



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

Education at the crossroad between non-cognitive and co-cognitive¹ skills

L'educazione al bivio tra competenze non cognitive e co-cognitive

di

Annalisa Morganti

annalisa.morganti@unipg.it

Alessia Signorelli

alessia.signorelli@unipg.it

Francesco Marsili

francesco_marsili@studenti.unipg.it

Università degli Studi di Perugia

Abstract:

The paper presents a critical analysis of the concept of “non-cognitive”, often used by policymakers, educators, researchers and teachers when addressing that vast and varied set of skills that affect students’ learning but that do not fall within areas such as mathematics, literacy, numeracy etc. While so widely diffused and used, the term “non-cognitive” can be problematic because it seems to highlight a separation between cognition and skills such as

¹ Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. E’ da attribuirsi ad A. Signorelli il paragrafo 2, ad A. Morganti il paragrafo 3 e a F. Marsili il paragrafo 4. Introduzione e Conclusioni sono state scritte congiuntamente da tutti gli autori.

emotional and social ones, for example, that actually entails cognitive tasks such as focusing, reflecting, and problem-solving. The analysis of the concept of “non-cognitive” read against the one of “co-cognitive” has, furthermore, the aim of investigating the contents and ideas conveyed by both terms with specific attention to their educational and pedagogical implications.

Keywords: non-cognitive skills; co-cognitive skills; education.

Abstract:

Il presente contributo intende proporre una riflessione critica circa l'utilizzo del termine “non cognitivo”, utilizzato spesso da responsabili politici, educatori, ricercatori e insegnanti nel riferirsi a quell'insieme molto vasto e diversificato di abilità che impattano l'apprendimento degli studenti ma che non rientrano nelle aree della matematica, dell'alfabetizzazione ecc. Pur essendo così diffuso e utilizzato, il termine “non cognitivo” può presentare aspetti problematici in quanto sembrerebbe indicare una separazione tra la cognizione e aree di abilità quali ad esempio quelle emotive e sociali che, in realtà, implicano la messa in atto di una serie di compiti cognitivi, quali la concentrazione, la riflessione, la risoluzione dei problemi. L'analisi del concetto di “non-cognitivo” posto a confronto con quello di “co-cognitivo” ha inoltre l'obiettivo di investigare i contenuti e le idee veicolati dall'uno e dall'altro termine, con una specifica attenzione alle implicazioni educative e pedagogiche di entrambi.

Parole chiave: competenze non-cognitive; competenze co-cognitive; educazione.

1. Introduzione

Nelle considerazioni di Pessoa (2008), i rapporti tra emozioni e cognizione hanno da sempre affascinato l'uomo, sin dai tempi dei più illustri filosofi greci (un esempio su tutti, Aristotele, secondo il quale era necessario impartire ai giovani una “educazione emotiva” affinché poi fossero in grado di formulare giudizi “corretti”). Questa fascinazione, pur subendo alti e bassi, ha trovato terreno fertile in ambiti di studio anche molto diversi tra loro, come le neuroscienze, la psicologia e la pedagogia.

L'interesse della ricerca nei confronti delle relazioni esistenti tra l'attivazione socio – emotiva e processi cognitivi ha subito, negli ultimi tre decenni circa, una spinta piuttosto notevole, con il moltiplicarsi di studi che hanno cercato di investigare sotto quali aspetti questi due elementi si “incontrino” e siano in dialogo e reciproca influenza fra loro (Schwarz, 2000, Deak, 2011, Cavalera & Pepe, 2013, Oatley & Johnson - Laird, 2013).

Il presente contributo intende, alla luce della recente proposta di Legge n. 2372/2022, presentare e analizzare i concetti di cognitivo, non cognitivo e co-cognitivo rispetto a quelle che vengono spesso definite *soft skills* o competenze “malleabili”, le quali sono indicate e definite come non cognitive. Sullo sfondo sia di ricerche teoriche ma anche e soprattutto degli approcci didattici inerenti al lavoro quotidiano che avviene nelle classi, si intende proporre un approccio critico al concetto di “non cognitivo” associato a tali competenze che, invece, si presentano connotate da tratti cognitivi e metacognitivi decisamente impattanti sull'apprendimento e sullo sviluppo più generale degli studenti.

2. Quale rapporto tra emozioni e processi cognitivi?

L'universo emotivo è un campo decisamente complesso in quanto modula e orienta il comportamento tramite le interazioni che si vengono a creare tra l'ambito biologico, sociale e cognitivo (Deak, 2011).

Tra i primi lavori che hanno investigato le possibili connessioni tra emozioni e processi cognitivi, possiamo annoverare il contributo di Ortony, Clore & Collins (1990) intitolato esattamente "The cognitive structure of emotions". Nel lavoro, gli autori, si distanziano dall'approccio più noto, quello che propone una lettura delle emozioni come l'interazione tra sensazioni corporee, espressioni facciali e relativi comportamenti, per proporre una spiegazione sistematica della differenziazione emotiva, ancorandola agli eventi cognitivi che sottintendono i diversi tipi di emozione e proponendo un'analisi di tre costrutti: degli eventi, della responsabilità per gli eventi e degli oggetti. In questo modo intendo fornire una spiegazione delle modalità in cui queste diverse variabili possono influenzare l'intensità delle emozioni. Accanto alle proposizioni di Ortony, Clore & Collins, troviamo anche approcci che coniugano sia gli aspetti biologici, sia quelli cognitivi con un particolare riferimento alle neuroscienze affettive (Deak, 2011).

Per Oatley e Johnson - Laird (2013) gli approcci cognitivi aiutano a comprendere più chiaramente il modo in cui le emozioni influenzano il ragionamento, la memoria e l'attenzione, ma anche la percezione, la capacità di prendere decisioni, il problem solving e la memoria di lavoro (Schwarz, 2000, Deak, 2011, Cavalera & Pepe, 2013) – tutti elementi che hanno un ruolo di rilievo nei processi di apprendimento.

Anche Johnson et al. (2009), hanno indagato il rapporto tra emozioni e cognizione, analizzando l'ipotesi dell'ampliamento di Fredrickson (1998, 2001), a sua volta parte della più ampia teoria dell'ampliamento e della costruzione secondo la quale le emozioni che potremmo definire "positive" contribuiscono ad un ampliamento e miglioramento degli stati cognitivi, in modo particolare l'attenzione, la flessibilità e la capacità di dissociare l'attenzione da stimoli negativi. I risultati finali dello studio, condotto attraverso due diversi esperimenti con un campione di 62 individui, sembrano supportare l'ipotesi che i benefici cognitivi delle emozioni positive non riguardino solo quei soggetti che presentano un orientamento già ottimistico e resiliente, ma il miglioramento cognitivo si genererebbe nel momento in cui la persona è in grado di provare o esprimere una determinata emozione positiva (Johnson et al., 2009)

Uno studio di Cavalera & Pepe (2013) condotto con un campione composto da 60 studentesse universitarie, ha esplorato l'impatto delle emozioni di natura sociale quali la vergogna e il senso di colpa sulla memoria di lavoro. Alla fine della ricerca, i risultati mostravano come la vergogna e il senso di colpa fossero associate a una diminuzione nella qualità delle performance cognitive; particolarmente, la vergogna risultava essere un predittore significativo di impedimento nelle performance della memoria di lavoro. Inoltre, "[...] gli individui tendenti alla vergogna mostravano performance inferiori nei test relativi alla memoria di lavoro rispetto ai partecipanti tendenti al senso di colpa; questo suggerisce un'interferenza maggiore della vergogna (sia come esperienza emotiva che come predisposizione personale sulla memoria di

lavoro rispetto alla condizione dei soggetti tendenti al senso di colpa”² (Cavalera & Pepe, 2013, p.457)

Secondo gli autori, il ricordo di esperienze emotive negative può produrre un impatto piuttosto sostanzioso sulle performance cognitive e in modo particolare sui processi relativi alla memoria di lavoro, risultando in questo modo un’emozione molto più “deleteria” rispetto al senso di colpa.

Recentemente, D’Errico et al. (2018) hanno esplorato l’importanza per l’apprendimento delle “emozioni cognitive”, definite da Scheffler come dei filtri emotivi attraverso i quali si vede il mondo, si interpretano i suoi oggetti e si valutano i suoi elementi critici (D’Errico et al. 2018). La definizione di Scheffler, soprattutto la sua tripartizione, si aggancia in modo piuttosto evidente alla struttura cognitiva presentata da Ortony, Clore e Collins pochissimi anni prima. Inoltre, sempre secondo Scheffler, queste emozioni cognitive aiuterebbero l’individuo a discernere ciò che può portare benefici da ciò che, invece, potrebbe risultare deleterio e, in modo particolare, sono essenziali nel monitorare e categorizzare le informazioni in entrata e sono sollecitate nel momento in cui si acquisiscono o rafforzano nuove conoscenze, abilità, competenze (D’Errico et al., 2018).

La ricerca di D’Errico e colleghi ha prodotto risultati interessanti, in modo particolare per quanto concerne i legami emersi tra le emozioni cognitive e il quando, cioè in quale momento dell’apprendimento si verificano. Tra le più espresse si trovano quelle relative allo sforzo cognitivo quali attenzione e concentrazione; quelle connesse ai momenti di difficoltà presentati dall’apprendimento (frustrazione e noia) e quelle collegate agli aspetti motivazionali dell’impegno cognitivo, come curiosità e entusiasmo; di conseguenza, l’emergenza e l’analisi delle emozioni cognitive può risultare di grande supporto nello stabilire indicatori per valutare la qualità dei processi di apprendimento (D’Errico et al., 2018).

Brosch et al. (2013), ricordano come per un lungo periodo, emozioni e cognizione siano stati considerati come poli opposti; tuttavia, la ricerca ha mostrato quanto emozioni e cognizione siano strettamente connessi: i processi cognitivi sono necessari per suscitare risposte emotive e, al tempo stesso, le risposte emotive modulano e orientano i processi cognitivi in modo da fornire risposte adattive all’ambiente. “L’emozione determina il modo in cui percepiamo il nostro mondo, organizziamo la nostra memoria e prendiamo decisioni importanti.”³ (Brosch et al, 2013, p.1)

Gli esempi di studi e ricerche riportati in questo paragrafo, sebbene circoscritti per motivi di spazio e opportunità, forniscono, quindi, un terreno fertile per impostare un ragionamento di ricerca ancora più profondo per quanto riguarda l’identità più o meno cognitiva dei processi emotivi e delineare attraverso quali possibili traiettorie questi due elementi, centrali per l’apprendimento, possono essere investigati e operazionalizzati nella pratica educativa e didattica quotidiana.

² Traduzione dell’autore

³ Traduzione dell’autore

3. Esistono davvero “competenze non cognitive”?

Cercando di andare oltre l’ambito dell’investigazione teorica su emozioni e cognizione per approdare a quello metodologico e didattico che più interessa la scuola nei suoi vari ordini e gradi è importante incrociare lo sguardo con la recente proposta di Legge n. 2372/2022 la quale introduce, a partire dall’anno scolastico 2022/2023, lo sviluppo delle competenze “non cognitive” nei percorsi delle istituzioni scolastiche, dei centri provinciali per l’istruzione degli adulti e nei percorsi di istruzione e formazione professionale.

Tale proposta di Legge, approvata con allargato consenso dalla Camera dei Deputati pone alla scuola e agli insegnanti richieste di sperimentazione e formazione finalizzate allo sviluppo di tali competenze senza, di fatto, definire con esattezza quali siano tali competenze e rimandando la loro individuazione solo a seguito dei processi di sperimentazione ancora da realizzare. Ma partiamo da un elemento centrale di questa proposta, ovvero quello di aver scelto di utilizzare il termine “competenza”, associandolo a quello di “non cognitiva”, accostando, di fatto, nella medesima locuzione, parole che esprimono concetti contrari. Un ossimoro a tutti gli effetti. La definizione di “competenza” pone già in sé elementi cognitivi e metacognitivi, è legata alla capacità di usare in modo consapevole ed efficace le conoscenze che si hanno a disposizione in rapporto a contesti significativi, unisce il “sapere” con il “saper fare”, conoscenza dichiarativa e conoscenza procedurale (Baldacci, 2010). Essere “competenti” significa, dunque, saper usare le conoscenze a disposizione per agire in modo consapevole (sapendo non solo ciò che si fa ma anche perché si sta facendo) ed efficace rispetto ad un determinato compito e all’interno di specifici contesti, essendo capaci di azione e risoluzione di problemi. La competenza ha già per sua definizione una dimensione cognitiva, ma anche emotiva senza la quale verrebbe meno la motivazione ad apprendere, la consapevolezza di sé e dei propri stati cognitivi ed emotivi, l’autogestione cognitiva ed emotiva del proprio apprendimento, la perseveranza nel raggiungere un obiettivo. Il concetto di competenza, implica, dunque, una presa di considerazione di molti aspetti in *co-partecipazione*, cognitivi, emotivi ma anche relazionali e sociali che evolvono e si modificano con lo sviluppo dello studente e le influenze ambientali e contestuali che ne caratterizzano il suo funzionamento anche in chiave ICF (2002, 2007).

Un dato va sicuramente evidenziato di questa proposta di Legge, ovvero quello di aver posto, in forma ufficiale all’attenzione del mondo scolastico italiano, aspetti centrali per il successo formativo, la prevenzione degli analfabetismi funzionali, la povertà educativa e la dispersione scolastica (art.1), allineando il nostro Paese a quanto avviene in molti altri sistemi educativi Europei ed internazionali già da molti anni.

L’ambito educativo, a partire dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso, si è arricchito notevolmente di approcci (*frameworks*) teorico-applicativi che riconoscono le potenzialità delle dimensioni cognitive, emotive e sociali per affrontare le sfide future, personali e sociali degli studenti.

Facendo riferimento a queste competenze, uno studio condotto nel 2017 ha identificato ben 136 quadri teorici di riferimento in 14 aree di studio, tra cui *Positive Youth Development, Resilience, Character Education, School-Based Competency Development, Public Health, Mental Health and Mindfulness*, in cui termini diversi sono spesso usati per competenze che

hanno definizioni simili e che gli stessi termini sono utilizzati per competenze con definizioni diverse (Berg et al., 2017). La chiarezza concettuale, oltre che terminologica, è, dunque, una necessità chiave in questo campo d'indagine.

In un articolo del 2016, Jones et al., evidenziano la crescente attenzione rivolta all'importanza dei fattori "non cognitivi" nei contesti educativi, esprimendo preoccupazione per la mancanza di precisione con cui questi sono studiati e misurati. Questo campo è, dunque, afflitto da grossi dilemmi su cosa dovrebbe essere incluso in questo ampio dominio e molti sono i disaccordi su come dovrebbe essere chiamato.

La *Harvard Graduate School of Education* ha avviato dal 2017 un processo di creazione di una rete nomologica progettata per organizzare, descrivere e collegare i diversi framework e termini usati per descrivere le competenze non cognitive in una varietà di discipline. Il progetto "Taxonomy Project" (<https://easel.gse.harvard.edu/taxonomy-project>) ha come obiettivo quello di creare un sistema basato su evidenze che consenta di organizzare, descrivere e connettere framework, sistemi, modelli ad oggi esistenti, in tutto il dominio dell'educazione sociale ed emotiva, adempiendo alle richieste di maggiore chiarezza e precisione in questo campo. Ci sono somiglianze fondamentali tra l'educazione socio-emotiva (*Social Emotional Learning*), le abilità del 21° secolo (*21st Century Skills*), *soft skills*, etc. Il merito di questo progetto — ancora in essere — è rendere più chiare queste connessioni ai ricercatori, ai responsabili politici ma anche ai professionisti dell'educazione.

Degli oltre 40 *framework* presi in considerazione dal progetto di Harvard (alcuni di questi: CASEL, *Emotional Intelligence*, OECD, UNICEF *India Comprehensive Life Skills Framework*, *WHO Skills for Health*, etc.) e confrontando i domini su cui si sviluppa ciascuno di essi: cognitivo, emotivo, sociale, valori, prospettive e identità, balza all'occhio un dato particolarmente significativo per la nostra disamina: un unico *framework* non prevede il dominio cognitivo come sua parte integrante. Si tratta del modello di personalità dei Big Five (McCrae & John, 1992), noto anche come *Five Factor Model* (FFM), che delinea cinque dimensioni fondamentali della personalità. Il FFM comprende solo quattro dei domini individuati dagli studiosi di Harvard in tutti gli altri framework da loro catalogati, quelli emotivo, sociale, dei valori, delle prospettive e dell'identità, lasciando scoperta proprio l'area cognitiva. Basato su decenni di ricerche sulla personalità e test di validità in tutto il mondo, il modello a cinque fattori è la teoria della personalità più comunemente accettata oggi. Le cinque dimensioni rappresentano ampie categorie progettate per catturare gran parte della variazione individuale nella personalità e sono state determinate analizzando e raggruppando aggettivi comuni usati per descrivere la personalità e il comportamento delle persone in: apertura mentale, coscienziosità, estroversione, piacevolezza e stabilità emotiva.

Cosa significa questo concretamente per la pratica didattica degli insegnanti che dal prossimo anno scolastico vedranno entrare in vigore una sperimentazione e una formazione dedicata sulle competenze non cognitive nella scuola? Che rapporto c'è tra la proposta di Legge e la molteplicità dei framework che si occupano delle cosiddette "competenze non cognitive"? Innanzitutto va chiarito in maniera netta come potrebbe risultare parziale, oltre che poco produttivo, il richiamo, più o meno esplicito in una proposta di Legge, di un unico modello teorico di riferimento che pone attenzione su una serie di tratti di personalità, ma non di aspetti cognitivi, che solo in parte incidono sui processi di apprendimento di uno studente, essendo

questo influenzato da tutta una serie di variabili che riguardano la sfera emotiva, delle relazioni sociali, del lavoro cooperativo tra pari, metacognitive e di contesto. Come già esplicitato, associare il termine competenza a quello di “non cognitivo” è già di per sé una contraddizione in termini. Gli insegnanti hanno il compito di educare, di sviluppare tutto il potenziale degli studenti, cognitivo, emotivo e relazionale, per come è l’etimologia della parola stessa (*educere*) utilizzando metodologie e strategie didattiche efficaci per raggiungere il successo formativo. Essi assumono un ruolo centrale perché possono promuovere in modo diretto (lavorando su competenze specifiche da acquisire) e indiretto (creando contesti che promuovono e facilitano lo sviluppo e la messa in campo di tali competenze) le abilità degli studenti attraverso interazioni didattiche quotidiane. Ogni momento della giornata, ogni disciplina scolastica, ogni occasione di vita scolastica può diventare, dunque, stimolo educativo insostituibile per l’insegnante. La formazione del personale docente diventa un elemento centrale del successo o del fallimento di ogni sperimentazione che si intende realizzare. Sappiamo al momento che nessun percorso formativo italiano rivolto alla formazione iniziale degli insegnanti di ogni ordine e grado scolastico, prevede l’acquisizione di competenze sociali ed emotive, indispensabili per una professionalità docente a fronte dell’impatto, ampiamente documentato di tali dimensioni anche sui risultati scolastici. (Durlak et, al. 2017; Taylor et. al, 2019).

4. Dimensione cognitiva, non cognitiva e co-cognitiva nel quadro politico-educativo per lo sviluppo dell’alto potenziale

Nel paragrafo precedente si sono ipotizzate le ricadute che il recente Disegno di Legge n.2493 potrà avere sul mondo scolastico sia dal punto di vista delle riflessioni teoriche che da quello delle pratiche educative. Inoltre, in tutto il discorso fin qui delineato sono state messe in risalto alcune contraddizioni radicate nel concetto di “competenze non cognitive”. In quest’ultimo paragrafo cercheremo di ampliare entrambi questi aspetti mettendo in relazione le *non-cognitive skills* promosse dalla recente legge, con la normativa, i modelli teorici e le pratiche educative riferite all’alto potenziale.

La nota MIUR n.2805 del 2015 ha sottolineato che la legge 13 luglio 2015 n.107, la cosiddetta *Buona scuola*, avrebbe segnato un punto di svolta per il quadro normativo scolastico italiano e, pertanto, dice la nota del Ministero, l’anno scolastico 2015/2016 “[...] deve essere considerato un anno di passaggio” (p.3). Da un lato, infatti, la legge 107, con i relativi decreti attuativi (D.lgs n.66 del 13 aprile 2017; D.lgs. n.96 del 7 agosto 2019), porta a compimento un progetto politico-educativo iniziato negli anni’70 che aveva come obiettivo l’inclusione scolastica degli studenti con disabilità; dall’altro lato, rafforzando l’autonomia scolastica, la riforma ha posto l’attenzione sullo sviluppo e l’educazione del talento (art.1 co.29). Di poco successivo, il Decreto Ministeriale n.850 del 27 ottobre 2015, riguardante la formazione e la valutazione del personale docente e educativo in periodo di prova per la neo-assunzione, inserisce tra gli standard professionali da verificare nei docenti neo-assunti la conoscenza e la padronanza di metodologie didattiche e strategie inclusive per l’educazione degli alunni con bisogni educativi speciali e per lo sviluppo delle eccellenze (art. 4 co.2). Si avvia così una stagione di politiche educative a sostegno dell’alto potenziale cognitivo. Nel 2018 viene istituito il Comitato Tecnico Nazionale per la tutela del diritto allo studio di alunni e studenti ad alto potenziale intellettuale (D.D. n.1603 del 15 novembre 2018), che dovrebbe condurre

all'elaborazione di linee guida nazionali, tuttavia non ancora pubblicate. Recentemente, due atti di indirizzo politico, uno del 2019 e uno del 2020, vedono il governo e il Ministero dell'Istruzione impegnarsi formalmente nel definire i bisogni scolastici di questa popolazione, richiamando l'intento di provvedere miratamente alla loro educazione con specifici interventi sistemici da attuare nei prossimi anni. Infine, la nota MIUR n.562 del 3 aprile 2019 specifica che la popolazione di studenti definita con *plusdotazione*, a seconda dei singoli casi valutati dal team docenti o dal consiglio di classe, può beneficiare di un Piano Didattico Personalizzato e quindi rientrare nella macroarea dei Bisogni Educativi Speciali. La Buona scuola, quindi, pur con criticità di matrice pedagogica rilevate da più autori (Baldacci et al., 2015), ha aperto una strada poco percorsa dalla ricerca educativa e dalla normativa scolastica italiana precedente: l'educazione dell'alto potenziale cognitivo. Il recente Disegno di Legge n.2493 dell'11 gennaio 2022 sembra chiudere un cerchio rispetto allo sviluppo del potenziale, in quanto prevede di introdurre una sperimentazione per lo sviluppo di competenze non cognitive all'interno del percorso scolastico, dando così al profilo formativo degli studenti una struttura "a tutto tondo", ponendo l'attenzione tanto alla dimensione cognitiva quanto a quella non cognitiva. Tuttavia, il nuovo Disegno di Legge pone una questione che ha una doppia criticità: da un lato introduce un costrutto nell'ordinamento scolastico che è già presente implicitamente, come dimostreremo successivamente, nel contesto teorico dell'alto potenziale, sul quale la normativa si è già espressa; dall'altro lato, lo sviluppo delle *non-cognitive skills*, così proposto, ovvero svincolate da qualsiasi framework concettuale più ampio e organico, pone in essere tutte le criticità di cui è stata investita in questi anni. Un primo aspetto, come è stato sottolineato nel paragrafo precedente, riguarda l'accostamento terminologico di "competenza" a "non cognitivo". Gutman e Schoon (2013) hanno evidenziato la mancanza di consenso in letteratura rispetto all'uso di "skills". Spesso infatti, sottolineano gli autori, si utilizzano altre formulazioni sia come sinonimi che come alternative vere e proprie, per esempio: "character skills", "competencies", "personality traits", "soft skills" e "life skills". D'altra parte, anche il termine "non cognitivo" è stato ed è oggetto di controversie. Come sostengono infatti Borghans et al. (2008), e come è stato ampiamente descritto nel primo paragrafo di questo contributo, "pochi aspetti del comportamento umano sono privi di cognizione"⁴ (Borghans et al., 2008, p. 974), evidenziando come anche per esempio la motivazione o il controllo emotivo abbiano una componente cognitiva. Un secondo aspetto riguarda le numerose definizioni di non-cognitive skills presenti in letteratura. Questo termine è stato coniato dai sociologi Bowles e Gintis (1976) per indicare quei fattori come motivazione, atteggiamenti e tratti di personalità non misurabili attraverso i tradizionali test cognitivi ma tuttavia indispensabili per avere successo nel mercato del lavoro. Seguendo la tassonomia sui tratti di personalità, il Five-Factor Model (FFM), secondo il quale le non-cognitive skills sono piacevolezza, coscienziosità, stabilità emotiva, estroversione e autonomia, viene indicato come il riferimento più accreditato in questo ambito (Nyhus & Pons, 2005). Tuttavia, alcuni studi (Borghans et al., 2008; Muller & Plug, 2006) hanno provveduto a sostituire alcuni tratti con degli altri, per esempio autonomia sostituito da apertura all'esperienza, dimostrando come sia aperto il dibattito e come sia ampia la gamma di tratti ascrivibili a questa categoria. Una revisione della letteratura su questo tema (Heckman, 2008) ha elencato infatti come competenze non cognitive la motivazione, la regolazione socio-

⁴ Traduzione dell'autore

emotiva, le preferenze in fatto di organizzazione temporale, fattori personali in generale e abilità di lavorare con gli altri. Si pensi inoltre alle declinazioni possibili dei tratti di motivazione, tenacia, perseveranza, capacità comunicativa e relazionale, fiducia in sé stessi, affidabilità. Questa ricchezza di elementi, certamente non trascurabile, conduce ad un'altra questione, che qui accenneremo solamente per questione di spazio, che riguarda la conseguente numerosità di metodi, tecniche e strumenti per valutare qualità ed eventuale quantità in un individuo dei tratti non cognitivi (Gutman & Schoon, 2013).

Le competenze non cognitive, tuttavia, sono considerate importanti per due motivi principali sui quali si riscontrano in letteratura delle evidenze. In primis, alcuni studi hanno dimostrato che uno sviluppo sistematico delle competenze non cognitive può condurre a maggiori possibilità di successo scolastico (Gutman & Schoon, 2013). Infine, come sostenuto da una famosa frase di Heckman & Rubinstein (2001) "Ci sono numerosi casi che possono essere citati di persone con elevato Quoziente Intellettivo che non hanno avuto successo nella vita per mancanza di autodisciplina, mentre altrettanti casi esistono di persone con basso Quoziente Intellettivo che hanno avuto successo grazie a virtù come persistenza, affidabilità e autodisciplina"⁵ (p.145). Heckman, Stixrud, and Urzua (2006) e Borghans et al. (2008) hanno dimostrato che fattori personali corrispondenti a quelli definiti non cognitivi sono potenti predittori di successo socio-economico, risultando rilevanti tanto quanto le abilità cognitive nel condurre gli adulti al raggiungimento di importanti traguardi. Questo apre un importante dibattito rispetto all'educazione dell'alto potenziale poiché sottintende, o meglio dimostra, che seppur dotati di elevate capacità cognitive i soggetti con plusdotazione debbano sviluppare tutto un corredo di capacità altre, indispensabili per mettere a frutto quelle da loro già possedute.

Il dibattito sull'alto potenziale in Italia è ormai longevo (Comunian, 2000) anche se sotto il profilo educativo, non ha trovato un riscontro e una diffusione tale da aver creato una *cultura pedagogica* dell'alto potenziale. Sotto il profilo normativo, invece, da un lato si sono assecondate le pressioni delle numerose iniziative di carattere associazionistico, di cui sono state fautrici soprattutto realtà del nord Italia⁶, dall'altro lato si sono mutate quelle trasformazioni politico-economiche avvenute su scala globale che hanno richiesto un'apertura del comparto scolastico alle esigenze di enti e imprese private, per un ripensamento degli obiettivi dell'educazione verso lo sviluppo di competenze da impiegare nel mondo del lavoro. In questo panorama, la crescita dei talenti in Italia, prima della riforma della Buona scuola, aveva trovato, e continua ad avere ancora oggi, in concomitanza con gli indirizzi politico-educativi sulla plusdotazione sopra elencati, un inquadramento secondo la formula della *valorizzazione delle eccellenze*. Alcuni provvedimenti legislativi infatti (Legge n.1 dell'11 gennaio 2007; d.lgs. n.262 del 29 dicembre 2007; nota prot. n.18 del 28 gennaio 2008), legittimati dall'art.34 della Carta costituzionale, che prevede che "i capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi", hanno istituito un sistema di individuazione e di valorizzazione delle eccellenze, riservato agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, che poggia le basi su competizioni disciplinari, nazionali

⁵ Traduzione dell'autore

⁶ Si fa riferimento, ad esempio, alla fondazione nel 1984 della scuola "Emilio Trabucchi" dedicata ai bambini ad alto potenziale intellettuale e alle numerose associazioni nate successivamente nel territorio come AISTAP, Eurotalent, IAG, AGET, GATE-Italy e LabTalento.

e internazionali, come olimpiadi e certamina⁷. Il quadro normativo generale, pertanto, legittima la coesistenza di due profili di studenti con capacità cognitive elevate: le eccellenze, vincolate ad una performance accademica, limitata ad un campo disciplinare e ad una fascia di età (14-18 anni circa) specifici (Brazzolotto, 2019), e i soggetti plusdotati, i quali possono essere riconosciuti sin dagli anni della scuola primaria e soprattutto, in molti casi, manifestano peculiari bisogni educativi per cui è spesso necessario implementare strategie didattiche specifiche, come arricchimento, accelerazione e raggruppamento (Mangione & Maffei, 2013), affinché possano trovare adeguati stimoli a scuola ed evitare che vivano, come spesso accade, una condizione emotiva, relazionale ed esistenziale che li conduce all'insuccesso scolastico (Marsili et al., 2020). Pertanto, da una parte, una tradizione educativa, sostenuta da un corpus di leggi ed azioni formative per lo più riferite alla scuola secondaria, intende l'eccellenza secondo il canone del successo scolastico individuale, da valorizzare attraverso finanziamenti e premi; dall'altra parte l'alto potenziale o plusdotazione, caratterizzata da un'ampia e multi sfaccettata gamma di capacità, manifeste o non manifeste, che necessita di un'individuazione precoce e stimoli costanti, attraverso specifici dispositivi educativi, anche quando queste capacità sembrano essere distanti dai curricoli scolastici.

In linea con questa visione Renzulli (1977, 1978, 2005) distingue due tipologie di plusdotazione: *high achieving giftedness*, ovvero una più tradizionale eccellenza accademica correlata al successo scolastico; e *creative/productive giftedness*, ovvero un'ampia e variegata costellazione di potenzialità volte alla creazione di prodotti autentici e originali (Renzulli, 2005). Di fatto le due tipologie di plusdotazione, così come altri modelli e costrutti (si veda Zanetti, 2018), individuano nella capacità cognitiva, generale (es. verbale e numerica) e specifica (es. musicale, scientifica ecc.) (Renzulli & Reis, 2014), superiore alla media, un elemento imprescindibile, senza il quale non sarebbe possibile raggiungere elevate prestazioni né nell'ambito scolastico-accademico, né in qualsiasi altro campo o dominio. Tuttavia, il dibattito sulla predominanza della dimensione cognitiva su quella non cognitiva, per un pieno sviluppo e impiego proficuo del potenziale per la società del futuro, è aperto e vivace nel campo della plusdotazione. Recentemente alcuni studi (Dai & Chen, 2013; Dai, 2016, 2018; Lo & Porath, 2017; Lo et al., 2019) hanno messo in evidenza che un approccio all'alto potenziale che valorizzi esclusivamente la dimensione cognitiva, secondo il quale il profilo del soggetto ad alto potenziale o eccellente si caratterizza principalmente per un'elevata intelligenza generale, corrisponda ad un Paradigma Riduzionista (*Gifted Child Paradigm*) (Dai, 2018) che non trova né legittimazione sul piano empirico (Borland, 2005, 2013), né una prospettiva dal lato educativo (Olivieri, 2019), né un'utilità sotto il profilo sociale (Sternberg, 2005; Renzulli, 2002). L'obiettivo dell'educazione, infatti, dovrebbe essere quello di formare cittadini completi (Baldacci, 2019) e soprattutto persone capaci di prendersi cura del bene comune (Marsili, in press). Affinché questo possa avvenire, nell'ambito della plusdotazione, dove storicamente il focus di studio è stato lo sviluppo delle capacità cognitive elevate, ci si è chiesti: quale ruolo devono rivestire i soggetti ad alto potenziale nella società del futuro? E quali competenze devono avere? (Renzulli & O'Souza, 2014). Alcuni studi (Renzulli, 2002; Renzulli et al., 2006) hanno proposto di sviluppare intelligenze non misurabili attraverso la "curva normale". La

⁷ Si veda il sito del Ministero nella sezione dedicata alla "Valorizzazione delle eccellenze"
<https://www.miur.gov.it/tematiche-e-servizi/scuola/eccellenze/valorizzazione-delle-eccellenze>

gifted education, ma ampliando questa prospettiva potremmo dire l'educazione in generale, non deve limitarsi ad allenare capacità misurabili attraverso test standardizzati col fine unico di approdare alle scuole e università più prestigiose (Sternberg, 2022), ma deve mirare allo sviluppo di un corpus di competenze co-cognitive e non cognitive che possano esplicitarsi in una condotta etica e responsabile e una leadership democratica (Renzulli & O'Souza, 2014). Renzulli e O'Souza (2014) hanno concettualizzato i fattori co-cognitivi secondo la definizione di fattori che interagiscono e danno forza allo sviluppo cognitivo nel formare atteggiamenti, valori e credenze. Tra questi: ottimismo, coraggio, devozione e impegno verso un'idea o argomento, energia fisica e mentale, visione, senso del potere per cambiare le cose (Renzulli, 2002), hanno il compito di costituire un "capitale sociale", ovvero un corpus di capacità in grado di orientare i talenti verso il miglioramento della condizione umana. I fattori non cognitivi sovrintendono invece lo sviluppo delle capacità di leadership. Ad esse si riferisce un corredo di abilità socio-relazionali afferenti alla sfera emotiva e delle funzioni esecutive (Marsili, in press). Un profilo formativo completo deve quindi sviluppare le cinque caratteristiche chiave di personalità del Five Factor Model: apertura, coscienziosità, estroversione, piacevolezza e sicurezza di sé (Renzulli e O'Souza, 2014). Sternberg da questo punto di vista (Sternberg et al., 2010) sostiene che si può essere dotati di elevate capacità intellettive ma non essere saggi. Il concetto di saggezza nel modello WICS (*Wisdom, Intelligence, Creativity – Synthesized*) è centrale per lo sviluppo di una leadership etica e positiva perché consiste nell'applicazione di intelligenza e creatività mediate dal sistema valoriale sviluppato dal soggetto (Sternberg, 2005). Essa è concepita come "messa in pratica della conoscenza tacita, basata e portatrice di valori, che ha il carattere della conoscenza implicita o informale, e non è solamente indirizzata al proprio beneficio, ma anche a favore e a servizio degli altri per ottenere il *bene comune*" (Sorrentino, 2018, p.112). Il corpus di capacità del soggetto si estrinseca nel concetto di leadership del modello ACCEL (*Active and Concerned Citizenship and Ethical Leadership*) (Sternberg, 2022) nel quale Sternberg fa confluire pensiero analitico e pensiero pratico, creatività, saggezza, passione, atteggiamenti positivi, audacia come facoltà essenziali da coltivare in ciascun alunno affinché si possano affrontare i problemi reali del futuro come il cambiamento climatico, le crisi sanitarie e i conflitti internazionali.

5. Conclusioni

O'Reagan (2003) ricorda come, in quello che definisce l'approccio occidentale, emozioni e cognizione siano state da sempre viste non solo come due ambiti separati ma addirittura in contrasto tra loro, con gli stati emotivi spesso visti come intralci veri e propri.

L'autrice ipotizza che questo sia dovuto a una possibile mancanza di chiarezza nella definizione degli stati emotivi, ma contestualmente, sottolinea quanto, in realtà, emozioni e cognizione siano strettamente interconnesse. Al tempo stesso, gli studi di Feldman - Barrett (2017), Damasio (1994), Immordino - Yang e Damasio (2007) e Immordino - Yang (2017) hanno evidenziato gli stretti legami che connettono cognizione, attivazioni socio - emotive e apprendimento proponendo quindi un approccio che vuole superare la visione dicotomica sottolineata da O'Reagan. Il presente contributo, allineandosi con questo approccio che ritiene il relegare le competenze sociali e emotive all'ambito del "non cognitivo" quantomeno limitato

e limitante, si pone nell'ottica di una visione più ampia e complessa del costrutto di *soft skill*, all'interno del quale vengono inserite anche quelle competenze sociali e emotive che, come illustrato nei paragrafi precedenti, sono tutto fuorché “non cognitive”. Auspicando che nel passaggio dalla Camera al Senato la proposta di Legge discussa in questo lavoro possa, non solo modificare ma anche aggiornare il suo testo, tenendo in considerazione gli studi più aggiornati e le evidenze esistenti in letteratura su questo complesso tema, si intende ribadire il valore centrale degli insegnanti nella costruzione, sia longitudinale (in termini di traguardi di sviluppo delle competenze), sia trasversale (nella molteplicità delle discipline scolastiche) di tutti quegli aspetti che in *co-partecipazione* a quelli cognitivi, mirano allo sviluppo del potenziale degli studenti, anche in un'azione sinergica con professionalità diverse.

Quanto esposto in merito alla relazione tra alto potenziale e competenze non cognitive, infine, ha sottolineato come una visione completa del potenziale non sia riconducibile solamente ad una questione di sinapsi e neuroni (Benetton, 2017), ma contempli specifiche azioni educative volte a sviluppare tanto la sfera cognitiva, quanto quella co-cognitiva e non cognitiva. Questo dimostra come l'educazione del potenziale in chiave inclusiva, legittimata dalla già esistente normativa di cui abbiamo fatto menzione, se intesa secondo un approccio sistemico-relazionale capace di assicurare a tutti gli studenti la giusta sfida educativa (Lo & Porath, 2017, p.352), si configuri come un'opportunità formativa per il contesto scolastico italiano che non ha bisogno di ulteriori sperimentazioni o legislazioni *ad hoc*. Bertagna (2020) a tal proposito sostiene che portando alla luce i talenti di ciascuno, ovvero “riconoscere che non c'è nessuno senza merito, che non abbia qualche talento da far fruttare [...] non si perderebbe davvero nessuno dei già scarsi effettivi di ogni leva d'età e discorsi come quelli dell'inclusione e della lotta alla dispersione formativa non resterebbero soltanto compulsivamente proclamati, ma davvero concretizzati.” (p. 6)

L'intreccio di ricerche, i rimandi tra studi anche distanti fra loro, in termini di tempo, approcci metodologici e quadri di riferimento, sembrano convergere tuttavia verso un punto condiviso e cioè che separare in maniera quasi “manichea” quegli elementi definiti “non cognitivi” dal cognitivo, rischierebbe di creare dei vuoti metodologici, pratici e anche di ricerca, andando a inficiare in maniera seria il discorso educativo. L'attenzione sempre più evidente, urgente e necessaria nei confronti delle competenze definite “non cognitive” quali chiavi di lettura indispensabili per la comprensione della persona nella sua interezza e quindi anche della comprensione dei processi di apprendimento – non a caso D'Amico (2018) fa riferimento al concetto di metaemozione, con un chiarissimo richiamo alla metacognizione – è un segnale inequivocabile di un risveglio della comunità educante nei confronti di questi elementi assolutamente determinanti e, soprattutto, strettamente connessi a un'idea dinamica, viva e multifaccettata di apprendimento che, per essere significativo e impattante, necessita della concertazione della “triade ideale” composta da cognitivo, non cognitivo e co – cognitivo.

Riferimenti bibliografici:

Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.

Baldacci, M., Brocca, B., Frabboni, F., & Salatin, A. (2016). *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. Milano: FrancoAngeli.

Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 2, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14214

Berg, J., Osher, D., Same, M., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. Washington, DC: American Institutes for Research. Retrieved from <https://www.air.org/resource/identifying-defining-and-measuring-social-and-emotional-competencies>.

Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & ter Weel, B. (2008). *The economics and psychology of personality traits*. IZA Discussion Papers, No. 3333. Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. The case of no conception of giftedness. In Sternberg, R., & Davidson, J. (Eds.). *Conceptions of giftedness* (pp.1-19). Cambridge: Cambridge University Press: doi: 10.1017/CBO9780511610455 Borland, J. H. (2013). Problematizing gifted education. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education* (pp. 69-80). New York, NY: Routledge.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America* (Vol. 75). New York: Basic Books.

Brazzolotto, M. (2019). Eccellenze e studenti con plusdotazione: quali pratiche didattiche?. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(1), 91-102.

Brosch, T., Scherer, K.R., Grandjean, D., Sander, D. (2013). The impact of emotion on perception, attention, memory, and decision-making. *Swiss Medical Weekly*, 143, pp. 1-10

Cavalera, C., Pepe, A. (2013). Social emotions and cognition: shame, guilt and working memory. *Social and Behavioral Sciences*, 112, pp. 457-464

Comunian, A. L. (2000). Cultural values and education for the gifted and talented in Italy. *Roeper Review*, 22(2), 117-120.

D'Amico, A. (2018) *Intelligenza emotiva e metaemotiva* Bologna: Il Mulino

D'Errico, F., Paciello, M., De Carolis, B., Vattani, A., Palestra, G., Anzivino, G. (2018). Cognitive Emotions in E-Learning Processes and Their Potential Relationship with Students' Academic Adjustment. *International Journal of Emotional Education - Special Issue*, 10 (1) pp.89-111.

Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted child quarterly*, 57(3), 151-168.

Dai, D. Y. (2016). Envisioning a New Century of Gifted Education. In D. Ambrose, & R. J. Sternberg (Eds.), *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization* (Vol. 10). Rotterdam: Springer.

Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: Paradigms and paradoxes. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 1-14). Springer Science & Business Media.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. London: Penguin.

Deak, A. (2011). Brain and emotion: cognitive neuroscience of emotion. *Review of Psychology* 18 (2) pp. 71-80.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Feldman Barrett, L. (2017). *How emotions are made: the secret life of the brain*. London: Pan Macmillan.
- Fredrikson, B.L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2, pp.300-319.
- Fredrikson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, pp. 218-226.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. A literature review*. Education Endowment Foundation: London, UK.
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 91(2), 145-149.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.
- Heckman, J. (2008). Schools, Skills and Synapses. *Economic Inquiry*, 46 (3), 289-324.
- Immordino-Yang, M.H., & Damasio, A.R. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind Brain and Education* 1(1), 3–10. 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x
- Immordino – Yang, M.H. (2016) *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York: W. W. Norton & Company.
- Jones, S., Bailey, R., Brush, K., Nelson, B., & Barnes S. (2016). *What is the Same and What is Different? Making Sense of the “Non-Cognitive” Domain: Helping Educators Translate Research into Practice*. Harvard Graduate School of Education. https://easel.gse.harvard.edu/files/gse-easel-lab/files/words_matter_paper.pdf
- Johnson, K.J., Waugh, C.E., & Fredrikson, B.L. (2009). Smile to see the forest: Facially expressed positive emotions broaden cognition, *Cognition and Emotion*, 24(2), 299-321.
- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-a-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343-360.
- Lo, C. O., Porath, M., Yu, H. P., Chen, C. M., Tsai, K. F., & Wu, I. C. (2019). Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 172-184.
- Mangione, G. R., & Maffei, F. (2013). Didattica e Gifted Children. Approcci consolidati e prassi emergenti. *Italian Journal of Educational Research*, (11), 140-156.
- Marsili, F., Morganti, A., & Signorelli, A. (2020). Intelligenza emotiva e plusdotazione. Una riflessione pedagogica. *Psicologia dell'Educazione*. 3(2), 19-35.
- Marsili, F. (in press). Per un nuovo paradigma di plusdotazione: tra relazione, bene comune e meritocrazia.
- McCrae, R.R., & John, O.P. (1992). An Introduction to the Five Factor Model and Its Applications. *Journal of Personality*. 60, 175-215.
- Muller, G., & Plug, E. (2006). Estimating the effect of personality on male and female learnings. *Industrial and Labor Relations Review* 60 (1), 3-22.
- Nyhus, E., & Pons, E. (2005). The effect of personality on earnings. *Journal of Economic Psychology*, 26, 363–384.
- Oatley, K., Johnson-Laird, P.N. (2013). Cognitive approaches to emotions, *Trends in Cognitive Sciences*, 18(3), 134-141.

- Olivieri, D. (2019). *I mille volti del talento: oltre Gardner per una pedagogia dell'eccellenza*. Roma: Armando Editore.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF. Classificazione internazionale delle menomazioni, delle attività personali e della partecipazione sociale*. Trento: Erickson.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Ortony, A., Clore, G.D., Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pessoa, L. (2008). On the relationship between emotion and cognition. *Nature Review Neuroscience* 9 (2) pp. 148 – 158.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness: Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi delta kappan*, 84(1), 33-40, 57-58.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Boston, MA: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., Koehler, J. L., & Fogarty, E. A. (2006). Operation Houndsooth Intervention Theory: Social capital in today's schools. *Gifted child today*, 29(1), 14-24.
- Renzulli, J. S., & O'Souza, S. (2014). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In Plucker, J.A., & Callahan, C.M. (eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2nd ed.) (pp.157-177). Waco, TX: Prufrock.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence*. TX: Prufrock press.
- Schwarz, N. (2000). Emotion, cognition, and decision making. *Cognition and Emotion* 14 (4) pp.433 – 440.
- Sorrentino, C. (2018). La plusdotazione a servizio del bene comune. Riflessioni pedagogiche sul modello WICS di Sternberg= Giftedness for common goods. Pedagogical reflection on the WISC model of Sternberg. *H-ermes. Journal of Communication*, 2017(11), 111-116.
- Sternberg, R.J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Boston, MA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2010). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2022). Cultivating leadership in young people through a focus on higher level thinking. The ACCEL Model (pp.57-72). In Vantassel-Baska, J. (Ed.), *Talent development in gifted education*. New York: Routledge.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-

analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Zanetti, M. A. (Ed.). (2017). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.