a dire su ciò che le persone sono realmente in grado

---

<sup>8</sup> L'empatia è alla base di tutti i comportamenti prosociali e costituisce la base per affrontare lo stress e risolvere i conflitti. Comprende tre aspetti: la capacità di riconoscere le emozioni negli altri, di assumere cognitivamente la prospettiva degli altri e di condividere con loro gli stati emotivi e la capacità di offrire una risposta adeguata alle emozioni altrui.

<sup>9</sup> Comunicazione come consapevolezza della necessità di una varietà di strategie, registri linguistici e strumenti adatti al contesto e al contenuto; come strumento di comprensione e gestione delle interazioni e conversazioni in diversi contesti socioculturali e situazioni specifiche; infine, per ascoltare gli altri e impegnarsi in conversazioni con sicurezza, assertività, chiarezza e reciprocità, sia in contesti personali che sociali.

<sup>10</sup> Collaborazione come intenzione di contribuire al bene comune e consapevolezza che gli altri possono avere affiliazioni culturali, background, credenze, valori, opinioni o circostanze personali diverse e per comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto della dignità umana e dell'uguaglianza.

di fare e di essere, avendo come modello l'idea intuitiva di una vita che sia degna della dignità di un essere umano" (Nussbaum, 2012, p. 18).

Il modello, dunque, si articola in tre componenti, che rappresentano le caratteristiche utili agli individui per far fronte a situazioni organizzative complesse:

1. *Attributi individuali* comprendente (a) abilità cognitiva generale, che può essere pensata come intelligenza legata all'ambito dell'esperienza; (b) abilità cognitiva cristallizzata, intesa come la capacità intellettuale che viene appresa e acquisita nel tempo; (c) motivazione come volontà dell'individuo di affrontare i problemi, esercitare l'influenza e favorire il bene e il valore umano complessivo dell'organizzazione; (d) personalità, le caratteristiche che aiutano gli individui a far fronte a situazioni organizzative complesse.
2. *Competenze* come (a) risoluzione dei problemi, quindi le capacità creative degli individui per risolvere le criticità; (b) giudizio sociale, cioè la capacità di comprendere le persone e i sistemi sociali; (c) conoscenza intesa come accumulo di informazioni e le strutture mentali utilizzate per organizzare le informazioni.
3. *Capacitazioni* che si riferiscono al grado con cui la persona ha eseguito con successo le proprie funzioni.

Il modello rimanda all'area dell'*imparare ad imparare* in cui centrale è la *mentalità di crescita* nel senso di credere nel proprio e altrui potenziale di apprendere e progredire continuamente<sup>11</sup>; il *pensiero critico*, ovvero la valutazione delle informazioni e degli argomenti a sostegno di conclusioni motivate e sviluppo di soluzioni innovative<sup>12</sup>; infine, la *gestione dell'apprendimento* come pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento<sup>13</sup>.

I modelli descritti, pertanto, riconoscono la centralità della prestazione che identifica un particolare compito, lavoro o progetto; la competenza non cognitiva, invece, fa riferimento ad un set di abilità/capacitazioni che orientano la persona nei molteplici percorsi di crescita.

#### **4. LE NCS COME STRUMENTO DI ACCOMPAGNAMENTO PER I GIOVANI AD UN LAVORO DIGNITOSO**

*Lo sviluppo richiede libertà*: questa lezione filosofica che è possibile leggere nella frase di Amartya Sen (2000) viene da lontano, in primis da Socrate e dalla saggezza classica. Un precetto fondamentale nell'alveo di questa saggezza era "segui il tuo demone" (*sequideum*); è il demone personale che accompagna Socrate per tutta la vita,

---

<sup>11</sup> È l'apertura e la curiosità verso nuove esperienze di apprendimento sostenuta dalla convinzione del proprio potenziale di miglioramento con impegno e lavoro.

<sup>12</sup> Il pensiero critico è un'abilità di pensiero di ordine superiore fondamentale per affrontare l'incertezza, la complessità e il cambiamento.

<sup>13</sup> La gestione dell'apprendimento implica la motivazione a promuovere sia la conoscenza metacognitiva sia la regolazione metacognitiva dell'apprendimento. La conoscenza metacognitiva si riferisce alla conoscenza della cognizione in generale, del proprio stato di conoscenza personale e dei propri punti di forza e di debolezza come apprendente; infine, la conoscenza del compito. La regolazione metacognitiva, invece, applica le conoscenze per pianificare, monitorare e valutare il proprio apprendimento.

investendolo di una missione speciale. Nozione complessa quella del seguire il proprio demone ma una grande lezione di saggezza; cosa significa dunque? Si tratta di seguire la propria interiorità, il consigliere invisibile che è la voce interiore. Il daimon è la *capacità di scelta* che può essere tale solo se è libera. Per Socrate il daimon è quello che *ciascuno di noi sceglierà e che farà sì che la virtù non abbia padrone e che responsabile della scelta del proprio tipo di vita sia ciascuno personalmente*. Il lemma “daimon”, infatti, è dentro la parola che indica “felicità”, ovvero eudemonia. Ed il significato più autentico del termine non è tanto felicità nel senso classico della parola, quanto di prosperità che ha i caratteri dell’inclusività, del rispetto e della dignità (Chionna, 2014; Tognon & Bellingreri, 2021).

I temi che acquistano maggiore rilievo sono quelli relativi ai processi formativi da promuovere a tutti i livelli e quelli relativi alle metriche da implementare per diagnosticare l’effettivo impegno per la sostenibilità ed i risultati potenzialmente raggiungibili sul piano della coesione sociale e del benessere collettivo.

Le NCS rappresentano *oggi* il patrimonio di conoscenze e di abilità che aiutano i giovani a costruire il proprio abito individuale, da un lato, e per gettare le fondamenta per la coltivazione di un lavoro dignitoso nei più diversi settori e contesti (educativo, sociale, ambientale, e così via) dall’altro. Le NCS costituiscono lo strumento attraverso cui i giovani progettano ed inventano nuovi lavori, nuove professioni, ed anche approcci diversi di relazione e interazione nei contesti di vita quotidiana.

Come emerge dai modelli descritti poc’anzi, è indubbio che l’area dell’apprendere ad apprendere è la più significativa; le non-cognitive skills, pertanto, si declinano in *competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*.

La *competenza personale* riguarda le seguenti capacità:

1. riflettere su sé stessi e individuare le proprie attitudini;
2. creare fiducia e provare empatia;
3. concentrarsi, riflettere criticamente e prendere decisioni;
4. mantenersi resilienti;
5. favorire il proprio benessere fisico ed emotivo;
6. avere un positivo rapporto con la propria corporeità, aver maturato una sufficiente fiducia in sé;
7. cogliere diversi punti di vista, riflettere e negoziare significati, utilizzare gli errori come fonte di conoscenza.

Per quanto riguarda invece la *competenza sociale*:

1. imparare e lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma;
2. lavorare con gli altri in maniera costruttiva;
3. comunicare costruttivamente in ambienti diversi;
4. condividere esperienze e giochi, utilizzare materiali e risorse comuni, affrontare gradualmente i conflitti, iniziare a riconoscere le regole del comportamento nei contesti privati e pubblici;
5. manifestare curiosità e voglia di sperimentare, interagire con le cose, l’ambiente e le persone, percependone le reazioni e i cambiamenti;
6. riconoscere ed esprimere le proprie emozioni, essere consapevole di desideri e paure, avvertire gli stati d’animo propri e altrui.

Infine, la *capacità di imparare a imparare* comprende:

1. esprimere e comprendere punti di vista diversi;

2. gestire efficacemente il tempo e le informazioni;
3. acquisire/interpretare informazioni ed individuare collegamenti, relazioni e trasferirli in altri contesti;
4. riconoscere, confrontare e rispettare punti di vista, abitudini, valori, stili propri e altrui;
5. organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo e utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro, gestendo efficacemente il tempo.

Nel complesso, le NSC costituiscono un *continuum* che dalle competenze che sono per lo più cognitive si passa alle competenze legate principalmente a tratti di personalità, fino a comprendere le competenze che uniscono entrambe. Heckman, ad esempio, nel suo modello ha dimostrato l'esistenza di un collegamento tra le diverse dimensioni delle skills non cognitive dipendenti dalla personalità, ovvero crescita della stabilità emotiva, coscienza di sé, capacità relazionale, desiderio di cooperare, la fiducia e la tenacia nel voler raggiungere il risultato desiderato. Brundiers, invece, parla di capacità relazionali, di coscienziosità, di responsabilità di fronte ai dati di realtà con cui si è al lavoro; nell'approccio basato sulle capabilities, infine, si afferma che il percorso educativo sviluppa processi di autoapprendimento, un approccio al problem solving, la condivisione di conoscenze, le abilità relazionali. Del resto Sen afferma che tale responsabilità nel rapporto con la realtà (*accountability*) fa parte della prospettiva delle capabilities stesse. Pur partendo da presupposti diversi, Sen, con le sue considerazioni basate sul concetto di capabilities, sembra confermare le conclusioni di Heckman: affrontare il tema delle NCS nel quadro di una prospettiva di capabilities vuol dire passare dal considerare l'azione competente come una mera finalizzazione centrata sui mezzi (produttività/reddito) a una focalizzata sui fini (agentività/libertà sostanziale) che gli individui cercano di raggiungere, convertendo le proprie risorse in realizzazioni di funzionamenti della propria vita.

Dalle riflessioni emerse nel corso dell'analisi critica dei modelli è stato predisposto uno strumento di formazione ed orientamento per accompagnare i giovani alla ricerca ed all'inserimento attivo verso forme dignitose di lavoro. Su quali skills i giovani devono investire? Come costruire invece il proprio "abito" personale e professionale?

È indubbio che l'area su cui focalizzare possibili interventi è quella dell'*imparare ad imparare*. La *tabella 1*, pertanto, sintetizza le principali skills dello strumento.

I modelli empirici che consentono di disegnare una mappatura delle NSC rimandano al Big Five di McCrae e Costa che delinea i tratti di personalità in estroversione (*extraversion*), gradevolezza o amicalità (*agreeableness*), coscienziosità (*conscientiousness*), stabilità emotiva o nevroticismo (*neuroticism*), apertura mentale (*openness to experience*); la teoria dei tratti, suddivisi in cardinali/centrali e secondari, di Allport che propone una concezione della personalità che pone la sua enfasi sulle componenti spontanee e proattive, nel "divenire"; infine, il modello dei 16PF di Cattell sui tratti di temperamento, abilità e dinamici.

Tab. 1 – Le NCS per l'accompagnamento dei giovani

Area	Skills	Descrizione
Emotiva	Consapevolezza di sé	<i>Consapevolezza di sé</i> : capacità di conoscere sé stessi <i>Gestione delle emozioni</i> : saper riconoscere e regolare le proprie emozioni e quelle degli altri <i>Gestione dello stress</i> : saper conoscere e controllare le fonti di tensioni
Relazionale	Capacità di relazioni interpersonali	<i>Comunicazione efficace</i> : sapersi esprimere in modo efficace a livello verbale e non verbale e con qualunque tipo di interlocutore <i>Relazioni efficaci</i> : sapersi mettere in relazione in modo positivo con gli altri <i>Empatia</i> : saper comprendere e ascoltare l'altro
Cognitiva	Pensiero critico e creativo	<i>Pensiero creativo</i> : saper trovare soluzioni e idee originali alle diverse situazioni <i>Pensiero critico</i> : saper analizzare e valutare le situazioni sulla base di evidenze <i>Prendere decisioni</i> : saper valutare le decisioni da assumere in maniera consapevole <i>Risolvere problemi</i> : saper affrontare e risolvere i problemi in modo costruttivo

Fonte: *Elaborazione personale*

Lo strumento potrà essere esaustivo, pertanto, nel definire le competenze non cognitive che i giovani reputano necessarie per promuovere sé stessi nel lavoro e nella vita sociale nei diversi contesti, dalla scuola al mondo del lavoro fino alle diverse realtà del terzo settore.

## CONCLUSIONI

Le non-cognitive skills costituiscono un ambito di ricerca attenzionata soltanto di recente nei diversi ambiti disciplinari, dalla pedagogia alla psicologia (Anghel & Balart, 2017; Barrett, 2016; Cornoldi *et al.*, 2018; Pellerey, 2018). Nonostante ciò, l'interesse e il profilare di ricerche empiriche nei più diversi contesti hanno messo in luce la necessità di ripensare i modelli formativi in cui centrale è lo sviluppo ed il riconoscimento delle NCS. Allo stesso modo, le prospettive entro le quali leggere le NCS sono molteplici: da quella economica, che le lega al fattore occupabilità (Cinque, 2016), a quella umana e sociale, che ha ricadute per esempio in termini di rispetto per la diversità, la tolleranza e l'empatia (Barrett, 2016).

Dai risultati dell'analisi documentale sono emersi come elementi centrali le abilità non cognitive, conosciute anche come soft skills, cioè abilità sociali ed emotive o tratti di personalità che coinvolgono la mente in maniera più indiretta e meno cosciente delle capacità cognitive e si riferiscono alla personalità, al temperamento, alle attitudini, all'integrità e all'interazione personale. Ciò ha consentito la messa a punto di uno strumento di accompagnamento per i giovani alle scelte future, investendo in particolar modo sulle skills emotive, relazionali e cognitive, dimostrando altresì come le tre

categorie di skills rappresentino i percorsi formativi nella direzione dell'*imparare ad imparare*.

Lo sviluppo delle NCS deve avvenire in modo olistico e coerente, ciò significa che sono importanti tutti i ruoli assegnati alla famiglia, alla scuola e alla comunità. Ognuna di queste istituzioni deve inserirsi nello sviluppo delle competenze e tutte devono essere coerenti per assicurare che gli sforzi compiuti in ogni contesto siano efficienti. Lo strumento NCS costituisce dunque il meccanismo di base attraverso cui far fiorire e coltivare il daimonion socratico, la “voce della coscienza”, capace di correggere il cammino dei giovani e condurlo sulla via maestra della ricerca del sapere; significa, in sostanza, *attivare pratiche orientative che indirizzino i giovani alla coltivazione delle potenzialità nella direzione dello sviluppo umano*.

## BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Anghel, B., & Balart, P. (2017). Non-cognitive skills and individual earnings: new evidence from PIAAC. *SERIEs*, 8(4), 417–473.
- Barrett, M. (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Borghans, L., Duckworth, A.L., Heckman, J.J., & Ter Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972–1059.
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2021). *Adult Education as Empowerment. Re-imagining Lifelong Learning through the Capability Approach, Recognition Theory and Common Goods Perspective*. Switzerland (AG): Palgrave Macmillan.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harre, N., Jarchows, M., Losche, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., & Zint, M. (2020). Key competencies in sustainability in higher education-toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 3, 1–17.
- Bruner, J.S. (1964). *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Armando: Roma.
- Chionna, A. (2014). *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, G., Poggi A.M., & Vittadini, G. (2022). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.
- Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389–427.
- Cornoldi, C., Meneghetti, M., Moé, A., & Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Delors, J. (1997). *Learning: the treasure within*. Paris: Unesco.
- Ellerani, P.G. (2020). *Capability ecosystem: l’ecosistema per l’innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.

- European Commission (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Bruxelles.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2017). *Formazione e valutazione del capitale umano, l'importanza delle character skill nell'apprendimento scolastico*. Bologna: il Mulino.
- Lévi-Strauss, C. (2018). *Antropologia strutturale*. Milano: Il Saggiatore.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2020). Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation. *Professional Development in Education*, 46(2): 274–291.
- Maeda, A., & Socha-Dietrich, K. (2021). *Skills for the future health workforce: Preparing health professionals for people-centred care*. Paris: OECD Publishing.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Moon, J.A. (2004). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2021). *Lezioni da un secolo di vita*. Milano: Mimesis.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2017). *Survey on Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M. (2018). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Pignalberi, C. (2020). *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*. Morrisville (NC): Lulu Press Inc.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sen, A.K. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen, A.K. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Tognon, G., & Bellingreri, A. (2021). *Della persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche*. Brescia: Scholé.
- Unesco (2021). *Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (ver. 15.12.2023).
- WHO (1986). *Carta di Ottawa per la promozione della salute, Prima Conferenza Internazionale sulla Promozione della Salute*. Ottawa.
- Wiek, A., Bernstein, M., Foley, R., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., & Withycombe Keeler, L. (2016). Operationalising competencies in higher education for sustainable development. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann & I. Thomas (eds). *Handbook of higher education for sustainable development*. London: Routledge, 241–260.