

Pubblicato 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

**The narrative biographical approach in self-assessment processes
and enhancement of non-cognitive competences¹**
**L'approccio biografico narrativo nei processi di autovalutazione
e valorizzazione delle competenze non cognitive**

di

Paolo Di Rienzo

paolo.dirienzo@uniroma3.it

Brigida Angeloni

brigida.angeloni@uniroma3.it

Università degli Studi di Roma Tre

Abstract:

Non-cognitive competences refer to thought patterns, personal traits, motivations and behaviors that are built and changed over the course of life in a continuous transformative learning process and have a positive effect on social life and career paths. The narrative biographical approach within pedagogical accompanying relationships of adults can stimulate processes of reflection on experiences and allow self-assessment activities of non-cognitive competences. The contribution intends to propose a theoretical reflection on the potential of using narrative biographical methods in pedagogical accompaniment and adult education paths to recognize, enhance and strengthen non-cognitive competences, so that a greater awareness of the role of these competences can support the development of the subject as a human being.

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori; per la stesura sono da attribuire a Paolo Di Rienzo i paragrafi 1 e 4, a Brigida Angeloni i paragrafi 2 e 3.

Keywords: non-cognitive competences, narrative biographical approach, lifelong learning, adult education, accompaniment.

Abstract:

Le competenze non cognitive fanno riferimento a modelli di pensiero, tratti personali, motivazioni e comportamenti che si costruiscono e modificano durante l'arco della vita in un processo di apprendimento trasformativo continuo e hanno un effetto positivo sulla vita sociale e nei percorsi professionali. L'approccio biografico narrativo all'interno di relazioni di accompagnamento pedagogico di soggetti adulti può stimolare processi di riflessione sulle esperienze e permettere attività di autovalutazione delle competenze non cognitive. Il contributo intende proporre una riflessione teorica sulle potenzialità dell'utilizzo dei metodi biografici narrativi nei percorsi di accompagnamento pedagogico e di educazione degli adulti al fine del riconoscimento, della valorizzazione e del rafforzamento delle competenze non cognitive, affinché una maggiore consapevolezza del ruolo di queste competenze possa supportare lo sviluppo del soggetto in quanto essere umano.

Parole chiave: competenze non cognitive, approccio biografico narrativo, lifelong learning, educazione degli adulti, accompagnamento.

1. Introduzione

Il contributo presenta una riflessione di carattere teorico sul concetto di competenza non cognitiva e sul ruolo che l'approccio biografico-narrativo assume rispetto alla valorizzazione della stessa.

Il recente documento dell'UNESCO *Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education* (UNESCO, 2021) richiama l'attenzione sulla necessità di ripensare i programmi di studio guardando agli studenti come esseri umani completi che, a tutte le età, portano curiosità e sete di apprendimento nei contesti educativi, insieme alle loro emozioni, paure, insicurezze e passioni. I processi educativi, che tengono conto delle diverse dimensioni che caratterizzano i contesti di apprendimento, possono supportare la costruzione di interazioni sociali ed emotive positive e migliorano la capacità delle persone di collaborare con gli altri (UNESCO, 2021). I migliori approcci all'apprendimento sociale ed emotivo nei programmi di studio comprendono i domini sociali, emotivi, cognitivi ed etici delle identità degli studenti (UNESCO, 2021). Collegano le traiettorie di sviluppo degli individui alle loro implicazioni per una più ampia coesione sociale. Imparare a entrare in empatia, a cooperare, ad affrontare giudizi e pregiudizi e ad affrontare i conflitti, sono preziosi in ogni società (UNESCO, 2021).

La posizione dell'UNESCO inserisce al tema dell'acquisizione e dell'esercizio delle competenze di tipo non cognitivo, all'interno di una strategia globale di tipo educativo, al fine di migliorare la vita degli individui, dal punto di vista sociale, professionale, economico e personale e allo stesso tempo di costruire attraverso un mondo più equo, inclusivo, sostenibile e pacifico.

Le competenze sono considerate in modo pressoché unanime un elemento chiave dello sviluppo sostenibile e del benessere degli individui: dal punto di vista economico, la competenza è una forma di capitale umano che produce valore e ha un impatto nella distribuzione del reddito (Zhou, 2016).

Le competenze non cognitive sono definite come modelli di pensiero, sentimenti e comportamenti (Borghans et al., 2008) socialmente determinati e che possono essere sviluppate per tutta la vita per produrre valore: comprendono tratti personali, atteggiamenti e motivazioni.

Gutman e Schoon (2013) hanno identificato otto abilità non cognitive: autopercezione delle capacità, motivazione, perseveranza, autocontrollo, strategie metacognitive, competenze sociali, resilienza e *coping* come creatività. L'OECD (2017) indica come abilità sociali ed emotive l'insieme di capacità individuali che possono essere manifestate in modo coerente nei modelli di pensieri, sentimenti e comportamenti, ritenendole utili per aiutare ad equilibrare e radicare le personalità e rafforzare il carattere.

Già nel 1993, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 1993) aveva utilizzato il concetto di *life skill* per indicare l'insieme di abilità personali e relazionali che servono a governare i rapporti con il resto del mondo e ad affrontare positivamente la vita quotidiana, sottolineando il legame tra benessere e possesso di questa area di competenze. In particolare, l'OMS, fa riferimento alla consapevolezza di sé, alla gestione delle emozioni e dello stress, al pensiero critico e creativo, alla presa di decisione, alla soluzione di problemi, a relazioni e comunicazioni efficaci, all'empatia. L'Unione europea, nel documento preparatorio alla proposta di Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, prendendo in considerazione le diverse definizioni relative a competenze emotive e sociali, competenze non cognitive, *life* e *soft skills*, sottolinea come le competenze personali, sociali e per apprendere comprendano aspetti personali (intrapersonali), sociali (interpersonali) e di apprendimento (intellettuali) (Commissione europea, 2018, p. 53; Sala et al., 2020).

Queste sono solo alcune definizioni relative alle competenze non cognitive, che variano in base ai diversi quadri di riferimento epistemologici utilizzati e dal contesto culturale e valoriale in cui vengono sviluppate. Alcuni autori, infatti, rilevano che la cultura è la determinante ambientale chiave della personalità di un individuo (Church, 2000; Triandis & Suh, 2002).

Inoltre, per quanto attiene l'aspetto della valutazione delle competenze non cognitive, queste sono ampiamente classificate come abilità non misurabili da test standardizzati e sono comunemente misurate osservando il comportamento. Infatti, l'interpretazione dei fattori non cognitivi è generalmente difficile da interpretare e non si associano facilmente a tassonomie preesistenti come preferenze economiche o tratti della personalità (Humphries & Kosse, 2017).

Ciò, tuttavia, definisce un contesto problematico, poiché non può esimere da una postura interrogativa relativa ai metodi e agli strumenti più adatti ad indagare, analizzare e riconoscere le caratteristiche costitutive delle competenze non cognitive. Esse, infatti, sono considerate essenziali rispetto al raggiungimento di obiettivi formativi e professionali, ma anche rispetto all'assolvimento dei ruoli assunti nei diversi contesti di vita.

Quello che risulta evidente dall'analisi della letteratura sul tema delle competenze non cognitive è che queste sono estremamente rilevanti per affrontare il percorso di vita e favorire una condizione di benessere e di autoefficacia nei diversi ambiti: educativo, professionale, personale e sociale (Anger & Schnitzlein, 2017; West et al, 2016). Pertanto, la consapevolezza dell'importanza dell'esercizio di queste competenze e delle modalità di costruzione e rafforzamento delle stesse con un approccio *lifelong*, richiama la necessità di porre attenzione sulle modalità e gli approcci attraverso i quali gli adulti possano riflettere e acquisire capacità critica, che permetta loro di attivare processi di autovalutazione delle competenze non cognitive possedute e agite.

A partire dal quadro descritto, l'obiettivo dell'articolo è di analizzare e ricostruire criticamente il ruolo dell'approccio biografico-narrativo rispetto all'autovalutazione delle competenze non cognitive e alla promozione di consapevolezza e valorizzazione delle stesse.

2. L'approccio biografico-narrativo come processo di autoriflessione e di autoformazione

La formazione come processo biografico non è riducibile alle sole forme organizzate e istituzionalizzate, ma ingloba tutto l'insieme di esperienze vissute quotidianamente, di episodi di transizione e di crisi. Nella sua dimensione vissuta, l'apprendimento è sempre legato a un contesto biografico concreto, ma è anche la condizione o lo strumento di mediazione nel quale le costruzioni biografiche, in quanto forme riflessive dell'esperienza, possono svilupparsi e trasformarsi. Senza biografia non c'è apprendimento e senza apprendimento non c'è biografia (Alheit & Dausien, 2005, p. 16). Molti dei processi di apprendimento si sviluppano in modo implicito e prendono la forma di schemi di esperienza e di azione, soprattutto per quanto riguarda l'acquisizione e l'esercizio di competenze non cognitive, le quali restano in una dimensione tacita, fino a quando non viene sollecitata un'attività di riflessione e di ricostruzione dell'esperienza di tipo esplicito. Attraverso il processo di apprendimento implicito che si sviluppa sin dall'inizio della vita, all'interno come all'esterno delle istituzioni, non si assimilano solo gli elementi singoli dell'esperienza come componenti del mondo sociale, ma viene sviluppato anche lo stesso sistema di assimilazione. Si tratta della formazione delle strutture sovraordinate e generative dell'azione e del sapere, che possono essere interpretate come disposizioni di apprendimento, strutture cognitive, formazione di *habitus* (Alheit & Dausien, 2005, p. 16) nei quali sono rintracciabili modelli di pensiero, sentimenti e comportamenti (tratti personali, atteggiamenti e motivazioni).

L'insieme di questi processi, attraverso i quali si interpreta l'esperienza, formano la riserva dei saperi biografici della persona, nei quali sono comprese competenze cognitive e non cognitive. Nei nostri comportamenti quotidiani, come pure nelle situazioni esplicite di apprendimento, quando ci concentriamo su un problema, recuperiamo una gran parte del nostro sapere acquisito in modo spontaneo e non deliberato e tutte quelle dimensioni motivazionali, emotive, di personalità che supportano il saper agire e il voler agire. Ci spostiamo nel paesaggio del nostro sapere biografico senza pensare in modo cosciente a ogni passo che compiamo, avendo a disposizione una gran parte di sapere preriflessivo; soltanto quando facciamo un passo falso, o ci troviamo di fronte a un bivio, lavoriamo in maniera esplicita ed eventualmente trasformiamo le strutture del nostro paesaggio.

Questo processo riflessivo può essere interpretato come momento di autoformazione (Alheit, 1993). Il processo riflessivo di apprendimento non si sviluppa soltanto all'interno dell'individuo, ma dipende dalla comunicazione e dall'interazione con gli altri, col suo contesto sociale. Allo stesso tempo però obbedisce a una logica individuale, che è il prodotto della struttura biografica particolare dell'esperienza acquisita. La struttura biografica non determina direttamente il processo di apprendimento, perché è una struttura aperta che deve integrare le nuove esperienze in relazione al mondo, agli altri e a sé stesso. Piuttosto contribuisce in modo essenziale a fissare le modalità secondo le quali si formano le nuove esperienze e il modo in cui si incorporano nel processo di apprendimento biografico (Alheit & Dausien, 2005, p. 17).

I processi di formazione biografica hanno il loro proprio principio di determinazione, rendono possibili esperienze e trasformazioni inattese, che spesso non sono state previste e non possono essere comprese autonomamente dal soggetto che apprende. Per favorire l'elaborazione biografica del

processo di apprendimento all'interno delle pratiche di formazione, è fondamentale gestire dei momenti di riflessione in modo interattivo, che consentano di individuare quegli spazi di possibilità (di vita non vissuta) e il modo di condurli in modo individuale (Alheit & Dausien, 2005, p. 18).

Pierre Dominicé (2002) focalizza la sua attenzione sulla biografia educativa come strumento per comprendere la dinamica complessiva dei processi attraverso i quali si formano gli adulti. L'autore constata che intorno al concetto di formazione prevalgono in maniera preponderante gli aspetti organizzativi dell'attività educativa in ambito adulto e delle finalità di tipo sociopolitico, a detrimento di un approccio che assegni alla formazione un ruolo nel processo di cambiamento della vita degli adulti, come il progetto dell'educazione permanente dovrebbe invece suggerire. Il suo interesse principale per il metodo delle storie di vita risiede nel fatto che questo, come strumento di ricerca-formazione, offre una pluralità di piste di riflessione rispetto alla formazione degli adulti. Dominicé è interessato a far parlare gli adulti della loro formazione nella densità della loro vita, per comprendere meglio i concetti che permettono di definire la dinamica di questa formazione (Dominicé, 2002).

L'approccio biografico ha il merito di permettere di evidenziare la domanda educativa nel contesto globale della storia personale, mostrando l'importanza di un insegnamento individualizzato, che mobiliti la personalità di chi apprende e produca una relazione pedagogica personalizzata. Secondo l'autore, la chiave di una pedagogia per adulti è costituita da tre punti di riferimento: l'esplicitazione del proprio progetto di vita, la diagnosi delle proprie capacità e la gestione dei propri tempi e delle proprie energie (Dominicé, 2002). Una pedagogia degli adulti che per trasformarsi in progettualità deve quindi prevedere una fase di autovalutazione di quelle dimensioni, come l'autopercezione di sé, la motivazione, la perseveranza, le competenze sociali, la capacità di autocontrollo, necessarie alla definizione di un processo personalizzato che possa accompagnare il soggetto verso un risultato di formazione e apprendimento efficace e soddisfacente.

Essere adulti nella società contemporanea vuol dire affrontare sempre più spesso fasi di rinnovamento, di passaggio a nuovi stili di vita, a nuove strutture culturali. Tale condizione di incertezza rappresenta un rischio di fragilità, di inconcludenza, ma può essere un'occasione per l'adulto di mettersi al centro del proprio percorso, anche formativo, assumendo il ruolo di protagonista, di interprete del proprio sé (Cambi, 2002, p. 112-113).

Lo spazio autobiografico è un tempo per sé, un tempo pedagogico in cui quanto è stato detto, fatto, sognato, diventa materia di apprendimento, ponderazione, riflessione interiore (Demetrio, 1996). Dal punto di vista educativo, Demetrio colloca l'autoeducazione al centro della formazione all'adulthood, una formazione che si basa sull'imparare a riflettere su se stessi, a promuovere le proprie capacità e risorse, ad acquisire autonomia e indipendenza intellettuale (Demetrio, 1996, 2020).

Narrare ed educare sono tensioni generative, ognuno di noi è un racconto al quale si aggiunge ogni giorno qualcosa di novo, attraversato a sua volta dalle storie degli altri. Noi pensiamo per storie, la mente costruisce schemi e strutture cognitive che danno luogo ad attività pensanti, attraverso connessioni neuronali sempre più complesse. Queste attività permettono lo sviluppo di capacità di intuizione, di risoluzione di problemi, di previsione, di elaborazione di mappe cognitive, di mappatura dell'esperienza; attitudini che devono essere accompagnate dall'educazione, che deve indirizzare l'utilizzo di queste attitudini naturali (Demetrio, 2012, p. 29).

L'atto narrativo ha un valore educativo anche per gli effetti che produce nel pensiero autoriflessivo e interiore, la capacità autonarrativa è un supporto molto importante anche nelle situazioni di isolamento e solitudine. Per questo l'educazione alla narrazione non dovrebbe limitarsi alla

dimensione relazionale e sociale, ma dovrebbe stimolare e facilitare l'esercizio della narrazione introspettiva, poiché proprio il pensiero introspettivo è il *focus* della coscienza autobiografica, che permette la conoscenza di sé, l'autovalutazione delle proprie potenzialità e dei propri limiti e, quindi, la trasformazione, il cambiamento (Demetrio, 2012, p. 53).

L'autobiografia, sottolinea Demetrio, si configura come una modalità di apprendere dalla propria storia di vita. È un processo proiettato al futuro, ma che resta sempre ancorato al passato che è sede primaria dei nostri ricordi e punto di partenza del processo di identificazione. Attraverso la retrospezione, ossia quel procedimento cognitivo che serve a esaminare le esperienze trascorse, a riunire emozioni, percezioni ed eventi, riemergono gli aspetti emotivi legati a quei fatti, portando il soggetto a porre l'attenzione sia sui momenti di crisi e di paura che si tende a dimenticare, sia sulle risorse di ciascuna esistenza. Tale processo di sintesi, di raccolta di memorie è la condizione necessaria per quel lavoro di introspezione e di esame necessario a raggiungere una maggiore conoscenza di se stessi (Demetrio, 2003, p. 25).

L'orientamento formativo della narrazione autobiografica sollecita il recupero delle tracce di senso esistenziale, attraversando dimensioni spirituali, relazionali, cognitive e affettive, che caratterizzano il percorso esperienziale del soggetto e che spesso sono sommerse, opacizzate, rese invisibili dal susseguirsi rapido degli accadimenti della vita quotidiana (Schettini, 2004, p. 45).

Come sostiene Biagioli (2015, p. 2), l'educazione ha il compito di aiutare ad abitare la trasformazione, preparando e accompagnando quei mutamenti che accadono contro la nostra volontà e che producono spaesamento. Allo stesso tempo deve permetterci di imparare a saper riconoscere i mutamenti della nostra identità che si modifica e costruire e ri-costruire le biografie individuali (Biagioli, 2015, p. 6). Il racconto di sé ha un forte potere trasformativo, perché avvalendosi del pensiero analogico e analitico-induttivo, richiede intuizione, creatività, sintesi, immaginazione (Biagioli, 2015, p. 58) e mobilita quindi competenze di tipo non cognitivo, favorendo un processo di riflessione, apprezzamento e autovalutazione di tali risorse, rendendone visibili le potenzialità e le possibilità di miglioramento (Breton, 2020).

Il dispositivo narrativo quindi si presta in particolare alla chiarificazione e messa a fuoco di eventi, situazioni, vissuti particolarmente complessi, come quelli connotati in chiave educativa (Loiodice, 2016). Per questo viene utilizzato nelle esperienze di formazione, rivelando la sua funzione educativa con interlocutori diversi e nella molteplicità dei contesti nei quali si utilizza: con i bambini, con gli adolescenti e giovani, con gli adulti e con gli anziani; a scuola come sul luogo di lavoro; nei servizi educativi e di cura come nei luoghi della partecipazione politica e culturale; negli spazi pubblici come in quelli privati (Loiodice, 2016, p. 5).

3. L'individuazione e l'autovalutazione delle competenze non cognitive attraverso percorsi di narrazione autobiografica

In una società in continua evoluzione la centralità e lo sviluppo della dimensione apprenditiva con un approccio *lifelong* e *lifewide* sta alla base della costruzione di un sistema di riconoscimento e valorizzazione delle competenze che metta al centro il soggetto, i suoi bisogni e le sue aspettative (Alberici, 2001). Ragionare in termini di competenze, vuol dire riconoscere che l'individuo dovrebbe poter costruire il proprio percorso di apprendimento accedendo a opportunità informali e non soltanto frequentando percorsi formali, intendendo le competenze come patrimonio dell'individuo trasferibile e costruibile gradualmente, integrando forme di apprendimento diverse (Bednarz, 2013). Secondo

questa lettura, il concetto di apprendimento si dilata, supera i confini dei percorsi di istruzione e formazione e una visione del percorso di vita degli individui suddiviso per fasi, per assumere invece il concetto di apprendimento come un *continuum* presente durante tutta la vita, nelle diverse situazioni e in tempi diversi (Frabboni & Minerva, 2003; Loiodice, 2004).

Sostenere il carattere permanente dell'apprendimento, valorizzando il bagaglio complessivo di competenze possedute da ciascun individuo, costruite nel percorso biografico del soggetto, permette di ampliare l'accesso ad opportunità professionali, di garantire maggiormente l'occupabilità, di rafforzare il ruolo di cittadinanza attiva e di affrontare la complessità della società contemporanea (Di Rienzo, 2012). In particolare, è importante far emergere e dare valore anche alle competenze non cognitive, spesso acquisite nei contesti non formali ed informali, che sono più difficili da portare in luce e mettere in parola, perché non sottoposte ad una valutazione all'interno dei percorsi formali, come avviene per le competenze cognitive.

La condizione degli adulti nelle società contemporanee richiede forti e continue trasformazioni dal punto di vista professionale e personale, risulta pertanto essenziale avere la possibilità di ricapitalizzare le proprie competenze come risorse personali e trasferibili da gestire lungo il corso della vita (Bednarz, 2013). L'esperienza personale, il percorso professionale, le diverse fasi e transizioni del percorso biografico del soggetto, le competenze e la loro valorizzazione rappresentano un pilastro in una logica di sviluppo del capitale umano che non sia inteso solo in modo funzionalista e di mercato (Alberici, 2011).

La competenza consiste nella capacità di impiegare conoscenze, abilità, risorse interne ed esterne in modo contestualizzato e situato (Le Boterf, 1994, 2008). Ciò vuol dire che gli apprendimenti esperienziali sono il punto di partenza per un percorso di riconoscimento delle competenze, che necessita però di alcuni passaggi fondamentali.

Il primo passaggio riguarda la possibilità che il soggetto riconosca a se stesso di essere in possesso di apprendimenti esperienziali e che li apprezzi come risultato della propria capacità di costruire competenze (auto-riconoscimento), in un'attività di carattere auto-formativo, che richiede di essere mediata da figure professionali in grado di sostenere questo processo di esplorazione dei propri saperi, attraverso metodologie e strumenti scelti e utilizzati in relazione alle condizioni delle persone e dei contesti di riferimento (Reggio, 2013). La narrazione, supportata da un accompagnamento pedagogico, permette l'individuazione e la messa in parola delle risorse attivate nelle situazioni esperienziali, portando in luce le strategie di tipo metacognitivo, la motivazione, le competenze sociali, la capacità di essere resilienti e creativi, di fronte a situazioni nuove o problematiche della vita professionali, sociale e personale (Alhadeff-Jones, 2020). Senza la possibilità di raccontare, difficilmente questo tipo di competenze possono essere individuate e autovalutate come possedute e soprattutto come utili e funzionali alla soluzione di problemi.

Il secondo passaggio consiste nella validazione degli apprendimenti esperienziali, nel riconoscimento sociale della conoscenza personale. Questo passaggio richiede al soggetto di descrivere, argomentare, spiegare, dimostrare, ripercorrendo la propria esperienza e rendendola comunicabile, comprensibile e valutabile da un soggetto esterno. Anche in questo caso si mette in atto un'attività auto-formativa, in quanto questo processo può generare nel soggetto desideri e interesse verso nuovi impegni di apprendimento (Reggio, 2013). Il riconoscimento sociale di competenze difficilmente valutabili con approcci e strumenti non standardizzati può agire a sua volta nel rafforzamento delle stesse,

aumentando l'autopercezione di sé, la motivazione, la perseveranza, attivando un processo di autoconsapevolezza ed empowerment.

Sia nella fase di auto-riconoscimento del valore dell'esperienza che in quella di validazione, si attiva una narrazione argomentativa, che permette di produrre la descrizione del processo di mobilitazione di risorse da parte del soggetto e la consapevolezza del proprio agire, intrecciando il carattere olistico e situato della competenza con quello pragmatico del saper agire, che è trasferibile ad altri contesti (Bednarz, 2013).

La riflessione e l'argomentazione relativi al proprio agire possono essere efficacemente stimolati con approcci e strumenti di tipo biografico che, attraverso la narrazione della propria vita, favoriscono il recupero e la valorizzazione del bagaglio di conoscenza della persona, che, attraverso la verbalizzazione, dona nuovo senso e significato al proprio percorso (Di Rienzo, 2017). Il metodo biografico permette al soggetto di svolgere un'attività di riflessione, consapevolizzazione e autovalutazione delle proprie esperienze e dell'impatto in termini di apprendimento e costruzione di competenze (Di Rienzo, 2014). La sfida dei percorsi di emersione e riconoscimento delle competenze è proprio nel riuscire a dare parola, senso e forma a tutte le esperienze di vita, formative, professionali, personali, permettendo di riconoscere, verbalizzare quei saperi, anche taciti che fanno parte del bagaglio di conoscenze della persona (Di Rienzo, 2017).

4. Conclusioni

In ambito educativo, in particolare nell'educazione degli adulti, l'intervento dell'accompagnamento in senso biografico si coniuga con i principi andragogici che fanno riferimento all'educazione come *continuum* esistenziale: sviluppo dell'autonomia individuale, utilizzo della propria esperienza e della propria storia di vita, modifica dei criteri di rappresentazione di sé, degli altri e del proprio contesto (Demetrio, 1997, p. 5). L'accompagnamento nei servizi educativi prevede la costruzione di una relazione di aiuto che si caratterizza per la sua connotazione pedagogica, che richiama una visione della persona come portatrice di potenzialità positive, che l'educazione deve contribuire a valorizzare e a sviluppare. Di queste potenzialità positive fanno parte anche i tratti della personalità, i comportamenti, i modelli di pensiero, la dimensione emotiva e sociale delle persone.

Tutte le forme di accompagnamento hanno in comune il ricorso a una forma di relazione faccia a faccia, una relazione duale privilegiata che si presenta come un insieme di mezzi di assistenza pedagogica (Danvers, 2003). Queste forme di accompagnamento tendono a definirsi come pratiche integrative in cui un professionista prova ad essere più vicino alla persona nell'esplorazione di una situazione difficile o di una prova da superare, nel momento del posizionamento e dell'orientamento, della scelta e della presa di decisione, nell'evoluzione di una situazione problematica. La situazione o la prova devono essere affrontate a partire dalle risorse di cui il soggetto ha a disposizione: i suoi atteggiamenti, le sue caratteristiche emotivo-affettive, le sue strategie, le sue motivazioni. La pratica dell'accompagnamento partecipa quindi all'interno di una dinamica di cambiamento, a partire da una necessità esterna (decisione, orientamento, riconversione) che mobilita le istanze del soggetto (bisogni, desideri, paure) (Paul, 2009, 2019). Per questo l'accompagnamento offre una possibilità formativa di gestire la provvisorietà dei momenti di transizione, funzionali a un passaggio verso un oltre possibile (Biasin, 2012).

La finalità dell'accompagnamento è quindi quella di assistere il soggetto in un percorso di cambiamento, che sollecita o facilita una trasformazione, attraverso una relazione di riconoscimento

e di rafforzamento dell'identità (Biasin, 2012), facendo emergere e valorizzando l'insieme di caratteristiche che rendono l'individuo unico e inconfondibile: dimensioni cognitive, emotive, valoriali, culturali e sociali.

L'accompagnamento è un processo che deve basarsi sulla reciprocità educativa, relazionandosi con l'altro come un soggetto protagonista, chiamato a diventare sempre più autonomo, in un'ottica emancipativa (Bertolini, 1988). Si tratta di una pratica che deve affermare l'alterità dell'altro, l'apertura a una forma di autoprogettualità che dovrebbe evolvere in forme di autoeducazione, dove lasciare spazio alla pluralità e allo spazio per esprimersi, per svelarsi e per progettarsi (Canevaro, 2006).

Secondo Breton (2019) l'accompagnamento si può caratterizzare per un tipo di attività che ha come obiettivo "comprendere". Lo scopo ermeneutico offre un quadro per pensare l'accompagnamento e per esaminarne gli effetti emancipatori e trasformativi: il suo oggetto è in effetti quello di favorire la chiarificazione delle visioni, il recupero dell'agentività, l'appropriazione da parte del soggetto, del suo potere di autoformazione.

Nel caso delle competenze non cognitive, che riguardano una sfera dell'agire umano difficilmente circoscrivibile, che si forma lungo tutto l'arco della vita, nei diversi contesti di apprendimento e che assume anche connotazioni di tipo sociale, culturale e caratteriale, è evidentemente necessario percorrere un approccio di tipo personalizzato, che tenga conto ed accolga queste diverse dimensioni, che devono essere prima di tutto portate in luce, identificate da chi ne è portatore e riconosciute come risorse di valore e/o da potenziare. È anche utile che il soggetto acquisisca consapevolezza della modalità e delle situazioni in cui ha applicato le competenze non cognitive possedute, facendone rilevare la dimensione strategica e trasversale, quale punto di forza da alimentare e accrescere in modo permanente.

L'approccio biografico narrativo rappresenta una forma di accompagnamento pedagogico personalizzato che può favorire, attraverso processi di autoriflessione, attività di identificazione e autovalutazione del proprio bagaglio in termini di competenze con cognitive, permettendo di identificare le esperienze e i contesti, attraverso i quali tali competenze sono state costruite ed utilizzate, valutandone anche gli esiti in termini di efficacia nel proprio percorso di vita.

La presenza di un soggetto, che accompagna il processo di narrazione, garantisce un supporto in termini di confronto, di riconoscimento del valore delle competenze emerse e del loro effetto generativo e trasformativo e permette di indirizzare quanto emerso in una logica di empowerment e di progettualità del soggetto.

Riferimenti bibliografici:

Alhadeff-Jones, M. (2020). Explorer l'inconscient rythmique dans les pratiques d'histoire de vie en formation. *Education permanente*, 222, 43-51.

Alberici, A. (2001). Alla scoperta di Mario, Giovanna, Francesca. Le metodologie qualitative per l'innovazione dell'offerta formativa universitaria. In A. Alberici (ed.). *La parola al soggetto*. Milano: Guerini, 9-50.

Alberici, A. (2011). Introduzione. Il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali: una prospettiva strategica per l'Università. In A. Alberici, P. Di Rienzo (eds.). *I saperi dell'esperienza*. Roma: Anicia, 7-27.

- Alheit P. (1993). Transitorische Bildungsprozesse: Das “biographische Paradigma” in der Weiterbildung. In W. Mader (ed.). *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. Bremen: Universität Bremen, 343-417.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83.
- Anger, S., & Schnitzlein, D. (2017). Cognitive skills, non-cognitive skills, and family background: Evidence from sibling correlations, *Journal of Population Economics*. European Society for Population Economics, Springer, 30 (2), 591-620.
- Bednarz, F. (2013). Validazione e certificazione delle competenze in una prospettiva di *lifelong learning*. In P. Reggio, E. Righetti (eds.). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*. Roma: Carocci, 71-85.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biagioli, R. (2015). *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*. Napoli: Liguori.
- Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce- Rovato: Pensa Multimedia.
- 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.
- Breton, H. (2019). Éthique de l'accompagnement et herméneutique du sujet. In H. Breton, S. Pesce. *Ethique et paradoxes de l'accompagnement en santé, travail social et formation*. Tours: Téraèdre, 237-255.
- Breton, F. (2020). L'enquête narrative, entre durée et détails. *Education permanente*, 222, 31-41.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Church, A. T. (2000). Culture and personality: Toward an integrated cultural trait psychology. *Journal of Personality*, 68(4), 651-703.
- Commissione europea (2018), *Commission Staff Working Document Accompanying the Document - Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. COM(2018) 24 final, SWD(2018) 14 final. ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1700 ouvrages recensés, 1992-2002*. Lille: Presse universitaires du Septentrion.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. La biografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio, D. (2003) (Ed.). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (2012). Un'intesa tra parole. In D. Demetrio (Ed.) *Educare è narrare*. Milano-Udine: Mimesis, 23-40.
- Demetrio, D. (2020). Un'adulta ritualità. L'autoformazione attraverso la memoria di sé: quasi trent'anni di ricerca. *Autobiografie*, 1, 11-17.
- Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta*. Roma: Anicia.

- Di Rienzo, P. (2014). Recognition and validation of non formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20 (1), 39-52.
- Di Rienzo, P. (2017). Il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze nel sistema italiano. *Lifelong Lifewide Learning*, 30 (13), 33-41.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. London: Education Endowment Foundation.
- Humphries, J. E., & Kosse, F. (2017). On the interpretation of non-cognitive skills. What is being measured and why it matters. *Journal of Economic Behavior & Organisation*, 136, 174-185.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris: Eyrolles.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2016). Biografie dell'esistenza: ricordando Jerome Bruner. *MeTis*, 1, 4-5.
- OECD (2017), The Future of Education and Skills: Education 2030. Progress Report of the OECD Learning Framework 2030 6th Informal Working Group (IWG) Meeting, October 23-25, Paris, OECD Publishing, EDU/EDPC (2017)25.
- OMS (1993), *Skills for Life*, Genève: OMS.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 129-139.
- Paul, M. (2019). L'accompagnement : fonction, pratiques et effets. *Chemins de formation*, 22, 27-37.
- Reggio, P. (2013). Innovazione formativa e pratiche di validazione e certificazione. In P. Reggio, E. Righetti (eds.). *L'esperienza valida. Teorie e pratiche per riconoscere e valutare le competenze*. Roma: Carocci, 17-31.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schettini, B. (2004). La memoria autobiografica e la cura di sé lungo il corso della vita. In B. Schettini (ed.). *Le memorie dell'uomo*. Milano: Guerini Studio, 45-63.
- Triandis, H. C., & Suh, E. M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual review of psychology*, 53(1), 133-160.
- UNESCO (2021). *Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education*. <http://www.unesco.org>.
- West, M. R., Kraft M. A., Finn, A. S., Martin, R.W., Rebecca, E., Duckworth, A. L., Gabrieli, J.D. (2016). Promise and Paradox: Measuring Students' Non-Cognitive Skills and the Impact of Schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Los Angeles: Sage Publications, 38 (1), 148-170.
- Zhou K. (2016). *Non-cognitive skills: definitions, measurement and malleability*. <http://www.unesco.org>.