



ISSN: 2038-3282

**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](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **The “question of skills” for a new configuration of the human<sup>1</sup>**

### **La “questione *skills*” per una nuova configurazione dell’umano**

*di*

Sara Nosari

[sara.nosari@unito.it](mailto:sara.nosari@unito.it)

Emanuela Guarcello

[emanuela.guarcello@unito.it](mailto:emanuela.guarcello@unito.it)

Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione

Università di Torino

#### **Abstract:**

The current debate on the skills (soft, life, socio-emotional, ...), further revitalized by the draft law n. 2372/22, can be read as an expression of the need to raise – again – the question about which are the traits that allow us to recognize the human, such that it is. Without pretending to exhaust the topic, but taking a position within the debate, the article aims at arguing on the basis of the reconstruction of the different declinations with which the literature (pedagogical and not) has interpreted the skills, in favor of the possibility of a further synthesis able to promote the person in his/her fullness. A further synthesis which on the one hand is able to answer to the challenges of rights, equity,

---

<sup>1</sup> Il contributo è il risultato del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare Sara Nosari è autrice dei paragrafi 1, 3.2; Emanuela Guarcello è autrice dei paragrafi 2.1, 2.2, 3.1. Il paragrafo 4 è stato scritto a quattro mani.

coexistence, technology and digital launched by society to education, and on the other hand is also able to be the expression of that human which is native of the man – of each one as well as of all.

**Keywords:** soft skills; character skills; reflexivity; ethics; sensitivity.

**Abstract:**

L'attuale dibattito sulle *skills* (*soft, life, socio-emotional, ecc.*), ulteriormente rivitalizzato dalla proposta di legge n. 2372/22, può essere letto come espressione del bisogno di sollevare – ancora – la domanda su quali siano i tratti che permettono di riconoscere l'umano in quanto tale. Senza pretendere di esaurire la questione ma prendendo una posizione all'interno del dibattito, il contributo intende argomentare, sulla base della ricostruzione delle diverse declinazioni con cui la letteratura (pedagogica e non) ha interpretato le *skills*, a favore della possibilità di un'ulteriore sintesi in grado di promuovere la persona nella sua pienezza. Un'ulteriore sintesi che, se da un lato è in grado di rispondere alle sfide dei diritti, dell'equità, della convivenza, della tecnologia e del digitale lanciate dalla società all'educare, dall'altro lato è altrettanto in grado di farsi espressione di quell'umano che è originario all'uomo – tanto a ciascuno quanto a tutti.

**Parole chiave:** *soft skills; character skills; riflessività; eticità; sensibilità.*

**1. Una premessa al dibattito**

La storia ha da sempre dato prova delle straordinarie capacità trasformative dell'essere umano. Seguendo la lettura di Martin Buber, la stessa storia – radicalmente diversa dalla cronaca (Buber, 2011) – è da riconoscere come l'espressione delle capacità con cui l'essere umano interviene nel cambiamento. Grazie a queste capacità è stato possibile “aumentare” – ben prima del virtuale – la realtà, consentendo di fare esperienze del tutto *inedite* di cui non c'era anticipazione alcuna nell'ordine naturale del cambiamento. Di fatto, lontano dallo svolgersi come se fosse retto – parafrasando Pierre Lévy – da una progressione organica e necessaria (quasi atemporale), l'ordine umano del cambiamento ha fatto e continua a fare del divenire uno spazio “in attesa di creazioni” (Lévy, p. 216).

Queste creazioni sono l'espressione di azioni che ricercano l'inedito in un continuo processo di innovazione che apre nuove possibilità, riconfigura tempi e spazi dell'esistenza umana, segna direzioni di senso (Bertin & Contini, 2004). Si tratta di azioni che, scomponendo e ricombinando le batesoniane “cose come sono” (Bateson, 1997), testimoniano il fatto che l'essere umano sia in grado di entrare in relazione e di creare relazioni con la realtà in due modi differenti (Bazzocchi, 2004).

Il primo modo specificatamente umano di relazionarsi alla realtà è caratterizzato dalla capacità di leggere nell'esperienza della realtà spazi di criticità che consentono di ottimizzare e di potenziare le cose come sono (Cesa-Bianchi, Cristini & Giusti, 2009): la realtà è vissuta come un inesauribile “problema” da risolvere per far lievitare il potenziale implicito nei tanti legami sovrascrivibili alle cose come sono. La portata trasformativa di tale capacità di lettura non risiede soltanto nella problematicità reale di una specifica situazione (ho necessità di passare da una sponda del fiume all'altra; ho bisogno di un riparo dalla pioggia; devo trovare un modo per difendermi da un virus); ma si esprime anche – se non soprattutto – nella non necessità delle soluzioni proposte (lavoro l'uva per farne vino).

Il secondo modo di entrare in relazione e di creare relazioni con la realtà è dato dalla capacità di cogliere nell'esperienza della realtà possibili trame di senso che permettano di contenere il cambiamento in una trasformazione che vada oltre la semplice replica ma che, nello stesso tempo, non sia

un cambiamento qualsiasi (Nosari, 2017): la realtà è pensata, voluta e ricercata in ragione di una “processualità” che aspira a trasformare il cambiamento in un cambiamento umanamente segnato e contraddistinto. La portata trasformativa di questa capacità consiste nel tradurre l’ordine causale del cambiamento, fondamentalmente regolato dalla relazione logico-fattuale di causa-effetto, in un ordine di senso orientato dalla causa finale – sentita più che conosciuta (Ricœur, 1997) – a cui ogni singolo cambiamento partecipa o può partecipare.

Questi due modi di rapportarsi alla realtà, se da una parte dicono di un “carattere attivo” grazie al quale l’essere umano “è in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile” (Arendt, 1997, p. 129), dall’altra raccontano di un soggetto che si distingue e si afferma nella propria identità umana grazie a queste sue capacità di trasformazione che – inevitabilmente – si riverberano sul modo di interpretare l’esistenza al mondo (Ricœur, 2001).

Proprio in ragione di questa implicazione identitaria, nel corso del continuo processo di innovazione e parallelamente al cambiamento stesso, è sempre più cresciuto l’interesse per queste capacità. L’interesse non può che essere in prima istanza *pedagogico*: il continuo processo di innovazione – che coinvolge/stravolge i profili tanto del singolo quanto dei rapporti sociali – solleva la domanda su quali siano i tratti che permettono di riconoscere *nel modo più pieno*<sup>2</sup> l’umano in quanto tale; e non può che essere, nello stesso tempo, *educativo*: il continuo processo di innovazione pone la questione di quali tratti educare per far sì che il cambiamento sia espressione autentica e fedele dell’umano.

L’interesse si è fatto ricerca. La ricerca è divenuta studio. Lo studio in alcuni casi si è consolidato in un approccio (Nussbaum, 2000), in altri si è tradotto in programmi se non in riforme (Baldacci, 2009). La progressiva messa a fuoco delle capacità umane – progressivo aggiornamento della figura dell’*homo duplex* (Paoletti, 2004, Fiorucci, 2020) – ha messo in evidenza un’articolazione duale che riconosce due principali ordini di capacità. Variamente interpretata, tale dualità distingue e tiene insieme il calcolare della ragione e il sentire del sentimento.

Nonostante il continuo approfondimento, l’immagine che restituisce tale dualità manca sempre – si potrebbe affermare, costitutivamente e per fortuna<sup>3</sup> – di nitidezza: quelle capacità, di cui la realtà del cambiamento dà prove vissute, continuano a sfuggire ai tanti tentativi di restituirne un’immagine definita e definitiva, quindi riproducibile. Ci si imbatte, in particolare, in due criticità: sul versante della capacità razionale, i progressi della conoscenza impongono di rivederne i processi in ragione di una complessità sempre più complessa; sul versante della capacità sentimentale, invece, l’unicità e

---

<sup>2</sup>Il riconoscimento dell’umano in quanto tale pone il problema epistemologico dell’attendibilità di una conoscenza che – come specifica Emmanuel Mounier (Mounier, 1990) – non può che essere espressione di un “sapere mediato”, dal momento che questa operazione di riconoscimento vede soggetto (l’uomo) e oggetto (l’uomo) coincidere. Ne segue una inevitabile parzialità che, lontano dal costituire un limite, fa della scienza umana una continua e inesauribile interpretazione. Pertanto *nel modo più pieno* (globale, cosmico, integrale ... a seconda della lettura) vuole significare la tensione interpretativa di un soggetto impegnato nella ricerca della versione più fedele a proprio modo di essere umano.

<sup>3</sup>Il fatto che i diversi tentativi di comprendere la dualità delle capacità umane debbano fare i conti con un residuale che rimane sempre al di fuori della comprensione stessa, per quanto segni un insuccesso, dà la possibilità di pensare che l’esser umano, proprio perché incontentibile in una definizione, non sia riproducibile né interamente programmabile. In questa direzione va l’efficace argomentazione di Vittorio Mathieu a favore dell’irriducibilità dell’uomo a prodotto: «Un genetista in linea di principio può spiegare a due fratelli perché l’uno sia biondo e l’altro bruno, l’uno maligno, scaltro, infelice, e l’altro ingenuo e bonaccione; e così via. Può spiegare tutto [...]. Ma non potrà mai spiegare a nessuno dei due fratelli perché *lui sia lui*, e non l’altro, dato che questo “esser lui” non è la conseguenza di qualcosa che si possa comunque immaginare. Ora, questo fatto, che ciascun uomo sia lui e non un altro, sotto il profilo oggettivo può anche essere dichiarato totalmente irrilevante, essendo impossibile assegnargli un contenuto; ma, per ciascun uomo, *essere lui*, e non un altro, è assolutamente decisivo, e costituisce il suo *destino originario*, su cui nessuna forza al mondo può agire» (Mathieu, 1998, pp. 30-31).

l'irripetibilità dell'esperienza da sentire pongono il problema dell'inadeguatezza e dell'ambiguità anche semplicemente linguistica della definizione. Il dibattito sulle capacità umane, sul loro riconoscimento e sul conseguente piano di sviluppo rimane quindi aperto e, attraverso continui correttivi, si rianima ogni volta in cui a una possibile definizione corrisponde un piano educativo.

Nella versione più recente, la dualità propria delle capacità umane è interpretata dal rapporto tra *skills* cognitive e *skills* non-cognitive. E, come nelle interpretazioni che l'hanno preceduta, anche questa versione si imbatte nella difficoltà di restituire nel modo più pieno possibile quale sia la portata di significato dell'essere umano.

## 2. Le skills non cognitive: un ponte verso l'umano?

### 2.1 Il contesto della domanda sull'umano

Il dibattito sulle *skills* può essere letto come espressione del bisogno di sollevare – ancora una volta – la domanda su quali siano i tratti che permettono di riconoscere, di esprimere e di portare a compimento l'umano in quanto tale. È un dibattito oggi ulteriormente rivitalizzato dal disegno di legge n. 2372/22 sull'"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"<sup>4</sup>. Il disegno di legge, infatti, si colloca a pieno titolo entro il più ampio *frame* delle "*non cognitive skills*-NCS", interpretato per lo meno in sede di disegno – con una certa "fluidità" concettuale – sia nel senso delle *soft skills* sia nel senso delle *character skills*<sup>5</sup>, pur privilegiando implicitamente quest'ultima accezione<sup>6</sup>.

In realtà sono tipologie di *skills* che rappresentano – ognuna – una diversa risposta alla domanda sui tratti dell'umano. Infatti, sebbene entrambe guardino, con presupposti e intensità diversi, ai tratti socio-emotivi nei termini della più efficace espressione della capacità umana di stare al mondo, la comprensione puntuale della possibile ricaduta pedagogica del disegno di legge non può che passare da un chiarimento delle reciproche peculiarità e da una presa di posizione rispetto all'accezione di *skills* che si intendono formare nella scuola.

È un chiarimento, questo, al quale lavorare a partire da una domanda: verso quale riconoscimento e promozione dell'umano guardano ciascuna delle due tipologie di *skills*? Quali le peculiarità, le potenzialità e i limiti? Tale domanda è irrinunciabile al fine di comprendere la concezione di persona – di cittadino e di professionista – che la scuola si impegna a formare attraverso l'esercizio delle *skills* non cognitive.

Il percorso che tenta di definire una fondata e pedagogicamente significativa risposta a questa domanda non può che prendere corpo a partire dalla comprensione del particolare contesto socio-culturale entro il quale le *skills* stesse – *soft* e *character* – sono concepite e operazionalizzate. Un contesto che inizia a tratteggiarsi nel periodo a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso

<sup>4</sup>Il disegno di legge è proposto dalla 7ª Commissione permanente (Istruzione pubblica, beni culturali) e approvato l'11 gennaio e in corso di esame in commissione (12.04.2022) "Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico"

<sup>5</sup><https://www.senato.it/leg/18/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/54692.pdf>, p. 48.

<sup>6</sup>La relatrice De Lucia, nell'illustrare il disegno di legge nel corso della seduta della 7ª Commissione permanente (Istruzione pubblica, beni culturali) del 15.03.2022, definisce le *skills* proposte nel disegno nei termini di "abilità legate agli ambiti emotivi e psicosociali: può trattarsi di profili della personalità – quali l'apertura all'esperienza, la coscienza, l'estroversione, l'amicalità, la stabilità emotiva –, di caratteristiche psicologiche – ottimismo, resilienza, speranza –, di sistemi motivazionali, di forme di autodisciplinamento, di modelli di pensiero, di strategie metacognitive" (*Ibidem*).

e che viene a configurarsi nei termini della complessità e dell'interconnessione, della cibernetica e delle neuroscienze, del progresso tecno-industriale e dei cambiamenti climatici, dell'attenzione ai diritti umani e di genere. È un contesto che, come sintetizza Andrea Maccarini, in modo progressivamente sempre più accentuato

“comporta una forte e multidimensionale *pressione sul soggetto umano*. La società appare sempre più esigente circa lo sforzo personale richiesto per partecipare ai processi e alla vita sociale in ogni ambito [...]. La frontiera passa per forme sempre più innovative di *lavoro su sé stessi*, negli aspetti del *self-management* e di cooperazione interpersonale [...]. L'attuale 'nuova' valorizzazione del 'carattere' e delle competenze sociali ed emotive si radica in questa sindrome di mutamento sociostrutturale, come reazione al bisogno di approfondire e potenziare il 'miglioramento' dell'essere umano in tutte le sue facoltà” (Maccarini, 2021b, pp. 52-53).

Questa è una situazione entro la quale i tratti umani che le *skills* pongono in evidenza scorrono – con prospettive diverse – lungo un *continuum* che va dalla capacità di *adattamento* al contesto a quella di *innovazione* socio-tecno-economica. Due capacità umane non solo funzionali ma necessarie proprio in vista del raggiungimento di uno specifico obiettivo: il "successo" personale, industriale e sociale (Maccarini, 2021b, p. 46). Al contempo due capacità che, in quanto necessarie, devono essere per l'appunto “capacitate” in tutti, affinché ciascuno sia in grado di esprimere se stesso pienamente e di contribuire al massimo delle proprie capacità al raggiungimento degli obiettivi personali e allo sviluppo del mondo comune (in termini economici, ecologici, tecnologici, di salute, ...).

Entro questa cornice si moltiplicano e si espandono i centri internazionali propulsivi di nuove politiche formative. L'Ocse, l'Unesco, il Consiglio d'Europa, la Banca Mondiale hanno infatti lo scopo di lavorare all'implementazione del funzionamento dei sistemi scolastici e delle agenzie formative nell'ottica dell'efficacia e dell'utilità immediata degli apprendimenti e in vista di conseguenti effetti benefici sulla crescita sociale ed economica delle nazioni. È in questo contesto che è possibile riconoscere – entro la nebulosa spesso indistinta di *skills* richiamate non di rado con una certa interscambiabilità – due tra le principali prospettive relative al *continuum* che va dalla capacità di *adattamento* a quella di *innovazione*: la prospettiva delle *soft skills* e la prospettiva delle *character skills*.

## **2.2 Skills soft e character: prospettive di riconoscimento e di promozione dell'umano**

La prospettiva delle *soft skills* interpreta questo *continuum* prevalentemente – pur se non esclusivamente – dal punto di vista e in direzione della professionalizzazione. Una professionalizzazione che è andata incontro a una netta ridefinizione a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso con il graduale superamento del fordismo a favore della digitalizzazione delle attività operative, del controllo remoto della produzione e del flusso dei materiali (Colombo, Prodi & Seghezzi, 2019). Per attuare questa rivoluzione tecnologica l'industria si è trasformata nella direzione del *lean manufacturing* (la produzione snella che taglia gli sprechi), del *total quality management* (la realizzazione di prodotti di qualità che soddisfano i clienti), della *mass customization* (l'erogazione di servizi personalizzati) e dell'*agile manufacturing* (sistemi produttivi flessibili).

Tali trasformazioni hanno richiesto ai lavoratori lo sviluppo di nuove *skills* (WEF, 2020) che il Consiglio Europeo, nell'ottica di una formazione precoce a partire dal contesto scolastico, ha specificamente definito negli anni nei termini di *digital competence*, *learning to learn*, *social and civic competences*, *sense of initiative and entrepreneurship*, *cultural awareness and expression*,

*critical thinking, problem solving, financial literacy, creativity, risk assessment, constructive management of feelings* (EC, 2018).

“Perché nel lavoro attuale o del futuro, sono necessarie più che nel passato le *soft skills*?”, si domanda Giuditta Alessandrini. Poiché, sia nel contesto lavorativo sia in quello della vita personale, assistiamo a una parabola sempre più marcatamente curvata verso “la riduzione della dimensione gerarchica [...], l’aumento della gestione di messaggi anche in contemporanea, del bisogno di velocità ed approccio critico nel selezionare i messaggi rilevanti da quelli che non lo sono, il bisogno di mediare nel gruppo tempi ed obiettivi dei processi di lavoro, di condividere (anche per i capi) piuttosto che trasmettere linee strategiche” (2019, p. 35).

Questa accezione *soft* delle competenze non cognitive rappresenta un ponte verso quale riconoscimento e promozione dell'umano? Verso un umano riconosciuto e promosso nella sua capacità di attuare – con saggezza o prudenza (La Marca, 2019) – un “processo decisionale veloce e focalizzato” (Garbellano & Meda, 2019, p. 19), “di risolvere problemi complessi e di apprendere in condizioni di incertezza” (Magone & Mazali, 2016, p. 121). Un umano flessibile, divergente e innovativo, digitalmente competente – *e-skilled* – ed ecologicamente consapevole – *green skilled*. Sono “abilità” che trovano infatti il proprio fondamento e la propria giustificazione in un'idea di umano riconosciuto nei termini della sua capacità “di adattarsi e di comportarsi positivamente in modo da affrontare efficacemente le sfide della vita quotidiana e professionale” (Haselberger *et al.*, 2012, p. 82).

È un'idea di promozione dell'umano che, pedagogicamente parlando, è, sì, necessaria per il processo di integrazione al reale (potenzialmente imprescindibile pur se non sempre eticamente valido), ma nella misura in cui il processo stesso sia inteso nei termini jaspersiani di punto d'appoggio da sopravanzare (Jaspers, 1983). Infatti un primo tratto che qualifica l'umano in quanto tale è la sua peculiare capacità di emancipazione rispetto al mero adattamento. Ossia la capacità non solo di muoversi secondo una dinamica reattiva rispetto al sociale e alle sue sfide, ma soprattutto di agire in senso proattivo per trasformare, rivoluzionare, oltrepassare l'esistente.

Un secondo tratto che qualifica l'umano in quanto tale, un tratto che in realtà è condizione che avvia e alimenta la sua tensione emancipativa, è la sua originaria – ontologica – facoltà di volere, di pensare e di giudicare (Arendt, 1978) in modo originale e in senso etico-valoriale. Facoltà certo tradotte e declinate di volta in volta in situazione, ma non dettate o imposte unilateralmente dalla situazione stessa sulla base delle “sue” necessità di implementazione nel qui ed ora.

In ragione di questi rilievi, nell'accezione *soft* la formazione del non cognitivo rischia forse di riconoscere e promuovere un umano atrofizzato rispetto al suo “tratto” originario – ontologico – e rispetto al suo tratto emancipativo? Rischia quindi di riconoscere e promuovere un “umano-meno-umano”, ossia un umano depriorizzato rispetto al suo rapporto con il sociale, con il tecnologico, con l'economico?

Proseguendo nella riflessione, la prospettiva dei *character skills* interpreta il *continuum* tra capacità di adattamento e di innovazione prevalentemente dal punto di vista e in direzione dello sviluppo del capitale umano (Heckman & Kautz, 2016; Vittadini, 2016). Entro questa cornice le *skills* del carattere sono quelle che più incidono e che maggiormente predicono il potere dell'uomo di costituire “capitale umano”, ossia di mettere a frutto la propria formazione al fine di incidere positivamente – per sé stesso e per la nazione – sul livello produttivo e di sviluppo economico-sociale. Il capitale umano è infatti calcolato nella misura del rapporto tra l’investimento personale nella formazione (scolastica e

professionale), la produttività lavorativa e lo stato di successo individuale. All'interno di questo rapporto le future *performance* produttive e gli *outcomes* nella vita non dipendono solo dai risultati scolastici nei test intellettivi GED (*General Education Development*) e dalle *performance* prettamente disciplinari, ma anche – e in alcuni casi prioritariamente – dai *character skills*.

I *character skills* rappresentano “qualità personali [...] colte nella loro dimensione motivante e moralmente qualificata” (Maccarini, 2021a, p. 33), necessarie al "lavoratore" del futuro sia per accedere a percorsi di occupabilità sia per mantenere e perfezionare la propria posizione lavorativa. Identificabili più di qualsiasi altra accezione di *skills* con la categoria delle competenze non cognitive, i *character skills* possono essere tradotti – entro la cornice offerta dai Big Five (McCrae & Costa, 1987) – nei tratti di personalità dell'estroversione, dell'amicalità, della coscienziosità, della stabilità emotiva dell'apertura mentale ed – entro la cornice offerta Modello HERO (Luthans *et al.*, 2010) – nei tratti della speranza, dell'autoefficacia percepita, della resilienza e dell'ottimismo.

Sono tratti che rimandano in modo esplicito e con particolare forza a un'area di abilità/competenza comune: le “*social and emotional skills*”. Sono *skills* che fin dagli anni Novanta del secolo scorso vengono poste all'attenzione della scuola al fine di compensare la sua curvatura in direzione cognitivista e che sono concepite e promosse entro un *frame* concettuale che intende porsi a superamento dei “confini, teorici e operativi, delle concezioni umanistiche classiche” (Maccarini, 2021a, p. 19). Un *frame* che trova in Maurice Elias un contributo centrale (2015) e che prende corpo in CASEL - *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* - (CASEL, 2017).

Questa accezione *character* delle competenze non cognitive rappresenta un ponte verso quale riconoscimento e promozione dell'umano? Verso un umano riconosciuto e promosso nella sua capacità di “resistere agli shock e alle pressioni”, di autocontrollarsi e disciplinarsi, di affermarsi come soggetto individuale e di contribuire alla “coesione sociale” (Maccarini, 2021b, p. 46), al progresso produttivo e al benessere economico. È un'idea di promozione dell'umano che, pedagogicamente parlando, è, sì, centrale per una continua, efficace e concertata ri-progettazione di sé e dei contesti sociali e produttivi, ma al contempo presenta degli aspetti di rischio e di pericolosità. Infatti l'umano che l'accezione *character* delle competenze non cognitive riconosce e promuove rischia di essere distorto in senso riduzionistico, imperialistico e di colonizzazione culturale da parte dell'occidente *high income*, così come in senso funzionalistico ed economicistico. Nel senso di un riduzionismo che tende a semplificare la complessità dell'umano tentandone un'oggettivizzazione neutra, osservabile e misurabile. Nel senso di una colonizzazione che decide tratti di personalità definiti in un qui ed ora situazionale e temporale attribuendovi tuttavia un carattere universale (Heckman & Kautz, 2016, p. 33). Nel senso di un funzionalismo socio-economico che guarda ai tratti stessi come a “risorse umane” strumentali per implementare la produttività personale, sociale e industriale.

In ragione di questi rilievi, nell'accezione *character* la formazione del non cognitivo rischia forse di riconoscere e promuovere un umano appiattito e costretto sotto il peso di una standardizzazione e omogeneizzazione della personalità? Rischia quindi nuovamente di riconoscere e promuovere un "umano-meno-umano", ossia un umano il cui tratto identificante e unificante – la personalità, il carattere – viene naturalizzato, viene concepito come totalmente conoscibile e osservabile misconoscendone il nucleo di misteriosità e irripetibilità intima e spirituale?

### 3. I tratti della riconfigurazione umana

#### 3.1 I tratti della riflessività ed eticità

Se ciascuna prospettiva sulle *skills* – in senso *soft* o *character* – intercetta tratti non secondari dell'umano e li interpreta secondo una particolare *angolatura funzionale* alle sfide di un contesto rivoluzionato nel senso dell'“eccesso”, dell'“iper-complessità relazionale” e dell'“incoerenza normativa” (Maccarini, 2021b, p. 60), al contempo entrambe le prospettive operano lo stesso misconoscimento. Un misconoscimento di due tratti irrinunciabili affinché le *skills* non cognitive divengano ponte per la promozione dell'umano: il misconoscimento del tratto riflessivo e del tratto etico dell'umano stesso.

Il tratto riflessivo, espressione della capacità di pensiero umana, è misconosciuto – ossia non è riconosciuto e non è apprezzato – proprio per l'aspetto che più ne esprime l'intimo valore umano: l'aspetto della comprensione del significato – per l'appunto umano – dell'esistenza. Il pensare infatti, condizione di possibilità per il divenire persona (Arendt, 2003, p. 86), non è affatto sinonimo di *intelligere* o di "cognizionare" dati ed evidenze “fattuali” allo scopo di conoscere la realtà per come essa è data ai sensi, per il funzionamento delle sue parti, per le loro connessioni causali, per i malfunzionamenti e per le logiche di riparazione/ottimizzazione. Il pensare – certo – si pone in dialogo con l'*intelligere*, con il conoscere, ma per “ampliarlo” e direzionarlo nei suoi orizzonti e nelle sue profondità umane. Il compito del pensare, l'impegno del riflettere tra sé e sé stessi e del discutere con gli altri è infatti volto a comprendere se il fattuale della realtà esprima un significato umano e come possa essere trasformato, limitato, riorientato, diretto al fine di esprimerlo meglio e pienamente. Il conoscere – l'*intelligere* logico-razionale – e il comprendere – il pensare il significato – sono quindi entrambi sempre necessari, ma non sono posti sullo stesso piano quando sono concepiti e intesi secondo l'*angolatura dell'umano*. È infatti il piano del pensare che governa il piano del conoscere, ossia è il piano che discerne il significato umano della realtà a guidare il piano della pressoché infinita ed esponenziale abilità tecnico-fattuale umana.

Entro questo rapporto – sì – dialogico ma che al contempo rispetta un preciso ordine di priorità, è possibile cogliere un primo aspetto del non-cognitivo che qualifica le *skills* in senso umano. Le competenze non cognitive infatti non si giocano unicamente a livello di *skills* sociali ed emozionali ma anche a livello di *skills* riflessive. Riflessive non sotto il profilo “cognitivo” della conoscenza e del calcolo delle cause e degli effetti, dei costi e dei benefici o sotto il profilo della risoluzione dei problemi che la realtà presenta. Riflessive piuttosto sotto il profilo “comprensivo” dell'interrogare l'esistenza, del metterla in questione, problematizzando ciò che è “vero” – ossia che ha la forza incontrovertibile del dato di fatto – alla luce del suo significato umano.

Un interrogare che trova espressione in una domanda di fondo, per altro irrispondibile in modo univoco e certo (Mortari, 2020): questa “verità”, questo “dato di fatto” contribuiscono a fare dell'esistenza un'esistenza di qualità umana? Come è quindi possibile intervenire sui dato di fatto, sulla realtà per ciò che essa è al fine di inciderla, di trasformarla nella direzione di un'esistenza di qualità umana? Questo interrogare la realtà fa di ogni ragionamento e sentimento, di ogni decisione e azione umane l'esito di un processo riflessivo che è fondato e critico, trasformativo ed emancipativo, libero e responsabile (Arendt, 1978).

Espressione del tratto etico dell'umano, proprio la libertà e la responsabilità (nel ragionare e sentire, nel decidere e agire) rappresentano un compito irrinunciabile, compito che l'uomo non assume né per

via istintiva né per via predeterminata. Quindi un compito per il quale l'uomo deve essere "abilitato" a un secondo aspetto della competenza non cognitiva: l'aspetto del sentire, del riconoscere e del gestire la tensionalità (Meirieu, 2019) tra l'affermazione della propria irripetibile unicità (il "successo" personale) e l'impegno ad andare oltre sé stessi per agire *in favore* dell'umano che è comune a tutti (il bene comune). Un agire che, mentre alimenta l'innovazione, il progresso, il capitale al contempo li *forza*, li curva verso un orizzonte per nulla neutrale, qualunquista o indistinto: un orizzonte definito e differenziato in senso etico-valoriale, un senso di giustizia e di dignità, di bellezza e di amore.

Il misconoscimento di questo tratto etico, il cui superamento per altro rappresenta una delle più intriganti e urgenti sfide delle *skills character* e *socio-emotional* (Maccarini, 2021b), riconduce all'affermazione di Andrea Maccarini che, argomentando attorno ad alcuni tratti delle *skills*, li ritiene decisivi "per il successo – *qualunque cosa esso significhi* – dei soggetti individuali" (*Ibi*, p. 46, il corsivo è nostro). È su questo "qualunque cosa" che il tratto etico può e deve "fare la differenza", con premura e con urgenza, contenendo il rischio di lavorare – nella scuola e nel sociale – alla formazione di *skills* che, svuotate di senso – di portato etico e valoriale –, non siano in grado di contribuire al fiorire umano dell'uomo.

### 3.2 Il tratto della sensibilità

Nei tratti della riflessività e dell'eticità è dunque possibile riconoscere una replica al misconoscimento implicito nelle prospettive *soft* e *character* delle *skills*. La loro proposta, tuttavia, varrebbe tanto quanto le altre se non fosse che il tratto riflessivo e quello etico "proseguono" per confluire e radicarsi in un ulteriore tratto che ne è la premessa fondativa.

Nella riflessività e nell'eticità è infatti possibile riconoscere degli argini in grado di contenere e – nello stesso tempo – di manifestare la possibilità (capacità/potenza) propria e originaria che distingue l'umano in quanto tale. Qual è allora questa possibilità che è premessa e condizione di riflessività ed eticità? Detto in altri termini, qual è quell'accezione che fa della formazione del non cognitivo la promozione di un umano "pieno"?

L'ipotesi che si avanza è che i tratti della riflessività e dell'eticità siano l'espressione di una particolare *sensibilità*: la sensibilità verso le differenze, quelle differenze che permettono all'essere umano di riconoscere possibili rapporti di senso con cui creare relazioni e ordini di valore. L'esperienza vissuta ne è prova – ben prima e con maggiore evidenza delle tante dimostrazioni di carattere *-logico* (onto-logico, antropo-logico, teo-logico, ...) – con le tante domande che l'essere umano si fa in relazione al proprio stare mondo: è giusto? È bello? È vero? ....

Sarebbe pertanto un'accezione "sensibile" a fare del non cognitivo il ponte per la promozione e l'affermazione di un umano "globale", "cosmico", "integrale".

Può chiarire la proposta l'esempio presentato da Vittorio Mathieu:

"Nessuna osservazione empirica, e nessuna analisi scientifica (né di ordine fisico-chimico, né di ordine psicologico, sociologico e così via) è in grado di rendere conto della differenza che c'è tra un quadro ben riuscito e una crosta. Catalogati tutti i punti su cui i due oggetti empirici differiscono, non si sarà fatto un passo per capire la loro differenza di valore. Ciò che occorrerà riconoscere, è che nel quadro ben riuscito l'insieme dei particolari è una traduzione complessa della semplicità del senso; mentre la crosta è un accostamento di elementi privi di ragione unitaria" (Mathieu, 1998, p. 43).

Questa differenza non è questione di analisi; non è infatti il risultato di elementi combinati. È, invece, questione di sensibilità, perché la qualità specifica della differenza riguarda il *sensu* e, in quanto tale, può soltanto essere *sentita*, ossia colta dalla sensibilità.

È questa sensibilità a mettere l'umano nella condizione di non poter stare nell'indifferenza (Mollo, 2007). La capacità di trasformazione, di cui è prova evidente il continuo processo di innovazione, agisce decidendo – sempre – di una direzione di senso. In ragione di questa capacità, l'umano deve fare la differenza. Recettiva e attiva nello stesso tempo, la capacità della sensibilità – lontana da un esercizio fisiologico – è rivelativa: nel relazionarsi con la realtà – o meglio, nel frequentare persone, luoghi, situazioni – coglie la possibilità di una relazione di senso e, nel coglierla, la espande in un'azione creativa che dà valore alla realtà. Soltanto in questa sensibilità è possibile riconoscere quel tratto originario che ancora l'umano a una *spontaneità valoriale* che ne consente – rendendola possibile dall'interno e non imponendola dall'esterno – una vita relazionale e sociale originariamente connotata in termini di senso. Il rimando non è, ovviamente alla spontaneità irrazionale, la cui autenticità non è chiamata a rispondere della direzione presa. Quella della sensibilità verso le differenze è una spontaneità che implica partecipazione al cambiamento e che si misura con la propria efficacia operativa.

Per quanto spontanea, tuttavia, si tratta di una sensibilità da coltivare e da praticare. La sua capacità di cogliere le differenze di senso è facilmente sovrastata da interessi terzi che – come troppo spesso dimostra l'esperienza – le vengono preferiti. La spontaneità della sensibilità richiede infatti uno sforzo continuo nell'attenzione verso le possibilità di senso che si aprono nell'esperienza. Pertanto, ha bisogno di essere “sostenuta” (sorretta, incoraggiata, riconosciuta). Occorre quindi darle spazio. Occorre esercitarla affinché, primeggiando, possa a sua volta promuovere il senso umano di cui è espressione. Occorre, allora, strutturare questa capacità rendendola attiva e arenatamente durevole (Guarcello, 2020). E a rispondere a questo compito *primario* sarà proprio la formazione dei tratti della riflessività e dell'eticità: è infatti dal loro approccio che dipendono il consolidamento e il rafforzamento della portata trasformativa di questa originaria sensibilità.

#### **4. Conclusioni. Un rilancio per il dibattito**

La possibilità di promuovere la persona nella sua pienezza è quindi affidata a una nuova sintesi che mette le *skills* cognitive in relazione con una declinazione non cognitiva marcata sensibilmente. Non si tratta, tuttavia, di una semplice sintesi combinatoria o sommativa: in gioco non c'è banalmente la sostituzione della connotazione *soft* o *character* con quella sensibile. L'operazione implicita nella nuova configurazione proposta mira a porre i tratti delle *skills* non cognitive come confini del terreno su cui edificare – nei termini di una *bildung* (Sola, 2003) – le *skills* cognitive per vincolarle alla ricerca continua della differenza valoriale che – sola – può assicurare la conferma e la testimonianza della cifra umana.

Un'ulteriore sintesi che, se da un lato è in grado di rispondere alle sfide dei diritti, dell'equità, della convivenza, della tecnologia e del digitale lanciate dalla società all'educare, dall'altro lato è altrettanto in grado di farsi espressione di quell'umano che è originario all'uomo – tanto a ciascuno quanto a tutti. Un'ulteriore sintesi che quindi, nel tenere in tensione il particolare delle sfide e dei bisogni di volta in volta situati e l'universale di un umano che è comune a tutti, si propone come struttura necessaria su cui fondare linee progettuali per la definizione di sistemi formativi capaci di promuovere il fiorire dell'essere umano nella sua pienezza e integralità.

#### **Riferimenti bibliografici:**

Alessandrini, G. (ed.). (2019). *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0*. Roma: Armando.

- Arendt, H. (1978). *The life of the mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Arendt, H. (1997). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Arendt, H. (2003). *Responsabilità e giudizio*. Torino: Einaudi.
- Baldacci, M. (2009). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettivo razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bazzocchi, L. (2004). Technè e/o humanitas: il volto nascosto e l'apparire della creatività. In L. Rosati & N. Serio (eds.), *Dimensioni della creatività* (pp. 70-83). Roma: Armando.
- Bertin, G.M. & Contini, M.G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Buber, M. (2011). *La domanda rivolta al singolo*. In M. Buber. *Il principio dialogico e altri saggi* (pp. 229-276). Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- CASEL (2017). *What is SEL*. Chicago: CASEL.
- Cesa-Bianchi, M., Cristini, C. & Giusti, E. (2009). *La creatività scientifica. Il processo che cambia il mondo*. Roma: Severa edizioni.
- Colombo, M., Prodi, E. & Seghezzi, F. (2019). *Le competenze abilitanti per Industria 4.0*. Milano: Adapt University Press.
- Elias, M.J., Leverett, L., Duffell, J.C., Humphrey, N., Stepney, C. & Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with Related Prevention and Youth Development Approaches. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 33-49). London-New-York: Guilford Press.
- European Commission (2018), Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, COM(2018) 24 final, 2018/0008 (NLE), [ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf).
- Fiorucci, M. (ed.) (2020). *Educazione, costituzione, cittadinanza*. Roma: RomaTrePress.
- Garbellano, S. & Meda, M. (2019). L'evoluzione delle soft skills nelle organizzazioni: una visione globale. In M. Pezzoli (ed.), *Soft skills che generano valore. Le competenze trasversali per l'Industria 4.0* (pp. 19-34). Milano: Franco Angeli.
- Guarcello, E. (2020). *Scuola, carattere e skills. Dal gusto al giudizio*. Milano: FrancoAngeli.
- Haselberger, D., Oberhuemer, P., Perez, E., Cinque, M. & Capasso, F. (2012). *L'introduzione delle soft skills nelle istituzioni di istruzione superiore. Linee guida per la progettazione di contesti di apprendimento volti a favorire l'acquisizione delle soft skills. Versione 1.0*, [win.arces.it](http://win.arces.it)
- Heckman, J.J. & Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei "character skills" nell'apprendimento scolastico*. Bologna: il Mulino.
- Jaspers, K. (1983). *Psicologia delle visioni del mondo*. Roma: Astrolabio.
- La Marca, A. (2019). *Soft Skills e saggezza a scuola*. Brescia: Morcelliana.
- Lévy, P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Luthans, E., Avey, J.B., Avolio, B.J. & Peterson, S.J. (2010). The Development and Resulting Performance Impact of Positive Psychological Capital. In *Human Resource Development Quarterly*, 1(21), 41-67.
- Maccarini, A.M. (2021b). *Le character skills nel processo di socializzazione*. In G. Chiosso, A.M. Poggi & G. Vittadini (eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, skills* (pp. 43-65). Bologna: il Mulino.

- Maccarini, A.M. (ed.). (2021a). *L'educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola primaria*. Bologna: il Mulino.
- Magone, E. & Mazali, T. (eds.). *Industria 4.0. Uomini e macchine nella fabbrica digitale*. Milano: Guerini e Associati.
- Mathieu, V. (1998). *Per una cultura dell'essere*. Roma: Armando.
- McCrae, R. & Costa, P.Jr. (1987). Validation of the Five-factor Model of Personality across Instruments and Observers. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- Meirieu, P. (2019). *Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*. Roma: Armando.
- Mortari, L. (2000). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
- Nosari, S. (2017). *Pedagogia del cambiamento. Punto di vista, traduzione, successione*. Torino: UTET.
- Nussbaum, M. (2011). *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*. Bologna: il Mulino.
- Paoletti, G. (2004). *Homo duplex: filosofia ed esperienza della dualità*. Pisa: ETS.
- Pellerey, M. (ed.). (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Ricœur, P. (1997). *Muore il personalismo, rinasce la persona*. In ID., *La persona*. Brescia: Morcelliana.
- Ricœur, P. (2001). *La traduzione. Una sfida etica*. Brescia: Morcelliana.
- Senato della Repubblica. Camera dei deputati, *Introduzione sperimentale delle competenze non cognitive (10 novembre 2021)*. <https://www.documenti.camera.it>
- Sola, G. (2003). *Umbildung. La trasformazione nella formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Vittadini, V. (ed.). (2016). *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*. Milano: Fondazione per la Sussidiarietà.
- WEF (2020). *The Future of Jobs Report*. Geneve: WEF.