



ISSN: 2038-3282

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

Emotions as a bridge between non-cognitive skills and learning

Le emozioni come ponte tra le competenze non cognitive e l'apprendimento

di

Riccardo Sebastiani
Università degli Studi di Perugia
riccardo.sebastiani@unipg.it

Abstract:

In recent years, increasing attention has been paid to the so-called "non-cognitive skills" in relation to learning processes and the role they play in people's personal and professional lives. This led to the bill no. 2493 on the introduction of the development of non-cognitive skills in the pathways of educational institutions and provincial centers for adult education, as well as in vocational education and training paths which was approved by the Chamber of Deputies on 11 January 2022.

It is not easy to give a well-defined definition of non-cognitive skills, because they also find their genesis in personal skills and attitudes related to emotional intelligence.

Starting from the interaction between non-cognitive skills and emotional intelligence, it can be said that all transversal skills and in particular intra-personal skills (self-awareness and management,

motivation, self-esteem and resilience) and relational skills (empathy, management of conflict, communication) strongly characterize the person's learning and training process.

The law itself, in fact, aims to develop "skills such as flexibility, creativity, problem solving skills, judgment, argumentation and interaction skills."

As Castoldi argues, reducing the distance between scholastic knowledge and real knowledge can favor more effective and shared educational practices, both for teachers and for students (Castoldi, 2021).

Keywords: teaching by skills; didactics for problems; second grade secondary school; assessment; soft skills.

Abstract:

Negli ultimi anni è stata posta una crescente attenzione sulle cosiddette “non cognitive skills” in relazione ai processi di apprendimento e sul ruolo che rivestono nella vita personale e professionale delle persone. Questo ha portato al disegno di legge n. 2493 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 che è stato approvato alla Camera dei Deputati l'11 gennaio 2022.

Non è semplice dare una definizione ben definita delle competenze non cognitive, perché trovano la loro genesi anche nella abilità e attitudini personali correlate con l'intelligenza emotiva.

Partendo dall'interazione tra le competenze non cognitive e l'intelligenza emotiva si può affermare che tutte le competenze trasversali e in particolare le abilità intra-personali (consapevolezza e gestione di sé, motivazione, autostima e resilienza) e relazionali (empatia, gestione del conflitto, comunicazione) caratterizzano fortemente il processo di apprendimento e formazione della persona.

La stessa legge, infatti, si pone l'obiettivo di sviluppare “competenze quali la flessibilità, la creatività, l'attitudine alla risoluzione dei problemi, la capacità di giudizio, la capacità di argomentazione e la capacità di interazione.”

Come sostiene Castoldi la riduzione della distanza tra sapere scolastico e sapere reale può favorire pratiche educative più efficaci e condivise, sia per gli insegnanti, sia per gli studenti (Castoldi, 2021).

Parole chiave: competenze non cognitive, intelligenza emotiva, competenze trasversali, sentimenti e stati d'animo.

1. Introduzione

Le competenze sono entrate prepotentemente nel processo educativo negli ultimi anni facendo sì che la scuola abbia iniziato un processo incisivo di ripensamento delle logiche che stanno alla base del processo insegnamento/apprendimento. La scuola infatti, ha avuto la necessità di ripensare la propria azione educativa sia per quanto riguarda le modalità sia per quanto riguarda gli strumenti. Negli ultimi 20 anni il concetto di competenza è entrato prepotentemente nella scuola.

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006 relativo alle competenze chiave per un apprendimento permanente (EUR LEX, 2006), aggiornate nel 2018 (EUR LEX, 2018), e con il contributo delle più recenti indagini internazionali (OECD, 2013; 2019), ha messo la scuola di fronte all'imprescindibile necessità di soffermarsi sul capitale umano inteso nella sua interezza di

persona sensiente dotata di capacità, emozioni, stati d'animo, abilità, conoscenze etc. che sono imprescindibili per la formazione di un cittadino del mondo consapevole.

Questo aspetto non si limita al mondo scuola ma si riflette in tutti i campi sia sociali che lavorativi che, grazie all'implementazione delle nuove tecnologie ridefiniscono standard ed aspettative non solo produttiva ma ancora di più umanizzate.

In una società che difficilmente riesce a mantenere la sua forma ed una linearità ben definita, la necessità di adattarsi rapidamente ai cambiamenti, farsi fautori di nuove iniziative e la capacità di problem solving vengono a trovare un ruolo primario sia per affrontare i cambiamenti sia per definire nuovi obiettivi e strategie.

Nel clima di continua evoluzione è necessario non perdere di vista “l'umano” nel senso più profondo e completo del termine. La persona, infatti, porta con se non solo le proprie competenze, esperienze e abilità ma anche la sua emotività, la sua forza empatica, il suo relazionarsi con l'alterità.

In questo contributo teorico si intende evidenziare un approccio che tenga conto della relazione tra competenze non cognitive ed intelligenza emotiva perché «diventa fondamentale sottolineare come, quando parliamo di capitale umano, dobbiamo considerare non solo le abilità cognitive, che in un momento storico come il nostro rischiano di essere obsolete in brevissimo tempo, ma anche le competenze non cognitive quali la capacità trasversale di “imparare ad imparare” e le qualità legate alla personalità come la passione, la capacità critica, la creatività, l'apertura mentale, la responsabilità, il senso di appartenenza, la stabilità emotiva» (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021, p. 1).

Anche nel contributo dell'OMS (1993), appare evidente il richiamo alla dimensione emotiva che caratterizza fortemente il tutte le abilità trasversali che fanno parte del bagaglio esperienziale e culturale della persona e che l'aiutano ad entrare in relazione con l'altro diverso da sé. Non è un caso che nel documento dell'OMS si fa un chiaro riferimento alla capacità empatica necessaria per gestire le proprie e altrui emozioni al fine di generare comportamenti positivi che permettano l'accoglimento dell'altro.

Lo stato attuale, caratterizzato da una profonda crisi valoriale amplificata anche dalla pandemia che indistintamente ha colpito tutti gli ambiti, da quelli sociali a quelli lavorativi, fa mergere la necessità di affidarsi a quelle risorse umane ed emotive che riescano, con consapevolezza, a gestire le emozioni e la loro influenza sul comportamento del singolo e, conseguentemente, sull'equilibrio dell'intera vita sociale.

Questo saggio, pertanto, vuole interrogarsi sulle modalità dell'azione educativa modulata sull'unicità della persona con tutto il suo bagaglio esperienziale, emotivo, culturale che metta in evidenza l'emozioni e le azioni che contribuiscono all'equilibrio per la formazione di un cittadino ne e per il mondo.

2. Competenze non cognitive ed emozioni

Il riconoscimento e la valorizzazione dell'umano rappresentano il nucleo centrale del contratto sociale a cui fa riferimento il rapporto Unesco “Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education” ed è una condizione imprescindibile per lo sviluppo e la presa di coscienza delle competenze non cognitive che indicano tutte quelle scienze umane e sociali non legate alla cognizione, ma necessarie per lo sviluppo.

Con competenze non cognitive si vuole definire un tipo di apprendimento che non si limita a coinvolgere le capacità cognitive (ricordare, parlare, comprendere, stabilire nessi, dedurre, valutare) ma che tenga anche dello sviluppo di tutte quelle caratteristiche proprie della personalità di ciascuna persona, come ad esempio l'apertura mentale, l'empatia, la capacità di adattamento, la capacità di iniziativa etc.

La pandemia, che ha coinvolto il mondo intero, ha causato uno "choc" dei sistemi educativi che, in tempi brevissimi, si sono dovuti adattare ad un nuovo modo di fare insegnamento. La scuola si è trovata di fronte ad una nuova sfida grazie alla quale ha preso consapevolezza della necessità di affidare all'insegnamento la capacità di insegnare a vivere (E. Morin, 2015).

La scuola, infatti, si è trovata a dover gestire l'incertezza e l'imprevedibilità che la pandemia ha generato e ha dovuto "generare" gli strumenti necessari alla gestione dello smarrimento che ha coinvolto, in maniera particolare, i bambini e gli adolescenti che sono stati privati della continuità della vita scolastica e sociale.

La necessità di fornire strumenti cognitivi ed emotivi utili a fronteggiare qualsiasi tipo di sfida esistenziale, è la base di partenza per la definizione di una società futura più empatica e propositiva, dove la consapevolezza di essere cittadino del mondo riduce a zero il rischio di una povertà educativa. In un contesto di apprendimento multidisciplinare e fortemente orientato dall'informatizzazione, è necessario che la persona riscopra il lato emozionale/emotivo al fine di ridefinire quella dimensione umana necessaria a fare della persona un cittadino del mondo: «possiamo parlare, da questo punto di vista, di insieme di risorse psicosociali dell'individuo, in cui è ragionevole ricondurre una serie di dimensioni che riguardano non solo tratti di personalità e orientamenti individuali, ma anche altre tipologie di risorse legate al cosiddetto capitale psicologico e al livello motivazionale che insieme riguardano il comportamento della persona di fronte a scelte e problematiche sociali» (G. Chiosso, A.M. Poggi e G. Vittarini, 2021, p.68).

In considerazione di quanto sopra non può essere marginale il ruolo che le emozioni giocano nell'orientare le risorse legate alla personalità che, oltre a custodire un intimo bagaglio esperienziale e culturale, fanno sì che la persona realizzi quel potenziale umano ed emotivo che la caratterizza e la contraddistingue tra tutti gli altri esseri viventi.

Sostiene infatti Goleman, che nel cercare di capire come mai l'evoluzione naturale della specie umana abbia conferito alle emozioni un ruolo così importante, alcuni sociobiologi dicono che la prevalenza del "cuore" sulla mente scaturisce dalla necessità di superare i momenti più critici della vita.

«Essi sostengono che le nostre emozioni ci guidano nell'affrontare situazioni e compiti troppo difficili e importanti perché possano essere affidati al solo intelletto: si pensi ai momenti di grande pericolo, alle perdite dolorose, alla capacità di perseverare nei propri obiettivi nonostante le frustrazioni, allo stabilirsi del legame di coppia e alla costruzione del nucleo familiare. Ogni emozione ci predispone all'azione in modo caratteristico; ciascuna di esse ci orienta in una direzione già rivelatasi proficua per superare le sfide ricorrenti della vita umana – situazioni esterne che si ripeterono infinite volte nella nostra storia evolutiva. Il valore del nostro repertorio emozionale ai fini sopravvivenza trova conferma nel suo imprimersi nel nostro sistema nervoso come bagaglio comportamentale innato: in altre parole, nel fatto che le emozioni finirono per diventare tendenze automatiche del nostro cuore». (Goleman D., 2007, p. 22.)

I sentimenti, le emozioni, gli stati d'animo, che siano rappresentati da livelli neurali di sinapsi o che siano prodotto della coscienza o di altri canali neurali, hanno uno status davvero elevato e «a motivo

dei loro inestricabili legami con il corpo, essi vengono prima, nello sviluppo, e serbano un primato che pervade la nostra vita mentale. Dal momento che il cervello è l'avvinto uditore del corpo, i sentimenti risultano vincitori tra pari. Inoltre dal momento che ciò che viene prima costituisce un quadro di riferimento per ciò che viene dopo, i sentimenti hanno voce in capitolo sul modo in cui il resto del cervello e la cognizione svolgono i propri compiti. La loro influenza è immensa» (Goleman D., 2007, p. 228).

È necessario, quindi, predisporre un approccio olistico verso la conoscenza, di modo che la dimensione razionale propria della coscienza possa interloquire con tutti gli altri aspetti, relegati nell'inconscio anche alla luce della complessità del paradigma dell'umano, dato che «la creatività, l'originalità, l'eminenza di homo sapiens hanno la stessa origine della sregolatezza, dell'avventura e del disordine di homo demens» (Morin E., 2001, p. 115).

Nella teoria complessa che sovrasta l'uomo e tutti gli organismi viventi, infatti, tutto quello che riguarda l'errore, il "rumore", anziché accrescere l'entropia del sistema, può fungere da rigeneratore che conduce ad una continua riorganizzazione degli elementi eterogeni compresenti, aumentandone insieme alla complessità la ricchezza, portando ad una nuova realtà che si auto genera rigenerandosi. «Il rumore, provoca il manifestarsi di una innovazione e di una complessità più ricca. Ogni sistema vivente è minacciato dal disordine ma nello stesso tempo se ne nutre» (Morin E., 2001, p. 116).

Quello che fino ad oggi è stato pensato in una logica disgiuntiva, deve essere studiato in un'ottica di coappartenenza complessa, in cui la valutazione non può essere solo razionale, ma complessa essa stessa, pensata, sentita, vissuta, intuita, immaginata.

La persona è nel mondo, come lo sono i nostri sentimenti ed è per questo che vanno ascoltati, considerati e rispettati per poterli incamerare nella coscienza e, aprirsi, così, ad una nuova relazione con il mondo.

A tal fine è importante sottolineare, nello specifico, quali sono le competenze non cognitive ed in che modo possono entrare in relazione, facendo da ponte, con la sfera educativa:

COMPETENZE PERSONALI	COMPETENZE SOCIALI	COMPETENZE METODOLOGICHE
Resilienza	Sensibilità/empatia	Capacità di analisi
Responsabilità	Capacità di integrazione	Capacità organizzative
Dedizione	Capacità comunicative	Capacità di presentazione
Motivazione	Spirito critico	Capacità di problem solving
Curiosità	Conoscenza della natura umana	Resistenza allo stress
Autodisciplina	Capacità di lavoro in team	Gestione nuovi media
Autoriflessione	Capacità di interazione	
Fiducia in se stessi		

(Fonte Le categorie di soft skill. Fonte: "1&1 IONOS SE"
<https://www.ionos.it/startupguide/produttivita/soft-skills/>)

Nel passare all'analisi delle tre categorie sopra elencate possiamo includere, nelle competenze personali, tutte le caratteristiche proprie della persona date sia dal suo background culturale, sia dal suo retaggio esperienziale. Queste caratteristiche vanno dalla capacità di autoriflessione, alla motivazione, alla curiosità fino ad arrivare all'autodisciplina.

Nelle competenze sociali, invece, troviamo caratteristiche come la sensibilità e l'empatia che permettono la gestione di problematiche complesse sia nell'ambito lavorativo, sia nella gestione del sociale. La capacità di analisi e le competenze metodologiche sono prerogative fondamentali che vanno ad ottimizzare il problem solving che indica l'insieme dei processi per analizzare, affrontare e risolvere positivamente situazioni problematiche; è una attività del pensiero messa in atto dalla persona per raggiungere una condizione desiderata a partire da una condizione data.

Il Problem Solving può essere definito una abilità generale di approccio ai problemi e viene insegnato da molti anni con notevoli risultati in vari ambiti: nelle organizzazioni, nel business, nell'insegnamento, nel coaching, nel counseling e in psicoterapia. La sua utilizzazione, in ciascuno di questi campi, si è affermata come strumento principe per incrementare le abilità di management, di insegnamento, nella relazione di aiuto e per migliorare la comunicazione tra le persone e la crescita personale.

Sono stati individuati strumenti specifici che, a seconda dell'ambito di utilizzazione del Problem Solving, consentono di inquadrare i problemi in modo accurato. Tuttavia le abilità di base ed i processi fondamentali sono gli stessi, qualunque sia il campo di applicazione.

Il concetto stesso di "problema" ha subito continue modificazioni e trasformazioni passando da strumento di valutazione per alcune specifiche discipline, come ad esempio i "problemi" di matematica o fisica, a metodologia di sviluppo per l'apprendimento integrato del sapere scientifico.

L'approccio scientifico alla risoluzione dei problemi inizialmente era sviluppato secondo uno schema puramente intuitivo: percezione dell'esistenza di un problema; definizione del problema; analisi del problema e divisione in sotto problemi; formulazione di ipotesi per la risoluzione del problema; verifica della validità delle ipotesi; valutazione delle soluzioni; applicazione della soluzione migliore. I problemi esistono in quanto esistono degli obiettivi. Ci accorgiamo di avere un problema quando incontriamo una difficoltà sul nostro cammino, quando ciò che stiamo facendo non consente di ottenere gli effetti desiderati. Quando ci rendiamo conto di avere un problema ci stiamo trovando di fronte alla necessità, se vogliamo raggiungere i nostri obiettivi, di cambiare qualcosa nel nostro modo di vedere, sentire, capire le cose e nel nostro comportamento.

3. Educazione emotiva come competenza nei processi di relazione e di mediazione

Una concreta educazione emotiva va considerata «nella dimensione esperienziale, nel vissuto dei soggetti reali in essa impegnati. L'educazione è, in primo luogo, un elemento dell'esperienza umana vissuta il quale è dotato di significato e di valori educativi in quanto rinvia ad un ordine di desideri, credenze, esigenze esistenziali vissuti da soggetti» (Colicchi E., 1998, p. 94.). Per tutto ciò «un sapere dell'educazione soddisfacente non potrà essere un sapere, che spieghi indicando delle cause e dei fondamenti: ma un sapere che, piuttosto, mostri qualcosa dell'esperienza umana. L'attenzione agli elementi affettivi induce ad assumere un ambito che è possibile, nella terminologia wittgensteiniana, mostrare nelle pratiche concrete e nei giochi in uso» (Wittgenstein L., 1983, p.96).

L'alunno è così aiutato a sperimentare stati affettivi mai provati, ad attivare risposte empatiche "mancanti", a fare pratica di emozioni e sentimenti noti e meno noti, di affetti e stati d'animo generalmente oscurati e occultati, e perciò ad apprendere e conoscerli e riconoscerli, accettarli e disciplinarli al fine di viverli positivamente nelle quotidiane interazioni con l'altro e con gli altri» (Rossi B., 1998, pp. 82-83.).

Nella dimensione affettiva, un ruolo di primo piano lo riveste l'empatia, non è un caso che «consentire, il porsi sulla stessa lunghezza d'onda affettiva, il decentrarsi e il condividere emotivamente facilitano la comunicazione e l'incontro, incrementando la disposizione all'apertura e il livello di autostima, riducono le distanze psicologiche e abbassano il livello di conflittualità. La competenza empatica è educabile in contesti formativi incoraggianti a percepire gli altri come simili e scoraggianti un eccessivo investimento su di sé, in climi interpersonali non competitivi orientati a dar risalto alle emozioni degli altri e ai bisogni degli altri» (Rossi B., 1998, pp. 58-59).

Viene da sé che per ascoltare l'altro è necessario «ascoltare e fare silenzio, per incontrarsi con se stessi, è prendere consapevolezza della multiformità affettiva del nostro io, dell'altro da sé che è in noi, dell'alterità che è dentro di noi» (Rossi B., 1998, pp. 82-83.).

L'ascolto permette anche di prendere coscienza di tutte le emozioni latenti che non sono oggetto della coscienza: «sovente ci rendiamo conto tutto d'un tratto, di sentirci inquieti o a disagio, soddisfatti o rilassati, quando è evidente che il particolare stato del sentire che a quel punto ci è noto non è iniziato nel momento in cui ne siamo venuti a conoscenza, ma in un momento precedente» (Damasio A. R., 1999, p. 52.). Ebbene, è proprio in momenti di crisi come quella che stiamo attraversando che appare opportuno e urgente far affidamento a risorse emotive e trasduttive quali la resilienza, l'autocontrollo, l'intelligenza sociale, la gestione del sé, la capacità di riconoscere con precisione le proprie emozioni nonché la loro influenza sul comportamento, la perseveranza e la capacità di negoziazione che ci possano permettere, secondo l'Ocse, di «affrontare le sfide del mondo moderno».

Si tratta di soft skills e di social *emotional skills* trasversali che attengono alla dimensione emotiva e che stanno nel cuore del cuore della relazionalità e di cui la norma positiva (L. n. 2372/22) ha finalmente preso atto quando parla di «Introduzione dello sviluppo delle competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche» indicando un percorso possibile nell'ordinarietà scolastica e collocando le competenze non cognitive nell'ambito di una sperimentazione nazionale ad ampio respiro.

Le soft skills, che a questo punto entrano di fatto e di diritto nella relazionalità dell'insegnamento, transitando da un mondo di valori di alta moralità ad una praticabilità quotidiana e fattiva, appaiono dunque capaci di traghettarci (trasdurre) in uno spazio nuovo caratterizzato da questo repentino cambiamento d'epoca.

4. Apprendere per competenze

L'apprendimento assume una connotazione psicologica gettando le basi alle conoscenze e alle abilità mentali tanto che «i tratti di personalità sono delle caratteristiche differenziali piuttosto stabili che regolano la nostra interazione con gli altri e con l'ambiente; rappresentano l'architettura stabile di tendenze comportamentali, una organizzazione interna del nostro modo di agire che rende in parte regolari e stabili le nostre condotte sociali (G. Chiosso, A.M. Poggi e G. Vittarini, 2021, p.68).

Di certo, però, l'expertise, la competenza e il talento che consentono all'uomo di accreditare le risposte date ai problemi posti dall'umanità nel corso della sua avventura esistenziale rafforzano il convincimento che la saggezza è associata con l'età e si dà come problem solving. La cultura ne conserva e trasmette il contenuto, grazie al patrimonio di simboli di cui si alimenta, che comprendono il linguaggio, l'arte, la musica, la scienza, la matematica, la religione con le sue «buone pratiche» e orientamenti di senso che vengono trasmessi da generazione in generazione, appunto sotto forma di saggezza e di conoscenza» (Rosati L., 2008, pp. 111-112).

L'approccio neuro-scientifico, oltre che costruire delle metodologie d'apprendimento nuove e sempre più efficaci, permette di elevare la condizione della mente chiarendo tutti quei meccanismi neurali che sprigionano emozioni, sentimenti e conoscenza.

«È allettante e incoraggiante, credere che la neurobiologia possa aiutarci non solo comprendere la condizione umana e a provarne pietà, ma in tal modo anche a capire i conflitti sociali, contribuendo ad alleviarli. Con questo non si vuol suggerire che la neurobiologia possa salvare il mondo, ma soltanto che l'accumulo graduale di conoscenze sugli esseri umani può aiutarci a trovare modi migliori di amministrare le vicende umane» (Damasio A.R., 2007, p.344).

L'impianto pedagogico moderno, nel considerare la globalità della persona, non può escludere dal proprio campo d'indagine l'etica. Non è un caso, infatti, che la scienza senza l'etica rischia di cadere in atteggiamenti e prospettive a dir poco discutibili, entrando in conflitto «con la nostra concezione dei valori – si pensi ad esempio – alle spaventose prospettive aperte dalla genetica moderna con la manipolazione del patrimonio ereditario» (Gadamer H., 1994, p. 14).

«Si tratta di passare da un agire tecno scientifico orientato a “fare tutto quello che si può fare”, senza alcun riferimento agli esiti di tale “fare condizionato”, alla piena valorizzazione della capacità che l'essere umano ha di “riflettere sulle conseguenze”. Si tratta di promuovere una nuova coscienza della “responsabilità per le generazioni future” – per – accedere ad una forma di solidarietà allargata a tutta l'umanità, ossia farsi carico responsabilmente del bene sociale, non solo di coloro che già esistono, ma, anche, di coloro che non esistono ancora» (Pinto Minerva F., Gallelli R., 2004).

La conoscenza scientifica, in altre parole, non può integrare in sé la parte più intima della comprensione e della intuizione, in quanto «lo studio delle caratteristiche della personalità, per sua natura, non è riducibile ad una sola, specifica scienza, ma è oggetto di un insieme di scienze, una «regione» di scienze, [...] cioè è un accorpamento intorno ad un tema e non intorno a un contenuto o a un metodo» (G. Chiosso, A.M. Poggi e G. Vittarini, 2021, p.115).

In questo, la pedagogia ha da sempre considerato l'uomo nella sua complessità e non vivisezionandolo, come spesso fa la scienza. La pedagogia, infatti, non ha mai tralasciato le valenze e i riferimenti etici della persona.

Ogni processo di educazione e di formazione ha sempre inteso “l'azione dell'acquisire forma” in relazione con gli ideali culturali collettivamente condivisi, incarnandoli in modo personale nella propria vita.

L'impianto epistemologico della pedagogia, non può, quindi, non prescindere dall'universo valoriale che Mounier chiama vocazione (Mounier E., 1975), ma deve comunque “scontrarsi” con l'assolvimento di tutti i bisogni primari e terreni propri della persona.

Questa contrapposizione tra valori e bisogni, porta la pedagogia a trovare una nuova sintesi etica, che porta dentro di sé un'umanità realizzata pienamente in completa armonia, con l'universo valoriale educativo.

La nuova “etica” evidenzia, quindi, come l'uomo abbia la necessità di riscoprire la globalità della sua dimensione, all'interno della quale emozioni, istinti, pulsioni, possono e devono armonizzarsi con gli altri lati della personalità, per una forma di apertura e di compartecipazione più vera e più ricca.

Per realizzare una simile collaborazione, le competenze non cognitive possono contribuire ad una educazione globale della persona, costituendo, attraverso tutti i sensi.

In altre parole, la scuola si deve “agganciare” e orientare la propria azione verso un apprendimento profondo e capace di trasferirsi nella situazione di realtà, un apprendimento che non smarrisca mai il

collegamento con l'esperienza reale del soggetto ovvero un apprendimento fondato su un ordine di scoperta, intuizione, gestione flessibile, affinità con il sapere pratico.

Le discipline devono essere valutate come strumenti culturali per la formazione del soggetto per comprendere e affrontare la realtà naturale e sociale. In altre parole la competenza è un saper agire in situazione, che richiede la mobilitazione e il transfert di risorse personali, cognitive, metodologiche e metacognitive per affrontare un compito/problema in un contesto simile alla vita reale.

Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti". Riprendendo una suggestione psicanalitica, le competenze si potrebbero rappresentare come un iceberg, in modo da evidenziare la duplicità delle componenti presenti nella sua rilevazione: una componente visibile, esplicita, espressa attraverso prestazioni osservabili che rinviano essenzialmente al patrimonio di conoscenze e abilità possedute dal soggetto; una componente latente, implicita, che richiede un'esplorazione di dimensioni interiori connesse ai processi motivazionali, volitivi, socio-emotivi dell'individuo «dal momento che sia l'intelligenza sia il *character* sono capacità che si possono trasformare e modificare lungo tutto l'arco della vita. È possibile definirli, in effetti come competenze» (Heckman J.J., Kautz T., 2016, p. 31.)

5. Conclusioni

Nell'articolo è stata messa al centro dell'analisi la persona e la possibilità di promuovere le sue caratteristiche peculiari partendo dalla base emotiva/esperienziale affidando la sintesi alle competenze non cognitive e alle capacità emotive e motivazionali, che stanno alla base del costrutto individuale che fa della persona il suo essere nel mondo e per il mondo.

Di fronte ai continui cambiamenti è necessario che la pedagogia rifletta e si attivi per fronteggiare i nuovi fenomeni educativi che possano fondere l'educazione con il vivere comune affinché gli attori principali del mondo civile possano imparare «l'arte di vivere e ciò diviene sempre più necessario nel degrado della qualità della vita sotto il regno del calcolo e della quantità, nella burocratizzazione dei costumi, nei progressi dell'anonimato, della meccanizzazione nella quale l'essere umano è trattato come un oggetto, nell'accelerazione generale» (Morin, 2015, p. 21).

Riferimenti bibliografici:

- Castoldi, M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Milano: Mondadori.
- Chiosso, G., Poggi, A.M., Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle characters skills, Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- Damasio, A R. (1999). *Emozione e Coscienza*. Milano: Adelphi.
- Gadamer, H. (1960). *Verità e metodo*, trad. it. Milano: Bompiani.
- Gadamer, H. (1994). *Dove si nasconde la salute*. Milano: Raffaello Cortina.
- Goleman, D. (2007). *Intelligenza Emotiva*. Milano: Fabbri Editori.
- Heckman, J.J., Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Morin, E. (2001). *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*, trad. it. Milano: Feltrinelli.

- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mounier, E. (1975). *Che cos'è il personalismo?*. Torino: Einaudi.
- Colicchi, E. (1998). Affettività e teoria dell'educazione. In F. Cambi (a cura di). *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*. Roma: Armando.
- Pinto Minerva, F., Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Rosati, L. (2008). *La fine di un'illusione*. Perugia: Morlacchi.
- Rossi, B. (1998). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari: Laterza.
- Wittgenstein, L. (1983). *Ricerche filosofiche*, trad. it. Torino: Einaudi.