



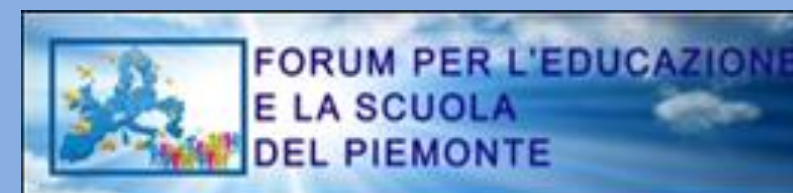
INSEGNARE OGGI

Competenze non cognitive trasversali: fatica o risorsa?

Con il patrocinio di:



In collaborazione con:





INSEGNARE OGGI

Competenze non cognitive trasversali: fatica o risorsa?

APERTURA LAVORI

MAURO MARTINASSO Psicoterapeuta, Centro di Psicologia Ulysse, Torino

CARLOTTA SALERNO Assessora all'Istruzione, Comune di Torino

GEORGIA ZARA Vicepresidente Ordine Psicologi del Piemonte



INSEGNARE OGGI

Competenze non cognitive trasversali: fatica o risorsa?

MAURO MARTINASSO

PSICOTERAPEUTA, CENTRO DI PSICOLOGIA ULISSE, TORINO



INSEGNARE OGGI

Competenze non cognitive trasversali: fatica o risorsa?

CARLOTTA SALERNO

ASSESSORA ALL'ISTRUZIONE, COMUNE DI TORINO



INSEGNARE OGGI

Competenze non cognitive trasversali: fatica o risorsa?

GEORGIA ZARA

VICEPRESIDENTE ORDINE PSICOLOGI DEL PIEMONTE



INSEGNARE OGGI

Competenze non cognitive trasversali: fatica o risorsa?

Moderata...

MAURO MARTINASSO

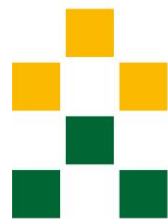
PSICOTERAPEUTA, CENTRO DI PSICOLOGIA ULISSE



COMPETENZE PER LA VITA: FATICA E RISORSE

GIULIA GUGLIELMINI

Presidente della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo



Fondazione
per la
Scuola

"COMPETENZE PER LA VITA: FATICA E RISORSE"

Giulia Guglielmini

Torino, 24 ottobre 2026 | Convegno "Insegnare oggi. Competenze non cognitive trasversali: fatica o risorsa?"

Crescere in una società che cambia, insegnare ed educare in una società che cambia: **FATICA**

Un contesto più instabile

Accelerazione sociale e pressione prestazionale trasformano il modo di diventare adulti.

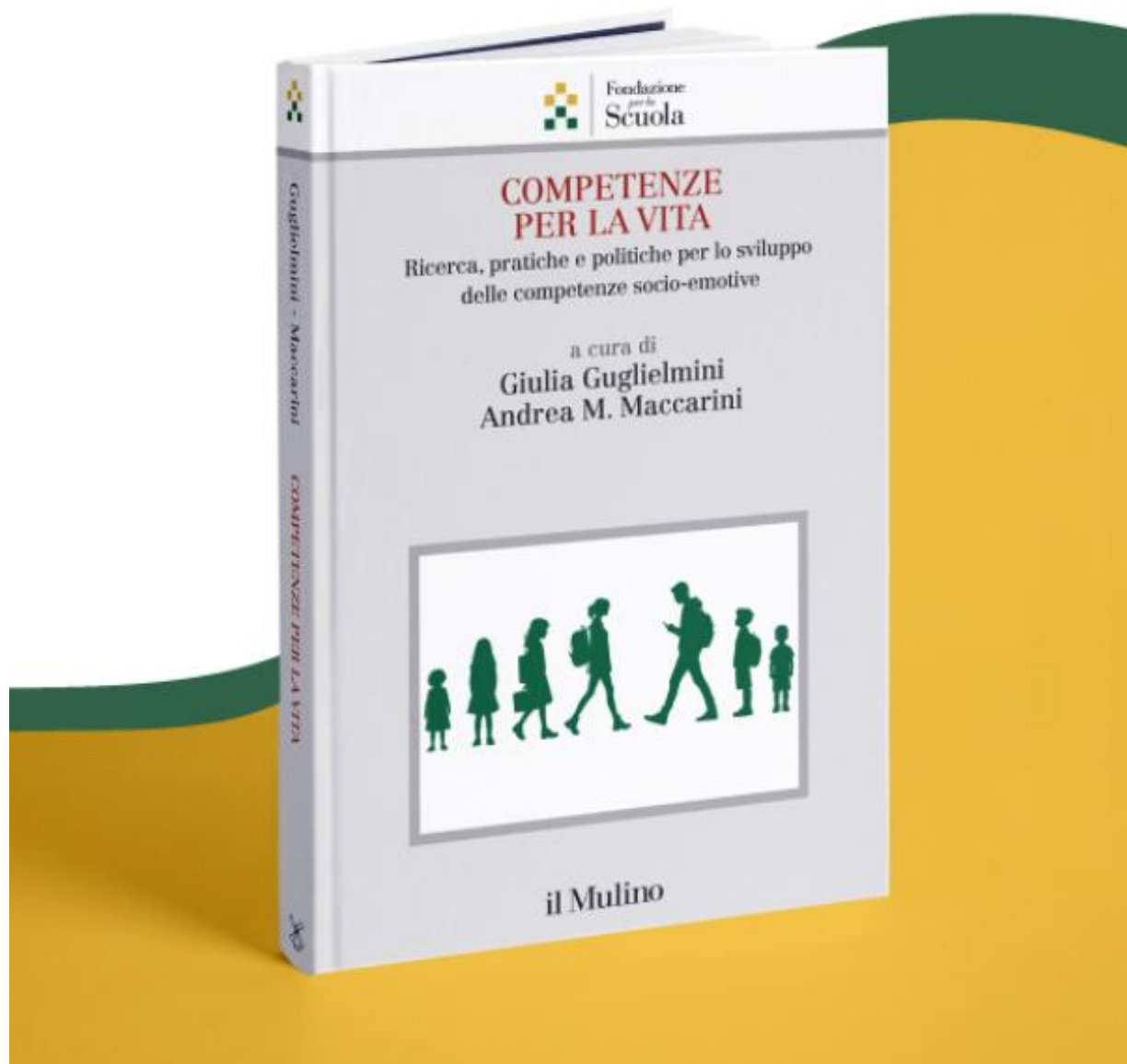
Una domanda educativa più ampia e profonda

I giovani devono costruire motivazioni, relazioni significative e una direzione per la propria vita in modo diverso rispetto al passato

La scuola riceve aspettative crescenti, mentre incontra nuovi limiti alla propria azione.

Non può «risolvere tutto», ma può lavorare sulla qualità delle relazioni e sull'accesso alle esperienze che aiutano a svilupparle





L'indagine OCSE sulle competenze socio-emotive

Una indagine **internazionale** che fornisce **dati affidabili e comparabili** su:

- Le competenze socio-emotive di bambini e ragazzi in età scolare
- I fattori che promuovono/ostacolano lo sviluppo di tali competenze a scuola, a casa, comunità
- L'impatto delle competenze socio-emotive sui 'life outcomes' (benessere, salute, risultati scolastici, etc.)



Studenti

Di 15 anni
(10 anni opzionale)



Docenti



Dirigenti



Genitori

(opzionale)

Round 1: 2019 - Round 2: 2023 - Round 3: 2025-2027

Survey SES 2019 e 2023 forniscono dati comparabili da 23 siti in 20 paesi



Nel 2023 l'indagine è stata realizzata in Italia da Fondazione per la Scuola, con il sostegno della Fondazione Compagnia di San Paolo e in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali per il Piemonte e per l'Emilia-Romagna, coinvolgendo:

Regione Emilia-Romagna & Città di Torino

16 siti, tra cui **6** Paesi e **10** entità subnazionali

18.000 studenti/esse di 10 anni e **52.000** studenti/esse di 15 anni

in rappresentanza di **630.000** bambini/e di 10 anni e **3 milioni** di 15 anni

L'indagine in **Italia** ha coinvolto circa **6.000** studenti/esse di 15 anni,
in rappresentanza di **22.600** studenti/esse in Emilia-Romagna e **14.600** studenti/esse a Torino

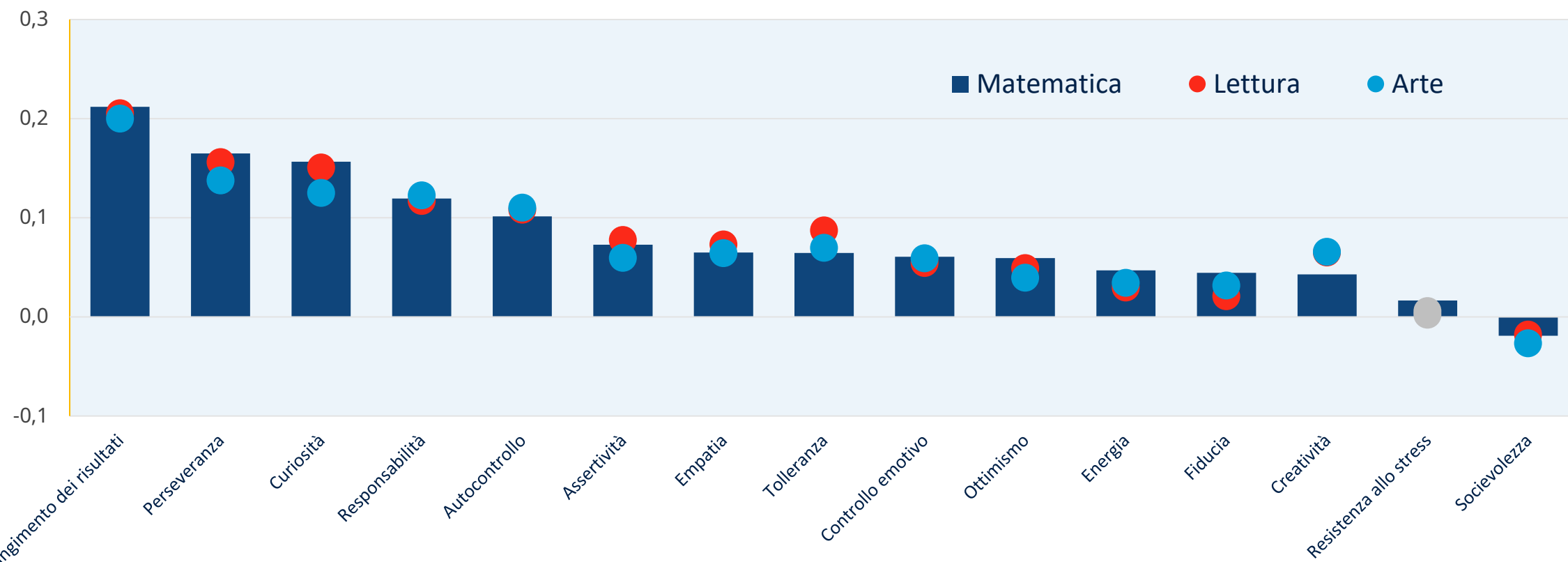
Cinque aree, sedici competenze

Area	Competenze
Collaborazione	Cooperazione, empatia, fiducia
Regolazione emotiva	Controllo emotivo, ottimismo, resistenza allo stress
Relazione con gli altri	Assertività, energia, socievolezza
Apertura mentale	Creatività, tolleranza, curiosità
Performatività	Perseveranza, responsabilità, autocontrollo, motivazione

Sono capacità che si possono sviluppare nelle esperienze quotidiane. La performatività riguarda l'impegno verso un risultato e non coincide con il voto.

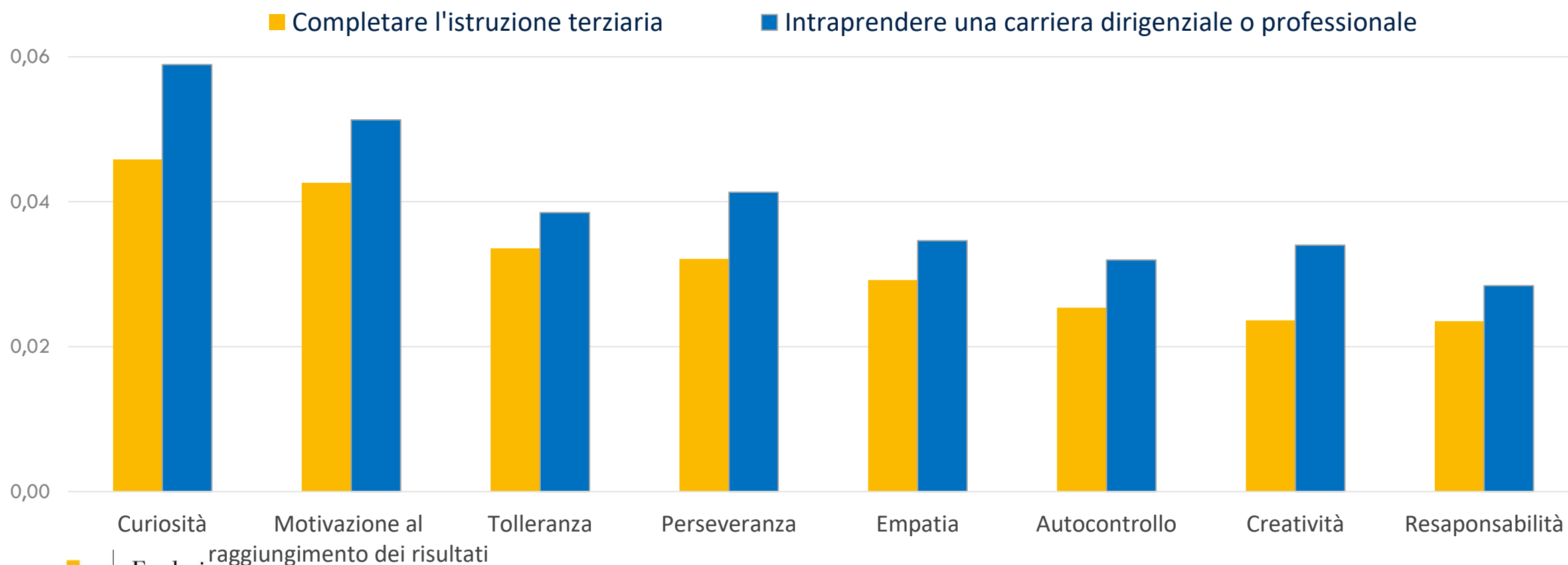
1. Le competenze socio-emotive determinano i «risultati chiave» della vita

Maggiori competenze sociali ed emotive sono collegate a voti migliori in matematica, lettura e materie artistiche



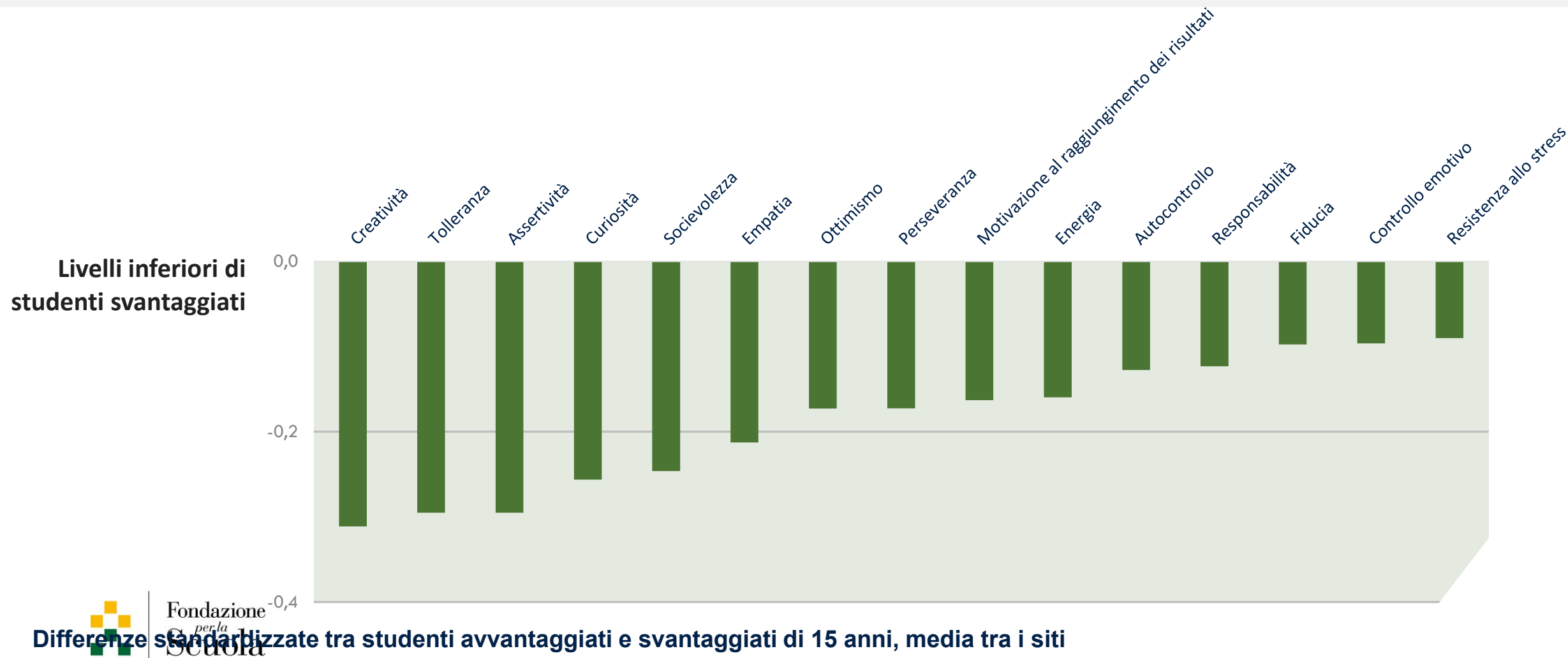
2. Le competenze socio-emotive generano aspirazioni più elevate

Gli studenti con maggiori capacità di apertura mentale, capacità di svolgere compiti ed empatia tendono ad avere aspirazioni più elevate

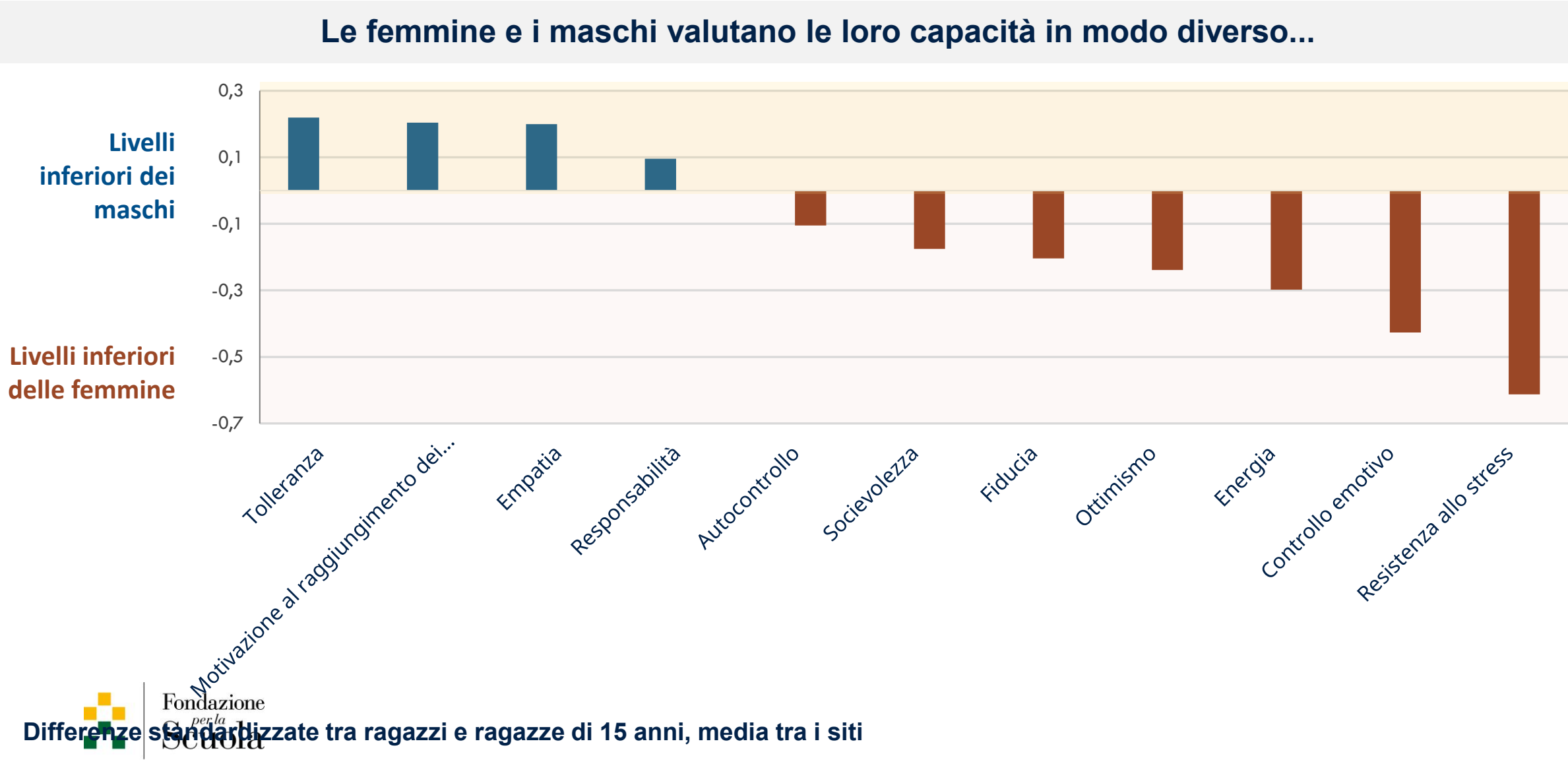


3. Le competenze socio-emotive non si sviluppano per tutti nello stesso modo

Gli studenti con svantaggio socio-economico riportano livelli mediamente inferiori in tutte le competenze

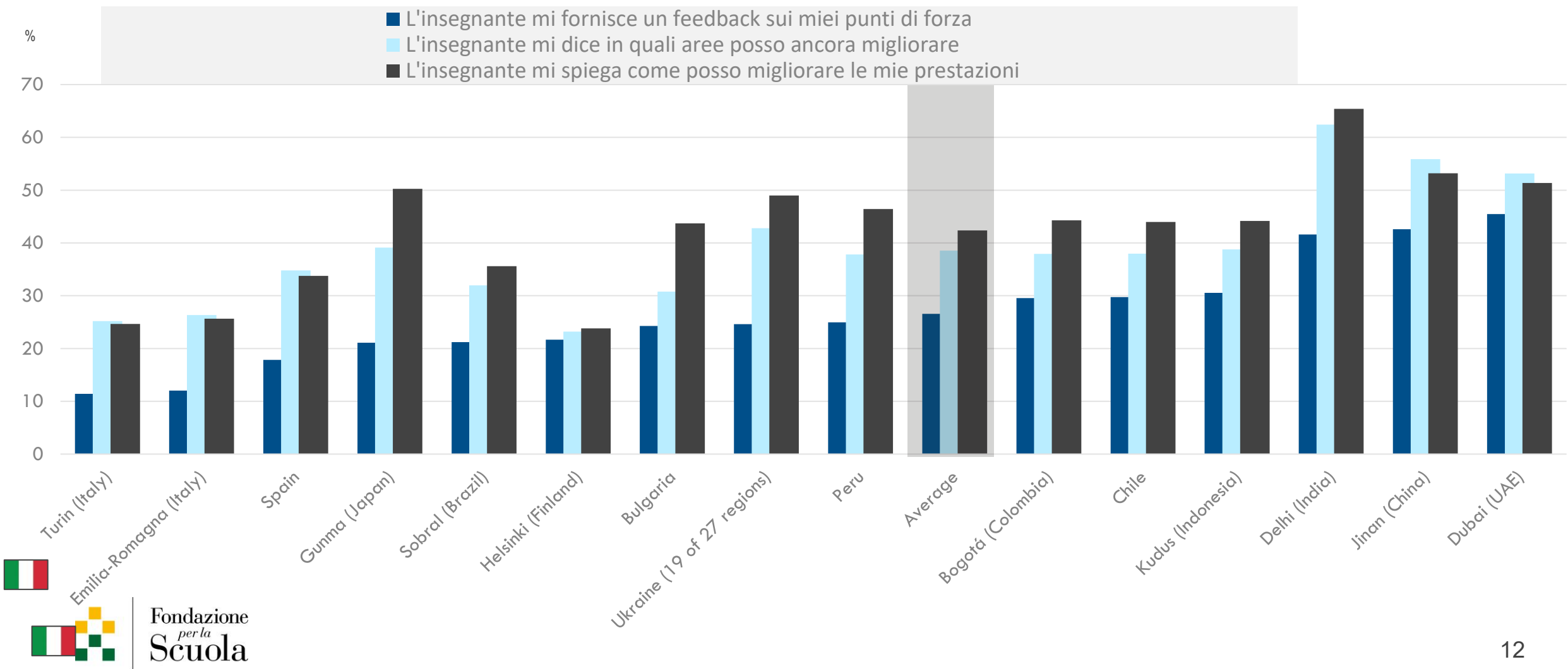


4. Le competenze socio-emotive non sono accessibili per tutti allo stesso modo



5. Il feedback ha un ruolo essenziale per lo sviluppo delle competenze socio-emotive

Percentuale di studenti quindicenni che hanno riferito di aver ricevuto i seguenti feedback in molte, in tutte o in quasi tutte le lezioni



...per (non) concludere



La scuola e, in particolare, il sistema FORMATIVO italiano al centro

- Legge 22/25 «Competenze non cognitive e trasversali»
- DM n 14/24 «Nuovi modelli di Certificazione delle competenze»
- L.92/19 «Introduzione insegnamento scolastico Educazione civica»
- DM 774/19 PCTO/Formazione Scuola-Lavoro
- RAV (Benessere)

Competenze socio-emotive come abilità educabili (risorse!): una prospettiva integrata sulla persona

Il riferimento alle ricerche di **Antonio Damasio** consente di superare una visione separata di mente, corpo, emozioni e relazioni.

Le emozioni non sono semplici perturbazioni soggettive né elementi accessori rispetto al pensiero:

- partecipano ai processi decisionali,
- alla costruzione del giudizio,
- alla regolazione dell'attenzione
- alla qualità complessiva dell'esperienza umana.



Verso una educazione neuro-biologicamente informata

Il contributo rivoluzionario, del medico portoghese, alla comprensione del rapporto tra emozioni, ragione e processi cognitivi del ha trasformato radicalmente il modo in cui concepiamo l'apprendimento e lo sviluppo umano, con implicazioni profonde per la pratica educativa.

Principi Fondamentali per la Pratica Educativa

Le emozioni sono sempre presenti: Non è possibile separare l'apprendimento dalle emozioni

Le emozioni forniscono informazioni: Sono indicatori preziosi dei bisogni e delle condizioni degli studenti

La regolazione emotiva è apprendibile: Può essere sviluppata attraverso pratiche specifiche

L'ambiente influenza le emozioni: Il contesto educativo ha un impatto profondo sugli stati emotivi

La consapevolezza emotiva è trasformativa: La metacognizione emotiva potenzia l'apprendimento

L' ARCHITETTURA delle emozioni

Livello 1: Emozioni Primarie (innate) - Paura, rabbia, tristezza, felicità, sorpresa, disgusto

Presenti dalla nascita con valore adattivo per la sopravvivenza, sono universali, across culture e condivise con altre specie. Mediate dal tronco encefalico e dal sistema limbico, sono circuiti neurali ancestrali.

Livello 2: Emozioni Secondarie (Acquisite) - Ansia da prestazione scolastica, vergogna, senso di colpa, orgoglio, gelosia, invidia, gratitudine, ammirazione, indignazione

Sviluppate attraverso l'esperienza, collegano oggetti e situazioni alle emozioni primarie, coinvolgono la corteccia e la capacità di rappresentarsi mentalmente situazioni sociali complesse. Si manifestano più tardi nello sviluppo rispetto alle emozioni primarie e sono fortemente influenzate dal contesto culturale e sociale.

Livello 3: Emozioni di Sfondo - Benessere, malessere, calma, tensione, energia, vitalità, spossatezza, irritabilità, stanchezza, serenità

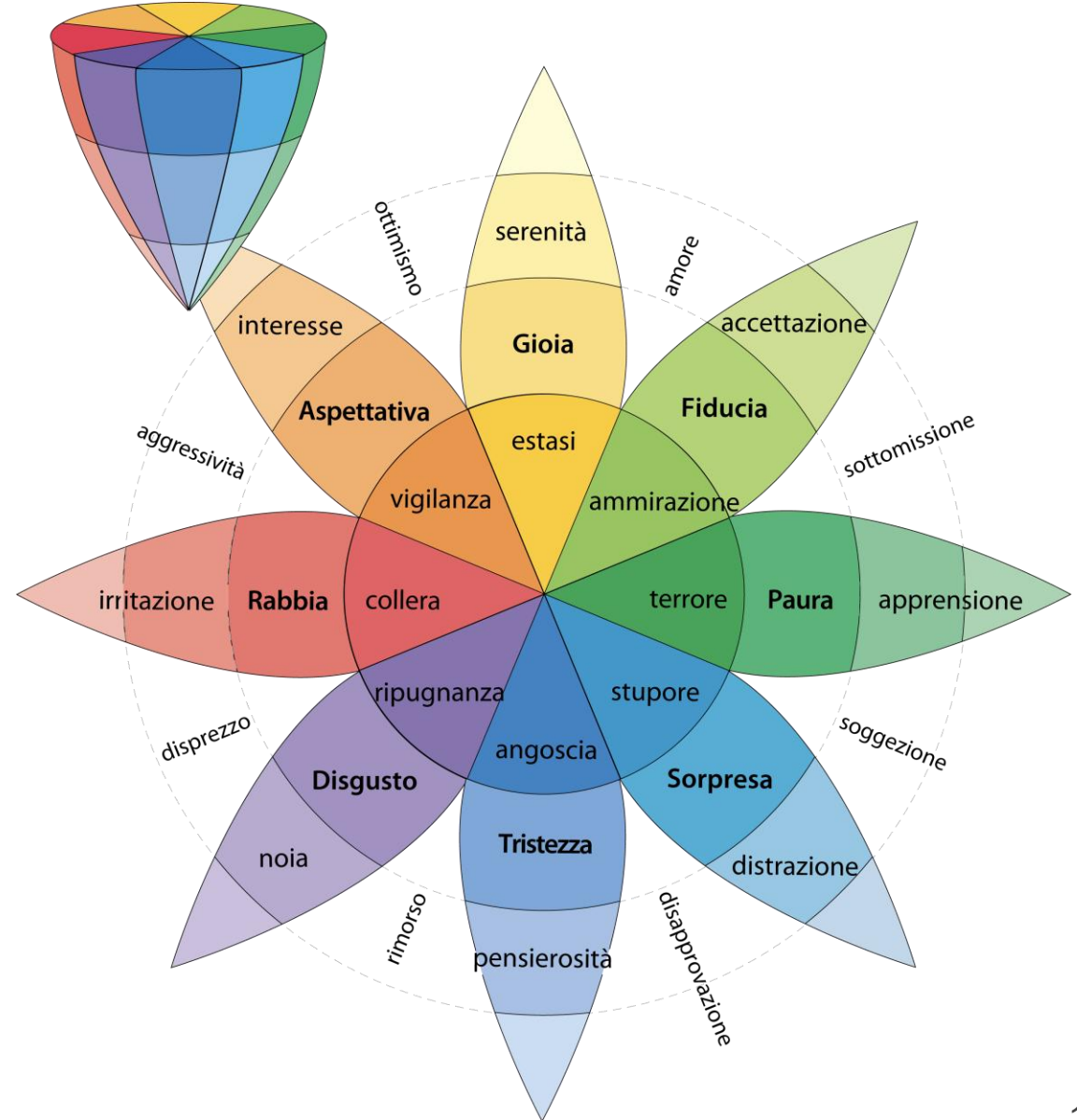
Determinano il "tono" generale dell'esperienza, influenzano energia, motivazione, attenzione; sono spesso non consapevoli ma pervasive, raramente assenti. Riflettono il **funzionamento generale** dei nostri sistemi corporei, Influenzano profondamente i nostri **stati d'animo** e le nostre decisioni. Sono strettamente collegate ai **ritmi biologici** e alla salute fisica, modulano la nostra **reattività** alle emozioni primarie e secondarie

Le diverse intensità delle emozioni - IPOCOGNIZIONE

Il lavoro sul lessico emotivo, richiamato attraverso il concetto di **ipocognizione**, non è un esercizio descrittivo, ma una condizione per sviluppare consapevolezza, autoregolazione, empatia e capacità di scelta.

Aiutare studenti e adulti a distinguere tra una reazione primaria, un'emozione socialmente appresa e uno stato di fondo significa

- rendere più leggibili i comportamenti,
- più intenzionali le pratiche didattiche
- più inclusivi gli ambienti di apprendimento.



Il fiore delle emozioni, Robert Plutchik

Caratteristiche di una lezione con un alto quoziente emotivo: risorsa e fatica

FASE INIZIALE

MOTIVARE: CREA UN POTENTE AGGANCIO

Attrai gli studenti, racconta una storia, fai una domanda potente, mostra un video, leggi una poesia

Fissa un obiettivo interessante e significativo; collegalo alle attuali passioni/interessi dei ragazzi

Condividi dati interessanti un solido modello / grafico per dare struttura alla lezione

Aggiungi aspetti emotivi

<https://italia.6seconds.org/>



Caratteristiche di una lezione con un alto quoziente emotivo

FASE CENTRALE

ATTIVARE: RAFFORZARE LA LEZIONE CON SENSAZIONI E DIVERTIMENTO

Inserisci interessanti, e magari anche gradevoli, aspetti visivi o altri media

Crea dissonanza, sorpresa o meraviglia in modo divertente, inusuale o con una forte esperienza personale

Suddividi l'aula in blocchi <20 min con opportunità di esprimere idee, fare dei giochi con i contenuti

Lascia agli studenti il “come” e adatta la lezione ai loro interessi e a come loro apprendono meglio

<https://italia.6seconds.org/>



Caratteristiche di una lezione con un alto quoziente emotivo

FASE FINALE

RIFLETTERE: FAI TROVARE UN SIGNIFICATO E CREA IMPEGNO AD AGIRE

Fai domande potenti ed invita gli studenti a condividere le risposte a coppie, in gruppo o su un diario

Sfida gli studenti a trovare un'azione per portare quanto appreso fuori dalla classe e dentro le loro vite

<https://italia.6seconds.org/>



Competenze socio-emotive come abilità educabili **FATICA e RISORSA!**

▪ Il comportamento come punta dell'iceberg

Il comportamento osservabile non coincide con l'intera esperienza dello studente. Sotto la superficie agiscono emozioni, pensieri, bisogni e condizioni ambientali. La prospettiva educativa richiede quindi di sospendere il giudizio immediato e di interrogarsi sui processi neurobiologici, emotivi e cognitivi che sostengono urla, ritiro, disattenzione, opposizione o disimpegno.

▪ Relazione educativa come base sicura

La relazione scolastica può offrire una base sicura dalla quale esplorare e alla quale tornare nei momenti di difficoltà. Nella prospettiva di Siegel e Bryson, una relazione educativa significativa permette allo studente di sentirsi protetto, visto, confortato e sicuro. **Non è richiesta la perfezione dell'adulto: è decisiva anche la capacità di riconoscere gli errori e riparare le rotture relazionali.**

▪ Motivazione, appartenenza, autoefficacia e benessere

Dopamina, ossitocina, serotonina ed endorfine come chiavi divulgative per progettare esperienze che sostengano curiosità, connessione, senso di competenza, energia e benessere. Le implicazioni operative sono chiare: generare domande e attese, proporre sfide raggiungibili, costruire rituali di appartenenza, offrire feedback specifici e riconoscere progressi, strategie e contributi.

▪ Embodied cognition e regolazione bottom-up

Corpo, cervello e ambiente partecipano congiuntamente all'apprendimento. Respirazione, movimento, stretching, pause attive e cambi di stato corporeo possono sostenere il ritorno all'attenzione e alla regolazione. Il movimento non è soltanto una pausa dalla cognizione, ma può essere integrato intenzionalmente nel compito e nella progettazione didattica.

L'insegnante come co-regolatore

Le neuroscienze ci dicono che il cervello cambia continuamente in risposta alle esperienze che viviamo.

L'insegnante contribuisce a **modellare la struttura encefalica** in sviluppo attraverso la **relazione**.

L'autoregolazione nasce nella relazione: impariamo a regolare noi stessi perché qualcuno, prima, ci ha aiutato a regolare le nostre emozioni.

Questa è la **co-regolazione**.

ESPERIENZA di CO-REGOLAZIONE	COSA ALLENA
Insegnante che accoglie l'errore	<ul style="list-style-type: none">• tolleranza della frustrazione;• mentalità di crescita;• coraggio di provare.
Insegnante che mantiene confini chiari	<ul style="list-style-type: none">• sicurezza;• prevedibilità;• capacità di autoregolazione.
Insegnante che riconosce le emozioni	<ul style="list-style-type: none">• alfabetizzazione emotiva;• consapevolezza.
Insegnante che offre fiducia	<ul style="list-style-type: none">• senso di competenza;• motivazione.



I benefici dello sviluppo del SEL per docenti, dirigenti, educatori, studenti: RISORSA!

Alto senso di
benessere

Riduzione dello
stress

Più efficacia
nell'insegnamento
e nella gestione
della classe

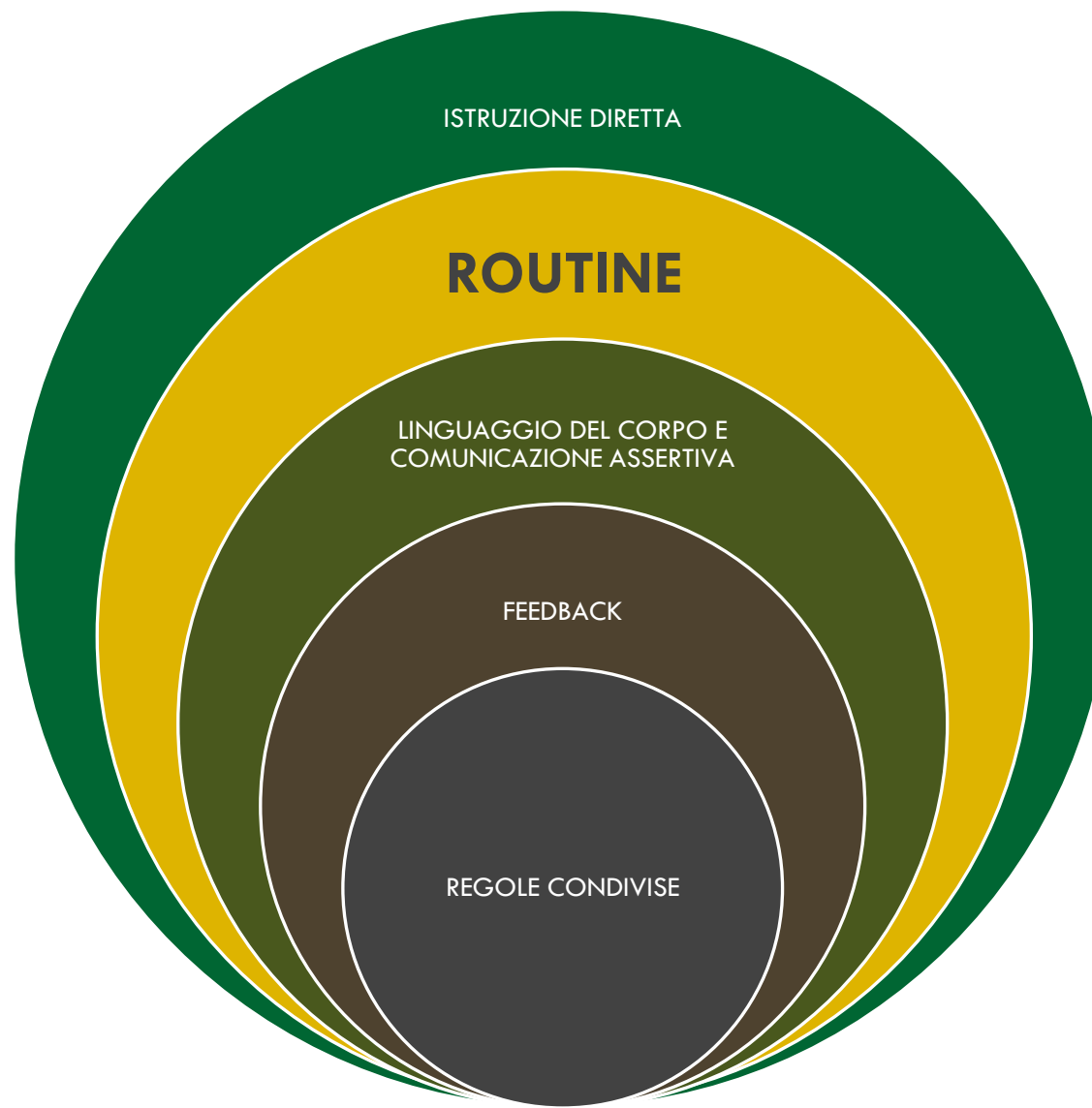
Migliori risultati
accademici e socio-
emotivi degli
studenti



I docenti svolgono un ruolo cruciale nel promuovere lo sviluppo delle competenze socio-emotive: **FATICA e RISORSA!**

Essi, infatti, devono al contempo:

- **Essere modelli di ruolo**, cioè mostrare comportamenti positivi e prosociali;
- **Creare un ambiente di apprendimento** sicuro che favorisca la fiducia, il rispetto, l'inclusione, la creatività, l'agency;
- **Integrare l'acquisizione delle competenze socio-emotive** nel proprio fare didattico quotidiano e utilizzare strategie didattiche efficaci.



ECOSISTEMA EDUCATIVO con il Socio Emotional Learning

L'approccio «*whole school*» integra le competenze socio-emotive nelle discipline e nelle relazioni quotidiane, con una visione educativa condivisa

- **In istituto** come individuazione del/dei framework da adottare
- **In classe** come progettazione di contenuti interdisciplinari, come programmazione di lezioni ad alto quoziente emotivo

Che cosa implica per la scuola

Dirigenza e Collegio dei docenti danno continuità al lavoro educativo attraverso formazione e obiettivi comuni, coinvolgendo anche le famiglie ed il Territorio.

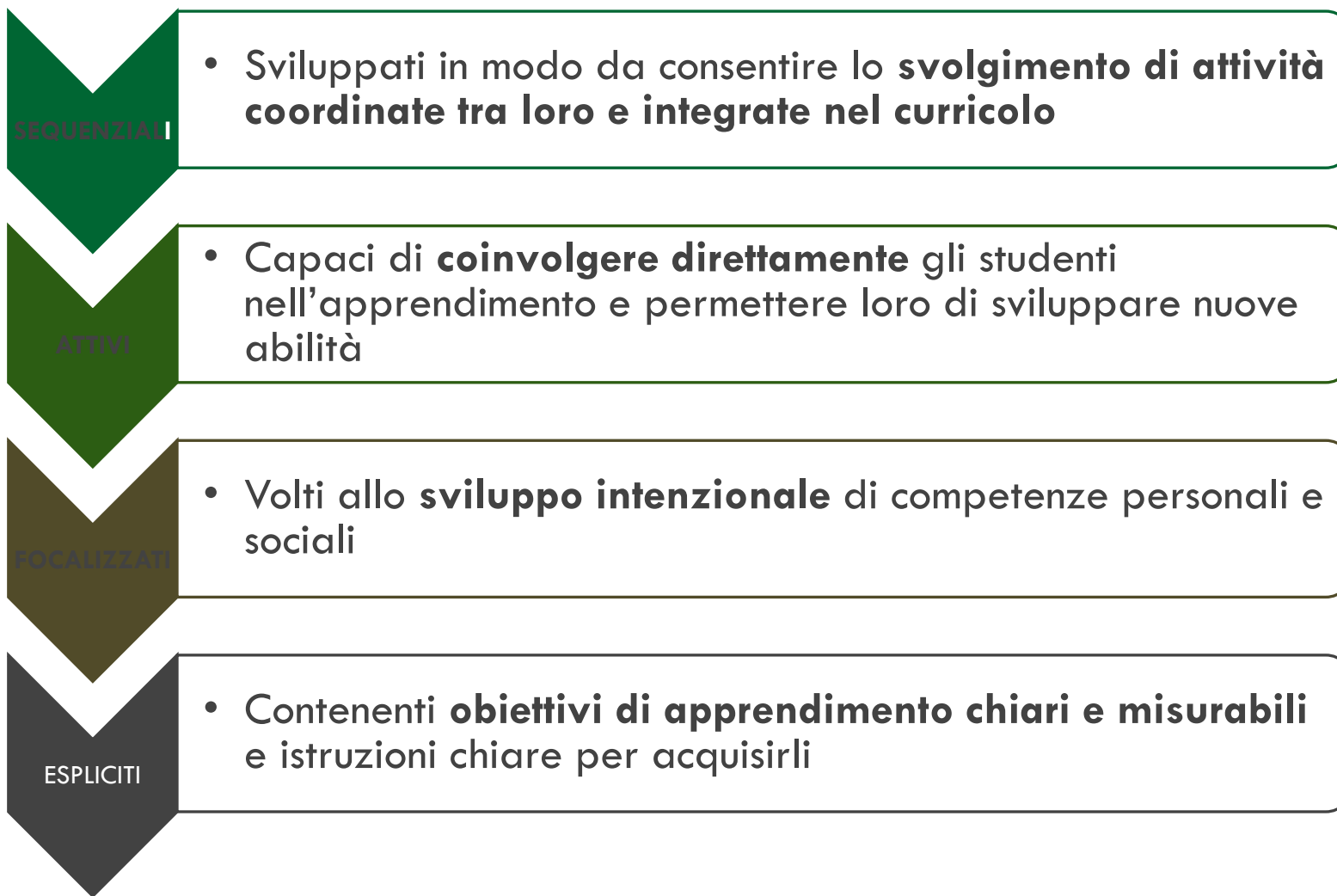


La qualità educativa riguarda l'esperienza complessiva che la scuola offre agli studenti.

Efficacia dei programmi SEL

L'effettivo sviluppo delle competenze socio-emotive richiede che i programmi SEL possiedano quattro caratteristiche fondamentali, riassunte nell'acronimo inglese **SAFE**

(Greenberg et al., 2023; Durlak et al., 2011)



Quale framework per co-progettare a scuola?

Socio Emotional Skills Big Five OCSE	EUROPEAN LIFE COMP 2020	CASEL Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, Univ. Of Illinois – Chicago, 2015	SEE Learning Emory University (Atlanta, USA) – Centro per la scienza contemplativa e l'etica basata sulla compassione, 2019	OMS Organizzazione Mondiale della Sanità, salute pubblica e prevenzione (anni '90)
Regolazione emotiva Resistenza allo stress Ottimismo Controllo emotivo	Area Personale Consapevolezza di sé Benessere Autoregolazione	Consapevolezza di sé	Riconoscimento delle emozioni Autoregolazione emotiva	
Relazione con gli altri Socievolezza Assertività Energia		Abilità relazionale	Capacità relazionali	Abilità Relazionali
Collaborazione Empatia Fiducia	Area sociale Empatia Comunicazione Collaborazione	Consapevolezza sociale	Consapevolezza sociale – Empatia	Abilità Sociali
Performatività Responsabilità Autocontrollo Perseveranza Motivazione	Area dell'imparare ad imparare Mentalità di crescita Pensiero critico Gestione dell'apprendimento	Capacità di gestirsi		Abilità Cognitive
Apertura mentale Curiosità Tolleranza Creatività		Capacità di prendere decisioni responsabili	Capacità di prendere decisioni ed assumersi responsabilità	

Certificazione delle competenze: risorsa? Fatica?

PERSONALI	SOCIALI	IMPARARE AD IMPARARE
Autoregolazione: consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti	Empatia: la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e il saper dare risposte appropriate	Mentalità di crescita (Growth mindset): credere nel potenziale proprio e degli altri di imparare e progredire continuamente
Flessibilità: capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide	Comunicazione: utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, di codici e strumenti specifici a seconda del contesto e del contenuto	Pensiero critico: capacità di valutare informazioni e argomenti per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative
Benessere: ricerca della soddisfazione nella vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile	Collaborazione: impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra in cui si riconoscono e rispettano gli altri	Gestione dell'apprendimento: pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento

Le Competenze socio emotive hanno carattere orientativo: sostengono la progettazione del sè

Stimolare e sostenere processi di sviluppo di competenze a carattere orientativo significa focalizzare l'attenzione sul **processo** anziché sul risultato e permettere di riconoscere (e accompagnare a riconoscere) che l'acquisizione di competenze ha carattere **dinamico, evolutivo, in divenire**.

Lo sviluppo di competenze richiede esercizio, allenamento, non può prescindere da una dimensione esperienziale – e dunque dalla proposta di attività a carattere laboratoriale ad alta partecipazione – che metta nella condizione di **potersi sperimentare in azione** nella ricerca delle proprie identità future.

COMPETENZE ORIENTATIVE di Base	COMPETENZE ORIENTATIVE specifiche
Comunicare	Saper analizzare le proprie risorse
Collaborare e partecipare	Saper esaminare opportunità e vincoli
Agire in modo autonomo e consapevole	Mettere in relazione opportunità e vincoli
Acquisire ed interpretare l'informazione	Assumere decisioni e perseguire obiettivi
Individuare collegamenti e relazioni	Progettare il proprio futuro
Imparare ad imparare	Attuare progetti
Progettare applicando conoscenze	Monitorare e valutare
Risolvere problemi	

Orientamento 5.0 - Azione preventiva e anticipatoria

Costruire FUTURI probabili, possibili, desiderabili

(Soresi, Nota, Santilli e il gruppo del Laboratorio Larios dell'Università di Padova)

Il futuro non è un fatto già scritto.

Il futuro non è solo “probabile”.

Il futuro è anche possibile e desiderabile poichè proiettato verso una nuova società

➡ CORNICE della società 5.0

Inclusiva, sostenibile, *human-centered*,
capace di coniugare innovazione tecnologica,
giustizia sociale, orientata al benessere non solo al profitto

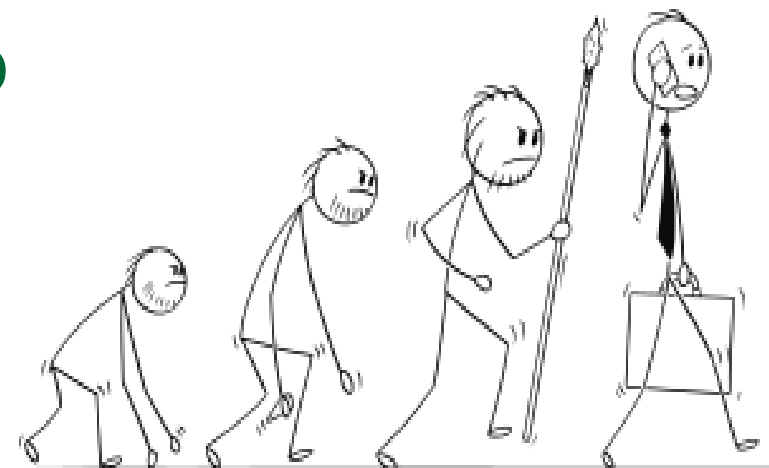


Orientamento 5.0

GENERATIVO LUNGIMIRANTE TRASFORMATIVO

PRINCIPI GENERALI

- **Visione plurale del futuro (Futures Cone)**
- **Pensiero anticipatorio e controfattuale**
- **Immaginazione e progettazione sociale**
- **Focus su sfide condivise e wicked problems (problemi intensi)**
- **Giustizia sociale e ambientale come asse portante**
- **Competenze socio-emotive-cognitive per navigare la complessità**



ORIENTAMENTO 5.0

PERCORSI DI SENSO

Lavoro sull'Identità: incoraggiare una profonda introspezione per contribuire alla costruzione continua della propria identità

Preparazione al Futuro: fornire gli strumenti e le competenze necessarie per aumentare le strade, le scelte, i percorsi, le opzioni possibili rispetto al proprio futuro.

Responsabilità e Connessione: accrescere la padronanza e il **controllo** sulla propria esistenza in costante dialogo con gli altri e riconoscendo la reciproca interdipendenza.

Innesco processi di **autodeterminazione** e per attivare l'**agentività** di/delle studenti. .



Orientamento 5.0

Le competenze da coltivare	Dispositivi a livello di Istituto
<ul style="list-style-type: none">• Pensiero prospettico• Capacità di porre “le domande giuste”• Analisi dei contesti e delle minacce• Negoziazione, collaborazione, empatia• Agency, coraggio, spirito critico• Immaginazione professionale• Capacità di lavorare su scenari possibili e desiderabili	<ul style="list-style-type: none">• Orientamento non più confinato in 3^a, 4[°], 5^a• Approccio curricolare, interdisciplinare e transdisciplinare• Laboratori veri, non sessioni informative• Personalizzazione profonda• Superamento del focus “scelta scuola/università”• Progettazione di futuri di qualità, non solo di percorsi utilitaristici

COMPETENZA PER LA VITA: UNA RISORSA SISTEMICA PER TRASFORMARE LA REALTÀ IN FUTURI DESIDERABILI, POSSIBILI

- La ricerca in campo educativo e i framework internazionali di riferimento aiutano a comprenderle, riconoscerle nella propria dimensione, nominarle, classificarle, insegnarle e misurarle
- Le politiche educative ne possono sostenere la diffusione attraverso la formazione continua e l'accompagnamento verso il radicamento di pratiche e di prassi condivise;
- Le scuole, attraverso la dirigenza e la professionalità dei docenti, le trasformano in cultura organizzativa, curricolo e progettazione integrata e sistematica, ambienti di apprendimento più equi e più umani.
- **BUON LAVORO, BUON FUTURO**



Bibliografia

- Agasisti, T. (2023). *Istituzioni scolastiche e sviluppo delle competenze socioemotive. Modelli di riferimento, esperienze italiane e prospettive*. Milano, Guerini Next.
- CASEL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, Univ. Of Illinois – Chicago, 2015
- Cavioni, V. & Grazzani, I. (2023). *L'apprendimento sociale ed emotivo. Teorie e buone pratiche per promuovere la salute mentale a scuola*. Bologna, Il Mulino.
- Dewey, J. (1990). *Esperienza e natura*. Milano, Mursia Editore.
- Gentile, M. & Pisau, F. (2023). *Insegnare Educare. Promuovere a scuola le risorse psicosociali di chi apprende: modelli, strategie, attività*. Milano: DeA/UTET.
- Guglielmini, G. & Maccarini, A. M. (2025). *Coltivare le emozioni*. Bologna, Il Mulino.
- Hattie, J. & Clarkell, S. (2025). *Il feedback in classe. Uno strumento di valutazione formativa per superare i voti*. Trento, Erickson.
- Life Comp: European Life Comp Model, 2020
- Maccarini, A. M. (2022). *Character skills e didattica digitale*. Bologna, Il Mulino.
- Maccarini, A. M. (2021). *L'educazione socio-emotiva*. Bologna, Il Mulino.
- Mancuso, V. (2025). *L'educazione del cuore*. Torino, La Stampa.

Bibliografia

<https://excelsior.unioncamere.net/>

<https://italia.6seconds.org/>

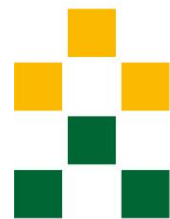
<https://unric.org/it/agenda-2030/>

<https://www.istruzioneer.gov.it/2024/05/21/oecd-survey-on-socio-emotional-skills-fondazione-per-la-scuola/>

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/04/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-well-being_6c36aec7/db1d8e59-en.pdf

https://www.oecd.org/en/publications/social-and-emotional-skills-for-better-lives_35ca7b7c-en.html

PODCAST «LE BASI» Emozioni primarie



Fondazione
per la
Scuola

Grazie per l'attenzione

presidenza@fondazionescuola.it



«COMPETENZE NON COGNITIVE: IL PUNTO DI VISTA DEI DOCENTI»

esiti del questionario

FRANCESCA DE VITA

Psicologa, Centro di Psicologia Ulisse

INSEGNARE OGGI

COMPETENZE NON COGNITIVE TRASVERSALI: FATICA O RISORSA?

Competenze non cognitive: il punto di vista dei docenti

Francesca De Vita

Psicologa, Centro Psicologia Ulisse



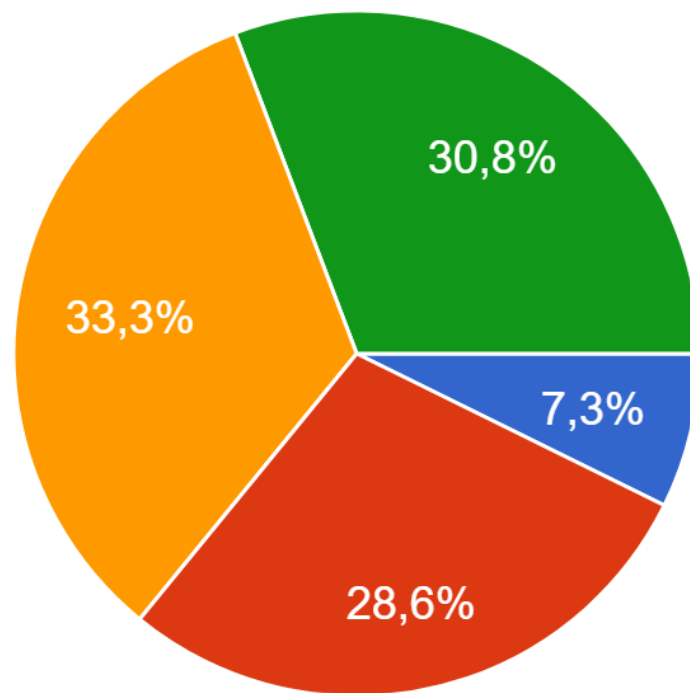
SABATO 24 OTTOBRE 2026 – h. 8.30 - 13.00

Aula Magna Liceo Massimo D'Azeglio, Via Parini 8 - Torino

All'indagine hanno partecipato 508 docenti

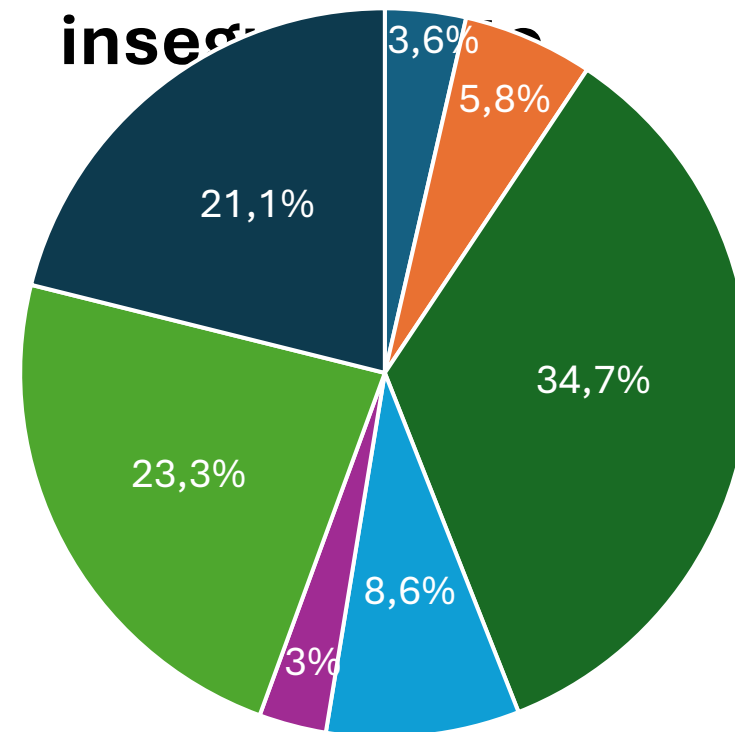
(79,2% docenti di classe e 20,8% docenti di sostegno)

Ordine di scuola



● Scuola dell'infanzia
● Scuola primaria
● Scuola secondaria di I grado
● Scuola secondaria di II grado

Ambito di insegnamento

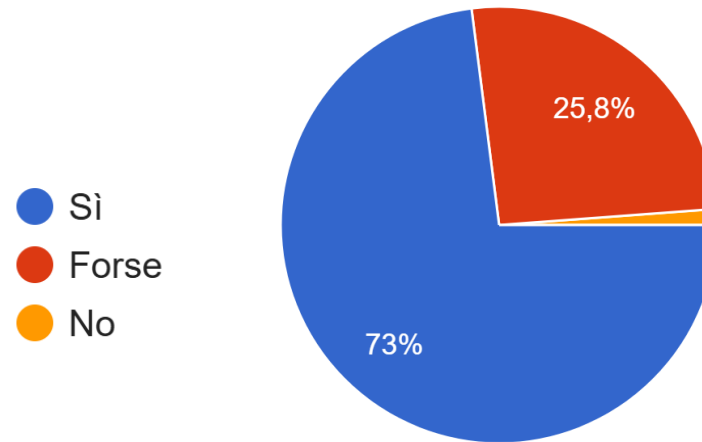


■ Altro ■ Infanzia ■ Umanistico ■ Lingue
■ Religione ■ Scientifico ■ Sostegno

**Fragilità negli studenti/studentesse:
negli aspetti attentivi, nella regolazione delle emozioni,
nella comprensione del testo e nel senso critico. In
quota minore nel problem-solving e nel ragionamento
logico**

**Emozioni sperimentate nel lavoro con i propri/e
studenti/esse:
fatica, ma con alti livelli di soddisfazione e di
entusiasmo**

Il lavoro su competenze non cognitive trasversali può rappresentare una risorsa?



Il dato è coerente in
tutti gli ordini di scuola

Tra queste competenze
identifichiamo:

- **Empatia**
- **Senso critico**
- **Collaborazione**
- **Problem-solving**
- **Regolazione emotiva**

Differenze significative nei diversi
ordini di scuola sono emerse per:

- **senso critico**
- **regolazione emotiva**

Il 73,3% dei docenti ha risposto che secondo loro è possibile individuare tra queste cinque competenze un organizzatore.

Questo in maniera trasversale in tutti gli ordini di scuola.

Tra queste competenze identificano come organizzatore:

- **Empatia (30,4%)**
- **Senso critico**
- **Collaborazione (23,7%)**
- **Problem-solving**
- **Regolazione emotiva (34,4%)**

Il confronto tra ordini di scuola ha evidenziato una differenza solo per quanto riguarda il **senso critico**

Campione
coinvolto

Rappresentazioni
rispetto al
contesto attuale

Ruolo delle
competenze non
cognitive
trasversali

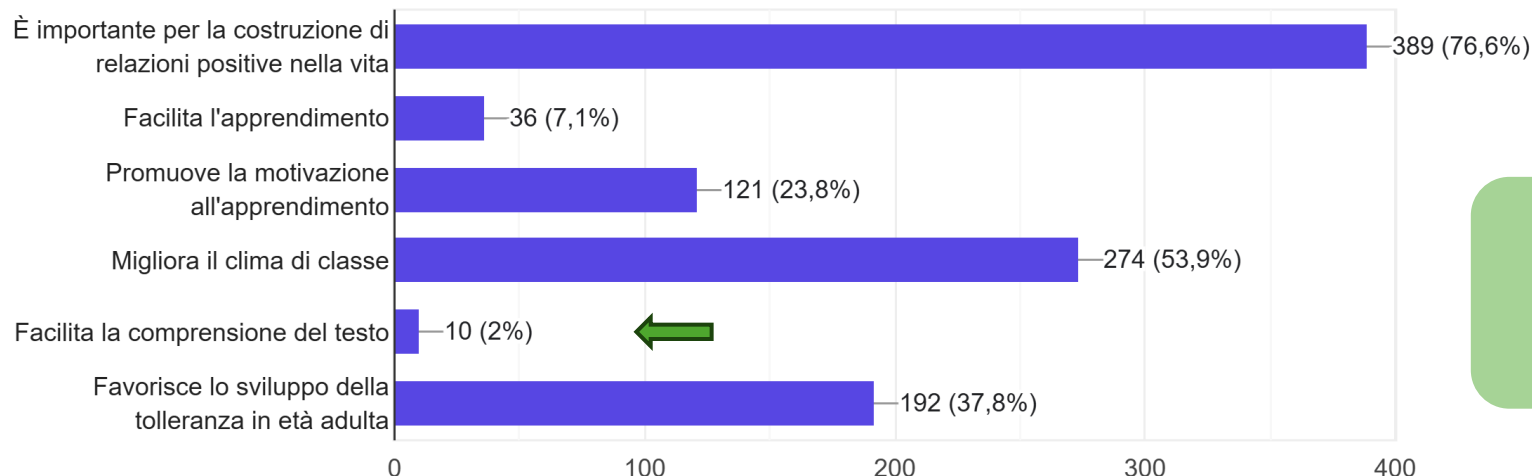
Idee e
rappresentazioni
intorno alla Legge
(n.22 19/02/ 2025)

Conclusioni

Funzione dell'empatia

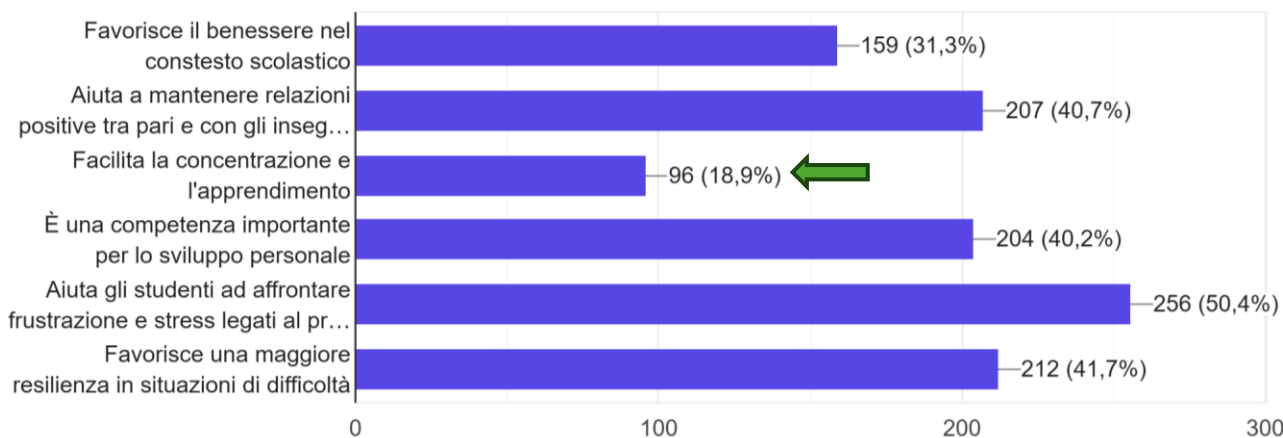
Ulisse
Centro di Psicologia

INSEGNARE OGGI
COMPETENZE NON COGNITIVE TRASVERSALI: FATICA O RISORSA?



Funzione
primariamente
relazionale

Funzione della regolazione emotiva



Funzione principale è di
sostegno, gestione delle
emozioni e crescita
personale

Campione
coinvolto

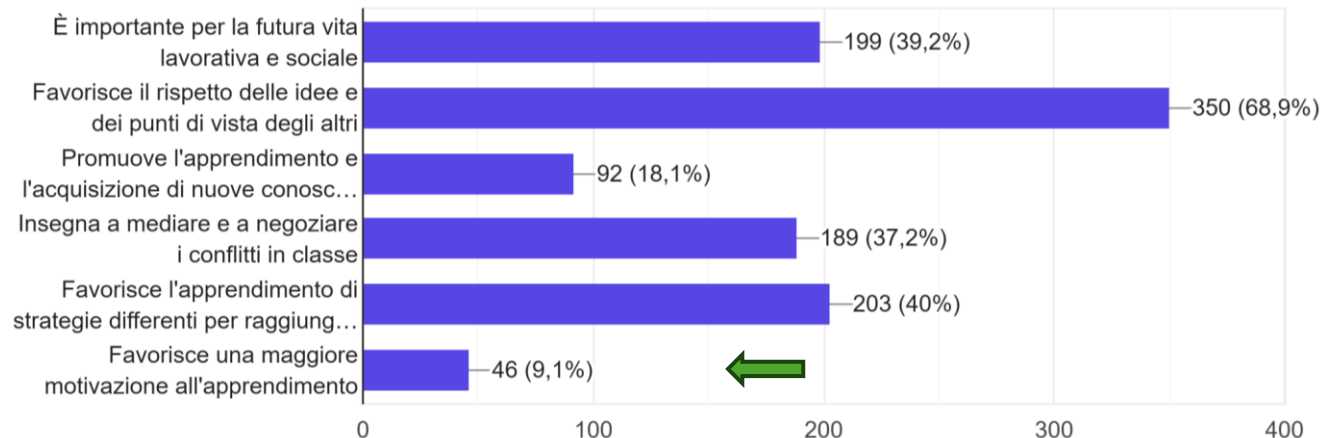
Rappresentazioni
rispetto al
contesto attuale

Ruolo delle
competenze non
cognitive
trasversali

Idee e
rappresentazioni
intorno alla Legge
(n.22 19/02/ 2025)

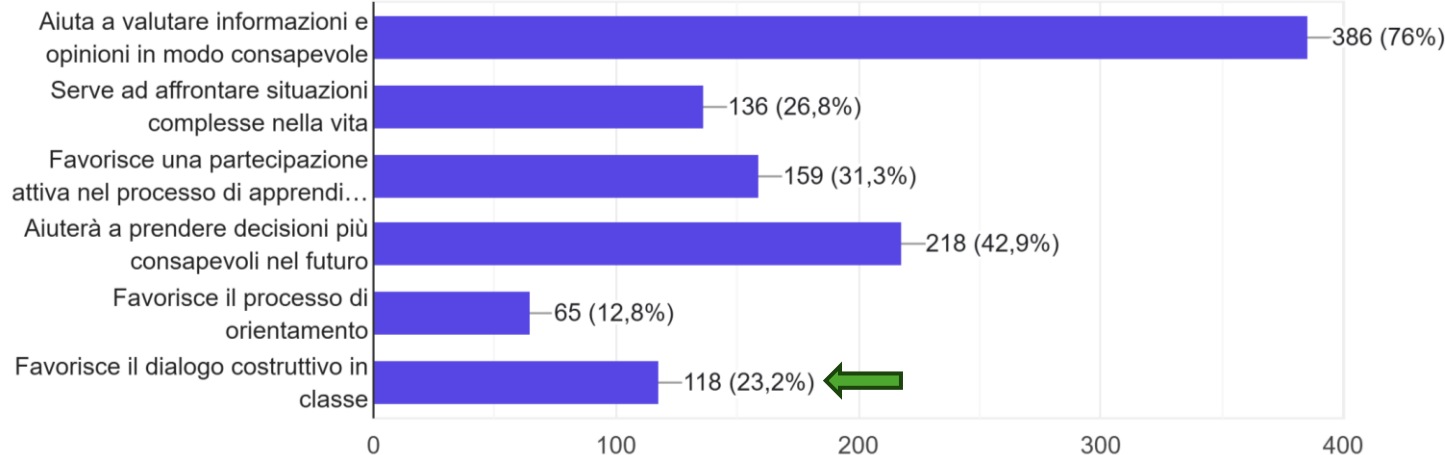
Conclusioni

Funzione della collaborazione



Funzione primariamente
relazionale

Funzione del senso critico



Funzione di
valutazione
consapevole delle
informazioni e di
orientamento delle
decisioni future

Campione
coinvolto

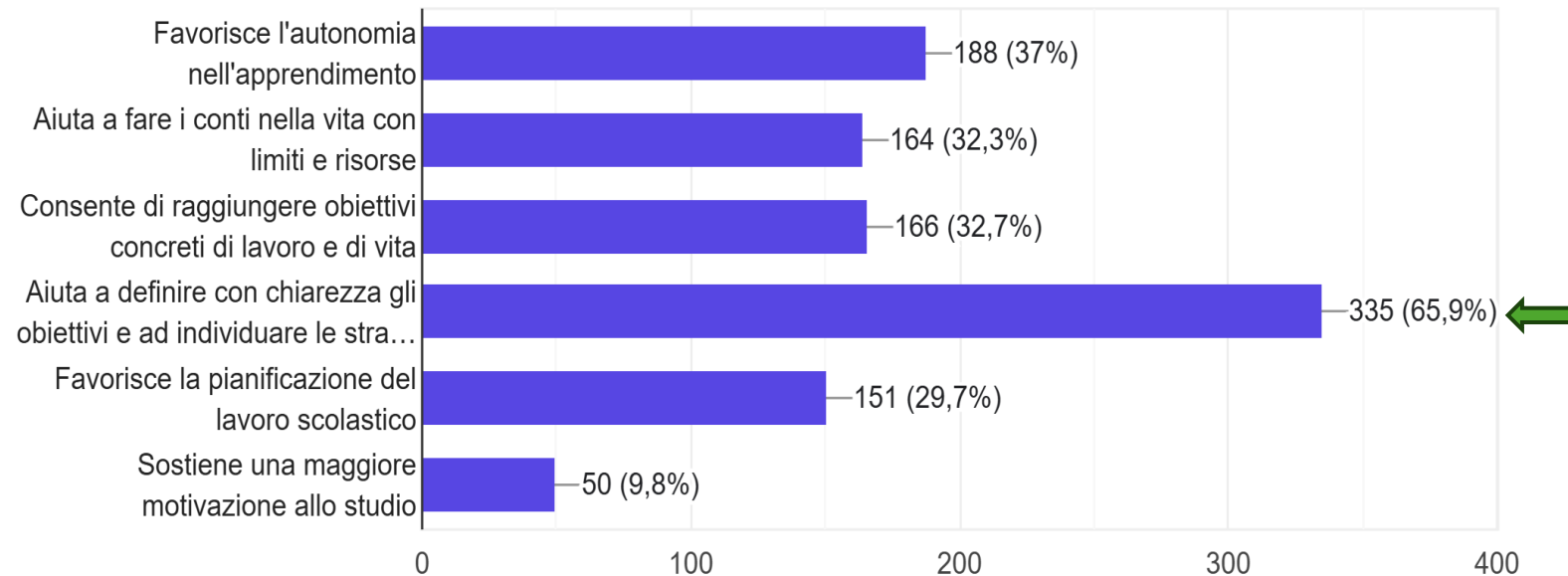
Rappresentazioni
rispetto al
contesto attuale

Ruolo delle
competenze non
cognitive
trasversali

Idee e
rappresentazioni
intorno alla Legge
(n.22 19/02/ 2025)

Conclusioni

Funzione del problem- solving



Funzione principale è **definire obiettivi e strategie**, ma è **l'unico ambito in cui emerge un nesso diretto con l'apprendimento**: autonomia nello studio e pianificazione del lavoro scolastico.

Il 62,2% dei rispondenti conosce la Legge n. 22/2025
e
l'83,2% ritiene che avrà rilevanza nel proprio lavoro.

I docenti dichiarano di sentirsi preparati a promuovere ed utilizzare tali competenze nella loro pratica scolastica. In particolare per quanto riguarda la collaborazione e il problem solving. Mentre si percepiscono meno preparate/i rispetto a regolazione emotiva ed empatia.

La Legge n. 22/2025 suscita soprattutto **interesse, **curiosità** ed **entusiasmo**, mentre frustrazione, ansia e confusione restano basse.**

Il 90,7% dei docenti dichiara di promuovere già tali competenze nella propria didattica.

Quando?

- Durante la spiegazione (61,9%),
- Durante momenti e spazi specifici (56,9%)



Rappresentazioni
rispetto al
contesto attuale

Ruolo delle
competenze non
cognitive
trasversali

Idee e
rappresentazioni
intorno alla Legge
(n.22 19/02/2025)

Conclusioni

- **Rappresentazione ancora poco definite** = rappresentazione non chiara delle competenze non cognitive trasversali e del loro ruolo nella professione docente.
- **Visione dicotomica del ruolo.** Il compito del docente appare diviso tra la promozione degli apprendimenti disciplinari e quella delle competenze non cognitive trasversali.
- **Scarsa integrazione operativa.** Mancano modalità condivise per tradurre queste competenze nella pratica professionale.
- **Attenzione alla dimensione emotiva.** Si osserva una maggiore attenzione alla sfera emotiva, come se il quadro normativo orientasse in questa direzione.

Grazie per l'attenzione



INSEGNARE OGGI

COMPETENZE NON COGNITIVE TRASVERSALI: FATICA O RISORSA?

SABATO 24 OTTOBRE 2026 – h. 8.30 - 13.00
Aula Magna Liceo Massimo D'Azeglio, Via Parini 8 - Torino



LA SOCIALIZZAZIONE NORMATIVA A SCUOLA COME OCCASIONE DI CO-COSTRUZIONE DEL BENESSERE

ANNA ROSA FAVRETTO

Prof.ssa Ordinaria di Sociologia e Sociologia dell'infanzia, UNITO

CENTRO PSICOLOGIA ULISSE

INSEGNARE OGGI COMPETENZE NON COGNITIVE TRASVERSALI: FATICA O RISORSA?

Liceo Massimo D'Azeglio – Torino

24 ottobre 2026

**LA SOCIALIZZAZIONE NORMATIVA A SCUOLA COME OCCASIONE DI CO-COSTRUZIONE DEL
BENESSERE**

Prof.ssa Anna Rosa Favretto
Università degli Studi di Torino

La condizione giovanile oggi: alcuni temi

1. I giovani come “bene scarso” e “onere necessario”

Le persone giovani, in Italia, sono in numero ridotto in proporzione al resto della popolazione.

Si tratta di un fenomeno demografico non passeggero ma strutturale.

- **Persone di minore età in Italia: circa 9,5 milioni di individui** (molti di esse affrontano oggi la povertà: il 26,7% degli under 16 sono a rischio di povertà);
- tra i 15 e i 34 anni: circa 12,1 milioni, pari a circa il 20,6% della popolazione residente (dati Cgia);
- bambini e adolescenti (0-14 anni): circa l'11,6% della popolazione totale (in calo rispetto agli anni precedenti);
- **trend in calo: negli ultimi 10 anni (2014-2024), la popolazione tra i 15 e i 34 anni è diminuita di circa 747.000 unità (-5,8%), con un impatto particolarmente forte nel Mezzogiorno.**

- Nel 2025, i giovani NEET (Not in Education, Employment, or Training — ossia coloro che tra i 15 e i 29 anni non studiano, non lavorano e non frequentano corsi di formazione) sono circa 1,178 milioni, pari al 13,3% della popolazione di riferimento.
- Il tasso è in forte calo rispetto agli anni passati (era al 23,2% nel 2018 e superiore al 25% nel decennio precedente), sebbene al di sopra della media europea (11%) e del target fissato dall'Unione Europea sotto al 9% entro il 2030. (L'Italia è il quarto Paese in Europa per presenza di Neet).
- Il fenomeno è molto più accentuato nel Mezzogiorno, dove l'incidenza dei NEET è più che doppia rispetto alle regioni del Centro-Nord.
- In Italia l'età media in cui i giovani lasciano la casa dei genitori è di 30,2 anni. La media dell'Unione Europea è 26,3 anni

2. Crescere in una società complessa

Le nuove generazioni

- crescono in una società complessa,
- fortemente caratterizzata dalla transizione verso la quarta rivoluzione industriale.

Caratteristiche attuale società:

- **aumento delle disuguaglianze sociali** anche in quei paesi che in passato avevano conosciuto maggiore uguaglianza sociale;
- **polarizzazione e cambiamenti nel mercato del lavoro;**
- **problemi nella gestione di grandi mole di dati;**
- **problemi di privacy dei dati.**

Ai fini del nostro discorso, rileviamo tre aspetti strutturanti questa difficile transizione:

1. Le nuove generazioni crescono in una società che, come tutte le società in forte transizione, vede **molte regole del passato obsolete e nuove regole non ancora disponibili** (condizione di parziale anomia);
2. crescono in una **società che è sempre meno integrata rispetto a valori, norme, pratiche della vita quotidiana condivise**;
2. ciò porta con sé anche una **forte perdita di condivisione di senso** rispetto proprio alle norme, ai valori, alle pratiche della vita quotidiana e a tanti altri elementi che compongono la cultura, antropologicamente intesa, della nostra società.

Tra i molti aspetti che strutturano questa perdita di “respiro sociale comune” vi è l’affermarsi di **calendari di crescita non lineari**, di cui già hanno fatto in parte esperienza le generazioni degli attuali 30-40enni.

Calendari di crescita non lineari:

superamento del modello precedente e standardizzato di transizione all'età adulta.

Se in passato la transizione seguiva una sequenza rigida, lineare e prevedibile, oggi assistiamo a una **de-standardizzazione del corso di vita.**

In altre parole, il calendario di vita

- **si frammenta,**
- **diventa reversibile**
- **non segue più tappe socialmente prefissate,**

Ciò avviene anche perché le tappe socialmente prefissate si sono sbiadite e

- **sempre meno conferiscono senso all'esistenza**
- **sempre meno aiutano a strutturare l'identità individuale e sociale di una persona**

Questa nuova forma di organizzazione della vita delle nuove generazioni, caratterizzata da

- **grande incertezza verso il futuro**
- **dalla richiesta, da parte della società, di manifestare individualmente grande flessibilità,**

a. **è modulata dalle condizioni sociali e di contesto** di ciascun/a giovane

b. **è fortemente problematica per la crescita, per la salute e per il benessere delle nuove generazioni**, in quanto è problematico e disorientante vivere senza binari certi, socialmente identificati, binari che è possibile seguire oppure a cui è possibile, e salutare, ribellarsi lungo il periodo di crescita.

Le domande centrali che ne emergono sono domande di senso: chi sono io? che ci faccio qui? cosa diventerò, domani? che vita mi aspetta?

Credenza in un mondo giusto e consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni

Altro elemento molto importante: l'affievolirsi della consapevolezza rispetto all'esito delle proprie azioni (azioni dall'esito incerto, poco esplorato e non ponderato).

Possiamo interpretare meglio questo affievolirsi con un costrutto psico-sociale molto efficace: **la credenza in un mondo giusto** (Melvin J. Lerner, 1980).

Secondo questa credenza, ciò che noi facciamo ha conseguenze e ricompense “giuste”, ossia conseguenti ed eque secondo il senso di giustizia che apprendiamo dal contesto in cui viviamo.

Le persone che sviluppano questo tipo di atteggiamento verso la vita subiscono disillusioni, ma se questa credenza è radicata resisteranno a queste disillusioni e continueranno ad operare confidando e credendo nel fatto che la prossima volta ci sarà la giusta ricompensa.

Il radicamento di questo costrutto avviene durante l'infanzia e sembra essere protettivo del mantenimento della salute mentale.

L'esplorazione e il mantenimento di questo costrutto, estremamente importante per l'apprendimento delle norme e dei valori della vita sociale, si radica attraverso l'apprendimento del **differimento delle gratificazioni** (se studi adesso, poi potrai giocare alla play station).

Non si tratta soltanto di premi e punizioni, di rinforzi positivi e negativi, ma anche, e soprattutto, **di pratiche di regolazione individuale**

Il differimento delle gratificazioni, e le pratiche che lo accompagnano, sono indispensabili per costruire la propria vita sociale.

«Se...allora...»: un alleato potente per la vita sociale

Un altro costrutto psico-sociale molto importante: “se...allora...”.

Tale costrutto mette di fronte alle conseguenze delle proprie azioni.

E' sempre meno presente nelle pratiche educative della vita quotidiana, sebbene costituisca uno degli strumenti più potenti per **l'apprendimento della responsabilità delle proprie azioni.**

Sempre meno si impara che le azioni hanno conseguenze e che le conseguenze hanno un peso

La ricerca sociologica e psico-sociale ci indica che per imparare a comportarsi responsabilmente, compito evolutivo centrale della crescita, bisogna avere occasioni per agire responsabilmente, per praticare le responsabilità.

Di questa carenza sempre più evidente nell'educazione non sono responsabili i ragazzi e le ragazze di oggi: lo sono gli **adulti**, non come singoli ma come gruppo sociale, **che hanno perso molta della loro capacità di guidare verso la responsabilità e l'autonomia perché è davvero difficile interpretare il ruolo di guida in una società complessa, dove anche gli stessi adulti mancano di riferimento certi in molti ambiti della vita sociale.**

3. Terza condizione: mezzi e fini

La nostra attuale società, in modo più accentuato rispetto al passato recente, presenta disuguaglianze sociali crescenti.

In particolare,

1. presenta uno **scollamento** sempre più accentuato **tra obiettivi considerati socialmente legittimi e meritevoli, nonché altamente apprezzabili, e mezzi per raggiungerli:** denaro, successo, affermazione personale, riuscita personale, ecc...
2. Presenta un **rallentamento** importante, che per taluni si manifesta come un vero e proprio **blocco, dell'ascensore sociale.**

Lo scollamento genera profonda frustrazione, una frustrazione che può avere anche tratti che incidono profondamente sul benessere sociale e individuale, come è apparso chiaro in questi giorni.

L'ottimismo crudele (Laurent Berlant, 2025, ed. italiana)

Con **“Ottimismo crudele”**, Berlant indica una **relazione dinamica**: in questa relazione gli individui creano un **attaccamento verso oggetti/idee** che **inibiscono**, essi stessi, la **fioritura e la pienezza della loro realizzazione**.

Perché ciò avviene? Qui sta la risposta sociale critica di Berlant, lo scollamento tra mezzi e fini, **il “se...allora” tradito**:

- **l'idea illusoria del tardo capitalismo che tutto sia possibile**
- **l'idea illusoria dell'ascensore sociale (es. "basta impegnarsi per farcela")**

che **spinge le persone a sacrificarsi per un sogno irrealizzabile**, il quale le **logora anziché salvarle**.

E' un **mandato a doppio legame, che intrappola**: legarsi a quegli obiettivi, socialmente legittimati e applauditi, **sostiene la vita delle persone giovani, ma minaccia la loro fioritura, la loro crescita, in quanto le condizioni strutturali li rendono irrealizzabile per moltissime persone.**

Gli **obiettivi** da raggiungere non sono, in sé, né buoni, né cattivi, né crudeli, né non crudeli. Semplicemente...**non sono diffusamente presenti le condizioni per raggiungerli.**

Questo rappresenta un gioco collettivo perso in partenza per moltissime persone. E per molti più che per altri.

Ma tutti noi continuiamo, in un modo o nell'altro, a crederci.

E a indicare alle persone giovani quegli obiettivi come raggiungibili per tutti, basta l'impegno.

E questo crea problemi, delusione e frustrazione in molte persone giovani.

La socializzazione normativa: gli adulti di fronte ai loro compiti

Il tema della costruzione della responsabilità, della carenza di norme nuove e l'impossibilità di far funzionare quelle obsolete, dell'apprendimento del "se...allora" sono temi presenti nella socializzazione normativa e fanno parte delle **competenze cognitive e non cognitive trasversali**.

La **socializzazione normativa** è quella parte del processo di socializzazione che riguarda nello specifico **le conoscenze, le competenze, gli atteggiamenti verso le norme, i valori e le pratiche della vita quotidiana presenti in una società**.

Compito arduo, per gli adulti, trasmetterle in una società complessa

Quali contenuti incarnare, esemplificare, proporre, trasmettere, se norme e valori divengono via via più sfocati, talvolta obsoleti, relativi, opinabili e contestabili? Ossia socialmente incerti, talvolta quasi indefiniti?

Con quali strumenti operare se il costrutto “se...allora” funziona pochissimo e pare uno strumento sempre più spuntato a causa delle condizioni economiche e sociali attuali?

Con quali promesse credibili possono proporre contenuti valoriali e normativi ispirati all’impegno se l’ascensore sociale è bloccato e queste nuove saranno le generazioni che, per prime, avranno minor reddito, minor benessere e minori protezioni e tutele sociali di quelle dei genitori e dei nonni, e ciò in modo generalizzato?

Con quali reti sociali alleate possono agire, quando si tratta di ricoprire il ruolo di genitori, insegnanti, educatori, psicoterapeuti, quando uno dei pilastri del passato, il patto intragenerazionale, non tiene più?

In un contesto sociale di questo tipo, gli adulti sono disorientati.

E adulti disorientati non possono accompagnare con agio ed efficacia le nuove generazioni nel diventare adulti. Tuttavia, li devono accompagnare lo stesso perché i giovani sono un «onere necessario»

Ricerche sul benessere e la salute realizzate con centinaia di adolescenti dal mio gruppo di lavoro (Lab-SIA) negli ultimi anni.

Per moltissimi/e ragazzi e ragazze:

- **La famiglia e gli amici stretti, così come la casa, rappresentano i luoghi e le relazioni del benessere e della fiducia;**
- **la salute e il benessere si fondano sulle relazioni di qualità e fiduciarie;**
- **gli obiettivi scolastici, la riuscita scolastica, rimangono importantissimi;**
- **la scuola è, per la maggior parte di loro, un luogo pessimo per il benessere;**
- **le relazioni con i compagni sono spesso molto faticose e infide, fonte di sofferenza;**
- **le relazioni con i professori sono descritte molto frequentemente come frustranti e insoddisfacenti, spesso fonte di sofferenza.**

Il giudizio distruttivo è considerato il maggior nemico del proprio benessere (non sorprende, visti i codici comunicativi imperanti sui social).

E gli adulti, come stanno?

- Nella nostra società, **i ruoli implicati nella socializzazione sono relazionali per la loro stessa natura costitutiva**: adulto/bambino/ragazzo; genitore/figlio; insegnante/studente o allievo (maschile sovraesteso).
- **Questi ruoli possono vivere soltanto in un regime di reciprocità, di complementarietà, di integrazione profonda.**
- Il problema è che in una società complessa, quale la nostra, mancano a entrambi i ruoli le pratiche, le norme, i valori sufficientemente condivisi per sostenere proprio reciprocità, complementarietà e integrazione efficaci sia dal punto di vista educativo, sia per la protezione e la promozione del benessere di adulti e ragazzi.
- Il destino delle persone che ricoprono questi ruoli è intrecciato.
- **La situazione degli uni diviene migliore soltanto a patto che migliori la situazione degli altri.**

Sono questi, a mio avviso, i **compiti** che l'analisi della situazione adolescenziale e giovanile affida a **noi adulti**:

- **partecipare alla trasformazione sociale in modo consapevole,**
- **comprenderla e, laddove possibile,**
- **guidarla intervenendo, accompagnando verso un'autonomia responsabile che sappia reggere il "se...allora" anche quando questo crea potenziale conflitto.**

In altre parole, il nostro **metacompito** più funzionale e produttivo tra quelli che ci vengono affidati in questo periodo storico in quanto adulti, è:

agire in modo tale da non permettere a noi stessi, e a chi è a noi affidato, di subire passivamente questo passaggio al futuro.

Non possiamo cambiare di colpo l'assetto sociale, mettere pezze sulle molte falle di questa difficile transizione.

Tuttavia, nonostante le incertezze, le difficoltà, la situazione anomica, il disorientamento condivisi da adulti e ragazzi, **possiamo essere compagni di viaggio.**

Noi, adulti e ragazzi, rappresentiamo, oggi, un grande laboratorio sociale di transizione, e dobbiamo averne consapevolezza.

Avere come compagni di viaggio adulti consapevoli degli aspetti più duri nei quali si realizza la crescita di queste nuove generazioni, ritengo sia una condizione indispensabile per fare in modo che queste nuove generazioni non si perdano, non si smarriscano, non gettino la spugna a causa del loro disorientamento.

GRAZIE PER
L'ATTENZIONE



VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE DELLE COMPETENZE TRASVERSALI

DANIELA ROBASTO

Prof.ssa Ordinaria in Pedagogia Sperimentale e Docimologia, UNITO



UNIVERSITÀ
DI TORINO

Valutazione e autovalutazione delle competenze trasversali

Dalle evidenze alle decisioni formative

Prof.ssa Daniela Robasto
Università degli Studi di Torino
daniela.robasto@unito.it

Che cosa significa valutare?

- | | | |
|---|-------------------------------|---|
| 1 | Confrontare | la situazione osservata con quella attesa |
| 2 | Attribuire significato | agli esiti del confronto |
| 3 | Ricostruire | i processi che hanno prodotto gli esiti |
| 4 | Attribuire valore | rispetto a criteri (espliciti) |
| 5 | Decidere | che cosa fare in seguito |

Tre funzioni, non tre voti



UNIVERSITÀ
DI TORINO

Diagnostica

Dove siamo?

Punti di partenza, bisogni, ostacoli e risorse.

Formativa

Come stiamo procedendo?

Feedback, adattamento della didattica, nuovi tentativi.

Sommativa

Che cosa è stato raggiunto?

Bilancio finale e, quando previsto, certificazione.

Nelle competenze socio-emotive e trasversali occorre privilegiare Bisogno e feedback, sostenendo una progressione osservabile.

Conoscenze, abilità, competenze



UNIVERSITÀ
DI TORINO

CONOSCENZA

So che cosa significa *ascolto attivo*.

ABILITÀ

So riformulare ciò che un compagno ha detto.

COMPETENZA

In una discussione “difficile” ascolto, interpreto, mi adatto e contribuisco alla soluzione (senza un giudizio immediato)

**La competenza mobilita risorse in una situazione, con autonomia e responsabilità
Pertanto nel concetto di competenza è intrinseca la mobilitazione di competenze
metacognitive e trasversali.**

Quali **competenze** trasversali e socio-emotive?



UNIVERSITÀ

Gestione di sé

autoregolazione, perseveranza

Relazione

empatia, ascolto, fiducia

Collaborazione

lavoro comune, negoziazione

Apertura

curiosità, creatività, tolleranza

Riflessione

consapevolezza e imparare a imparare

LifeComp
EntreComp
DigComp3.0

...

Emozione	Competenza socio-emotiva che può essere sollecitata
Rabbia	Riconoscere la rabbia ed esprimere il dissenso in modo rispettoso.
Paura	Riconoscere una situazione percepita come minacciosa e scegliere come affrontarla.
Tristezza	Riconoscere il proprio stato emotivo e comunicare un bisogno di sostegno.
Gioia	Riconoscere e condividere un'esperienza positiva.
Sorpresa	Riconoscere l'imprevisto e riconsiderare una prima interpretazione.

«Non cognitive»: un'espressione discutibile



UNIVERSITÀ
DI TORINO

NEL LINGUAGGIO NORMATIVO

«Competenze non cognitive e trasversali»

È la denominazione della Legge 22/2025.

NELLA LETTERATURA SCIENTIFICA

Emozione e cognizione sono intrecciate.

interpretazione, decisione e autoregolazione
mobilitano processi cognitivi necessari **all'agire competente.**

Competenze (trasversali) e socio-emotive, evitando una falsa dicotomia.

Normativa: dalla Legge 22/2025 agli atti del 2026



UNIVERSITÀ
DI TORINO

19 FEB 2025

LEGGE N. 22

Promuove lo sviluppo delle competenze «non cognitive e trasversali».

15 GEN 2026

D.M. N. 6

Definisce finalità, requisiti, durata e valutazione della sperimentazione.

30 MAR 2026

AVVISO N. 537

Apre la candidatura di scuole statali/paritarie e CPIA, singoli o in rete.

24 LUG 2026

D.M. N. 151

Autorizza i progetti selezionati; 594 proposte pervenute; 443 valutate positivamente, 1169 le istituzioni scolastiche autorizzate.

Il D.M. 151/2026 non definisce quali siano le competenze trasversali e socio-emotive da sviluppare, né stabilisce criteri o strumenti per valutarle

Sperimentazione: non introduce un voto sulle stesse

D.M. 6/2026: che cosa si “sperimenta”?

Triennio indicato nel D.M. 6/2026: a.s. 2025/26 • 2026/27 • 2027/28

1. COMPETENZE: definire l'oggetto

Individuare competenze utili al successo formativo, con attenzione a disabilità e BES.

2. DIDATTICA: definire l'intervento

Sperimentare strategie attive, integrate nel curricolo e nei compiti autentici.

3. EVIDENZE: definire criteri e strumenti

Definire criteri, strumenti di rilevazione, monitoraggio in itinere e finale (*focus docimologico*)

4. EFFETTI; definire effetti e decisioni

Verificare risultati su successo formativo, dispersione e povertà educativa. (*focus docimologico*)

Monitoraggio del Comitato tecnico-scientifico; eventuali linee guida dopo esito positivo.

SSES 2023: l'indagine internazionale OECD



Survey on Social and Emotional Skills for better Lives; (SSES) 2023, OECD (2025), Technical Report

OBIETTIVO DELLA RICERCA

Descrivere e confrontare le **competenze socio-emotive degli studenti e studiarne le associazioni con apprendimento, benessere ed equità.**

16

Paesi o territori

≈70.000

studenti

10 e 15

anni di età

15

competenze rilevate

Metodo: questionari di *autodescrizione* degli studenti, più informazioni di contesto da docenti e dirigenti; campioni scolastici comparabili.

OECD 2024 · Volume I: Esiti degli studenti

Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023

OBIETTIVO

Comprendere le differenze fra gruppi di studenti e le relazioni con rendimento, benessere e aspirazioni.

APPRENDIMENTI

Motivazione, perseveranza e curiosità sono fra le competenze più associate a voti migliori. (performatività->)

BENESSERE

Ottimismo, energia e fiducia sono particolarmente associati a soddisfazione di vita e benessere. (apertura mentale->)

DISUGUAGLIANZE

Livelli dichiarati differenti per genere, età e condizione socio-economica.

OECD 2024 - Volume II: chi nutre le competenze emotive?



UNIVERSITÀ
DI TORINO

Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023

OBIETTIVO

Esplorare come **scuola, famiglia e contesti educativi** sostengono lo sviluppo di tali competenze.

FEEDBACK

Chi riceve maggior feedback dagli insegnanti dichiara competenze socio-emotive più elevate.

CLIMA

Appartenenza scolastica se con relazioni positive associata a competenze più sviluppate.

OPPORTUNITÀ

La partecipazione **ad attività extracurricolari** è positivamente associata alle competenze.

OECD 2025: Chi sostiene lo sviluppo delle competenze?

Bridging Gaps in Social and Emotional Skills: The Essential Contribution of School Psychologists

OBIETTIVO

Rileggere i divari nelle competenze e il contributo **degli psicologi scolastici**, con analisi SSES 2023 e letteratura.

DIVARI

Differenze nello sviluppo per età, genere e posizione socio-economica.

RETE EDUCATIVA

Insegnanti, famiglie e specialisti psicoeducativi possono costruire sostegni complementari.

INTERVENTI INTENZ.

Valorizzare interventi intenzionali, supporti inclusivi e clima di scuola.

Focus italiano: Torino ed Emilia-Romagna

Emilia-Romagna and Turin (Italy) — SSES 2023

OBIETTIVO DELLA SCHEDA

Confrontare competenze dichiarate, benessere e risultati scolastici dei quindicenni nei due territori.

54%

TORINO

si sente calmo e rilassato per la maggior parte del tempo

60%

EMILIA-ROMAGNA

riferisce la stessa condizione

69%

TORINO

dorme meno di 8 ore per notte (57% media dei siti)

**Risultato interessante: curiosità e impegno sono associati a voti migliori;
la socievolezza non sempre lo è.**

NOTA METODOLOGICA

Indicatori comparabili con cautele: self-report, contesto e limiti inferenziali.

Come si valuta una competenza?



UNIVERSITÀ
DI TORINO

R

RISORSE

Che cosa mobilita?
Conoscenze, abilità, emozioni e atteggiamenti.

I

INTERPRETAZIONE

Come legge la situazione?
Riconosce problemi, bisogni e prospettive.

Z

AZIONE

Come agisce?
Sceglie strategie, interagisce, risolve.

A

AUTOREGOLAZIONE

Come riflette e corregge?
Rivede scelte, effetti e strategie.

Dalla competenza ai descrittori osservabili

**Affermazione generica, non direttamente rilevabile:
«sa collaborare»**

Contesto

Durante un compito di ricerca a gruppi...

descrittore

...riprende esplicitamente almeno un punto di vista diverso dal proprio...

descrittore

...e motiva la decisione del gruppo richiamando quel contributo.

Come raccogliere evidenze?



UNIVERSITÀ
DI TORINO

Compito situato

Dibattito, lavoro di gruppo,
problema aperto.

Osservazione/rilevazione

Annotare comportamenti
“concreti”, contesto e aiuti.

Rubrica

Descrivere i criteri e i
descrittori dell'apprendimento
*(non tanto i punteggi e gli
errori)*

Una sola osservazione non basta per inferire una competenza stabile.

Esempio: gestire un disaccordo nel gruppo

CONSEGNA

“ Vi trovate a scegliere una soluzione comune tra due proposte differenti. Motivate la decisione e documentate i contributi ascoltati”

In sviluppo

Con aiuto, prova a riformulare un contributo.

Base

Riformula un contributo su richiesta.

Intermedio

Riformula spontaneamente e ne tiene conto.

Avanzato

Integra più prospettive e argomenta il compromesso.

**Usa il punto di vista altrui nella soluzione mobilitando...,
non “è una persona empatica”.**

Un esempio di rubrica valutativa delle competenze trasversali e socio-emotive

Consegna: «Vi trovate a scegliere una soluzione comune tra due proposte differenti. Motivate la decisione e documentate i contributi ascoltati».

Competenza attesa: confrontare proposte differenti, comprendere i punti di vista altrui, contribuire a una decisione condivisa e riflettere sulle proprie scelte.

Dimensione R-I-Z-A	Descrittore dell'apprendimento empiricamente osservabile	Competenza sollecitata e fonte	Natura
R1 – Risorse	Enuncia almeno criteri utili a scegliere tra le proposte, ad esempio fattibilità, tempi o vantaggi delle differenti proposte	Conoscenze e capacità di prendere decisioni (Consiglio UE, 2018).	Cognitiva
R2 – Risorse	Formula una o più frasi per esprimere disaccordo senza svalutare il compagno, ad esempio: «Non sono d'accordo su questo...».	Assertività (OECD, 2024); comunicazione costruttiva (Consiglio UE, 2018).	Entrambe
R3 – Risorse	Indica una modalità per affrontare un disaccordo, ad esempio chiedere chiarimenti, chiedere di riformulare una frase o proporre un confronto sui criteri.	Gestione del conflitto e negoziazione (Consiglio UE, 2018).	Entrambe
I1 – Interpretazione	Riporta (oralmente o per iscritto) le due proposte, distinguendo le idee principali e le “buone” motivazioni di ciascuna.	Comprensione e confronto di punti di vista differenti (Consiglio UE, 2018).	Cognitiva
I2 – Interpretazione	Ripete con parole proprie almeno un contributo di ciascuna proposta, indicando chi lo ha espresso, senza modificarne/sviarne il significato.	Empatia (OECD, 2024; Consiglio UE, 2018); comprensione dei punti di vista altrui (Consiglio UE, 2018).	Entrambe
I3 – Interpretazione	Individua almeno un elemento comune e un elemento di contrasto tra le proposte e li comunica al gruppo.	Tolleranza (OECD, 2024); comprensione di punti di vista diversi (Consiglio UE, 2018).	Entrambe
Z1 – Azione	Interviene nella discussione rispettando i turni, senza interrompere i compagni, e risponde facendo riferimento alle loro argomentazioni (e non alla loro persona)	Autocontrollo (OECD, 2024); comunicazione costruttiva (Consiglio UE, 2018).	Entrambe
Z2 – Azione	Chiede il parere di un compagno che non si è ancora espresso e riprende almeno un elemento del suo intervento.	Empatia (OECD, 2024; Consiglio UE, 2018); collaborazione (Consiglio UE, 2018).	Entrambe
Z3 – Azione	Propone una soluzione comune, spiega le ragioni della scelta e indica quali contributi dei compagni sono stati considerati.	Negoziazione e collaborazione (Consiglio UE, 2018); tolleranza (OECD, 2024).	Entrambe
Z4 – Azione	Scrive un breve resoconto che contiene la soluzione comune scelta, esplicitando le motivazioni e tenendo conto dei diversi contributi dei compagni utilizzati nella decisione.	Collaborazione e condivisione delle informazioni (Consiglio UE, 2018).	Cognitiva
A1 – Autoregolazione	Dopo aver ascoltato un'obiezione, modifica, integra oppure conferma la propria proposta, spiegando quale argomento ha considerato e perché.	Tolleranza (OECD, 2024); riflessione critica e comprensione di prospettive diverse (Consiglio UE, 2018).	Entrambe

Nota metodologica.
I descrittori riguardano comportamenti agiti in situazione, riportati in orali e prodotti scritti osservabili, non riguardano tratti della personalità.
Le competenze socio-emotive indicate sono sollecitate dall'attività: un singolo comportamento non ne dimostra automaticamente il possesso. “Entrambe” indica la presenza di componenti cognitive e socio-emotive.
Fonti delle denominazioni
Consiglio UE (2018): competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; comunicazione costruttiva, collaborazione, negoziazione, gestione dei conflitti e riflessione su di sé.
OECD (2024): competenze socio-emotive studiate nella Survey on Social and Emotional Skills 2023; tra quelle richiamate: empatia, tolleranza, assertività, autocontrollo e controllo emotivo.
Riferimenti bibliografici
Consiglio dell'Unione europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 189, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
Robasto, D. (2023). Quanto mi dai? o Come miglioro? – Costruire rubriche valutative per supportare la valutazione formativa. Lifelong Lifewide Learning, 19(42), 71–82. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.753>
OECD. (2024). Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
Trincherò, R. (2012). Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola. FrancoAngeli.

Autovalutazione: insegnare a decostruire (il disaccordo)

1 Quale contributo differente dal mio ho ascoltato?

2 Quale scelta ho cambiato? Perché?

3 Di quale evidenza concreta posso parlare?

4 Che cosa proverò a fare nel prossimo compito?

**Autovalutare ≠ assegnarsi un voto:
significa decostruire il processo di valutazione, riferendosi al proprio operato su un certo
oggetto, sulla base di criteri noti**

**Valutare per prendere decisioni.
Indirizzare le azioni successive.**

**Il processo valutativo non risponde a
“quanto è empatico/emotive/sensibile questo studente?”
ma
“come ha agito in questa situazione,
con quali risorse e come può migliorare
(anche grazie al mio aiuto)?”**

daniela.robasto@unito.it



**UNIVERSITÀ
DI TORINO**

Riferimenti scientifici (APA 7)

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

OECD. (2024). Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>

OECD. (2024). Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>

OECD. (2025). OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023 Technical Report. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c37f1703-en>

OECD. (2025). Bridging gaps in social and emotional skills: The essential contribution of school psychologists. OECD Education Spotlights. <https://doi.org/10.1787/8960542c-en>



Fonti normative e didattiche

Robasto, D. (2017). Autovalutazione e piano di miglioramento. Indicazioni operative. Carocci.

Robasto, D. (2023). Quanto mi dai? o Come miglioro? – Costruire rubriche valutative per supportare la valutazione formativa. Lifelong Lifewide Learning, 19(42), 71–82. <https://doi.org/10.19241/III.v19i42.753>

Trincherò, R. (2012). Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola. FrancoAngeli.

Consiglio dell'Unione europea. (2018, 22 maggio). Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).

Italia. D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 62, art. 1; Legge 19 febbraio 2025, n. 22.

MIM. (2026). D.M. 15 gennaio 2026, n. 6 (sperimentazione triennale: finalità, metodologie e valutazione).

MIM. (2026). D.D. 30 marzo 2026, n. 537 (avviso pubblico); D.M. 24 luglio 2026, n. 151 (autorizzazioni).



LA SCUOLA DELLA COMPLESSITA': INTEGRARE IL NON COGNITIVO NEI CURRICOLI E NELLA VITA DI CLASSE

GIAMPAOLO SQUARCINA

Dirigente Scolastico, I.I.S. Curie Levi, Collegno

Legge 19 febbraio 2025, n. 22

Il passaggio ufficiale da una visione puramente nozionistica al riconoscimento strutturato della dimensione socio-emotiva e metacognitiva.

SECTION A-A

Cosa Non È

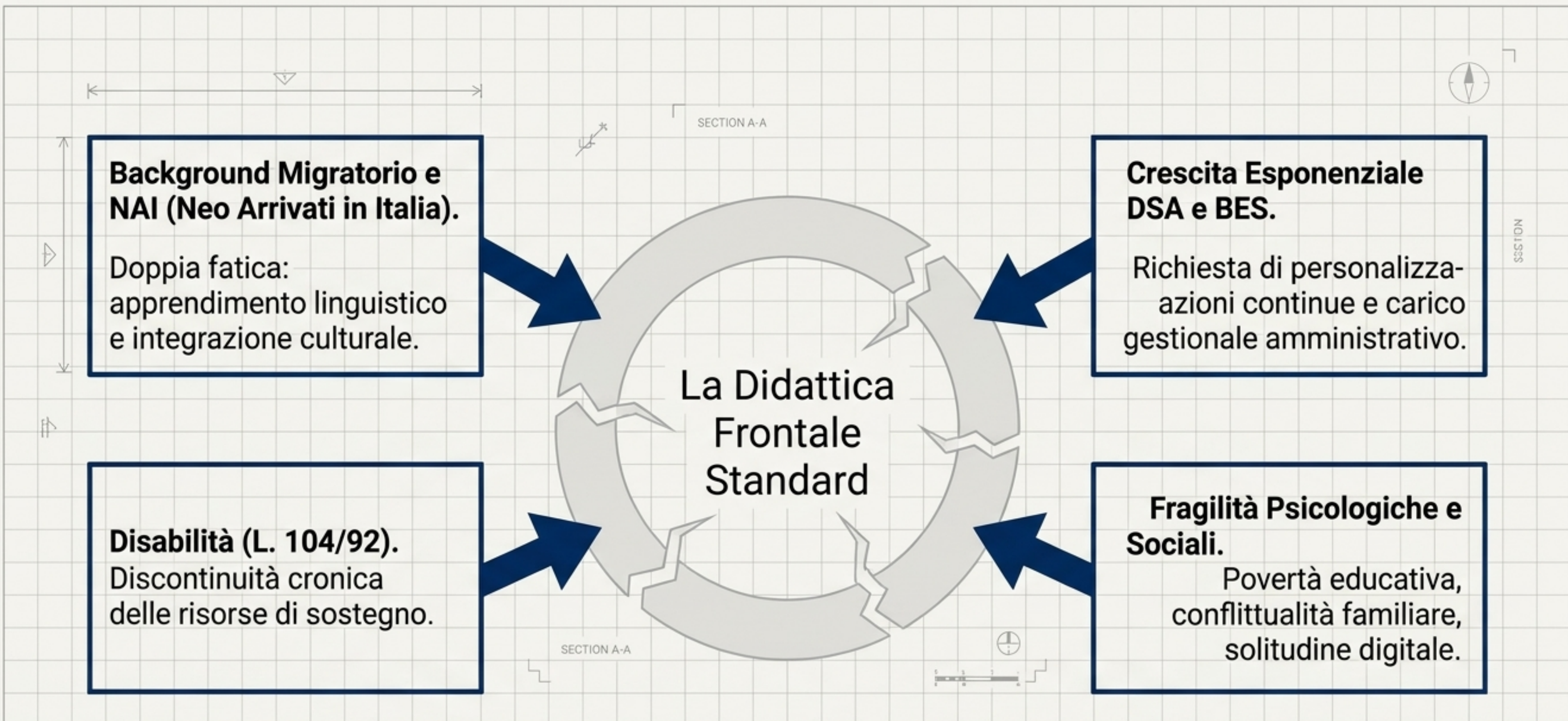
- ✗ - Una 'nuova materia' da sommare al tabellone orario.
- ✗ - Un'iper-struttura burocratica inventata da zero.
- ✗ - Una griglia valutativa da spuntare a fine trimestre.

SECTION A-A

Cos'È

- ✓ - Un approccio trasversale alla didattica disciplinare.
- ✓ - Una postura metodologica quotidiana.
- ✓ - Dare dignità scientifica alle pratiche intuitive dei docenti più attenti.

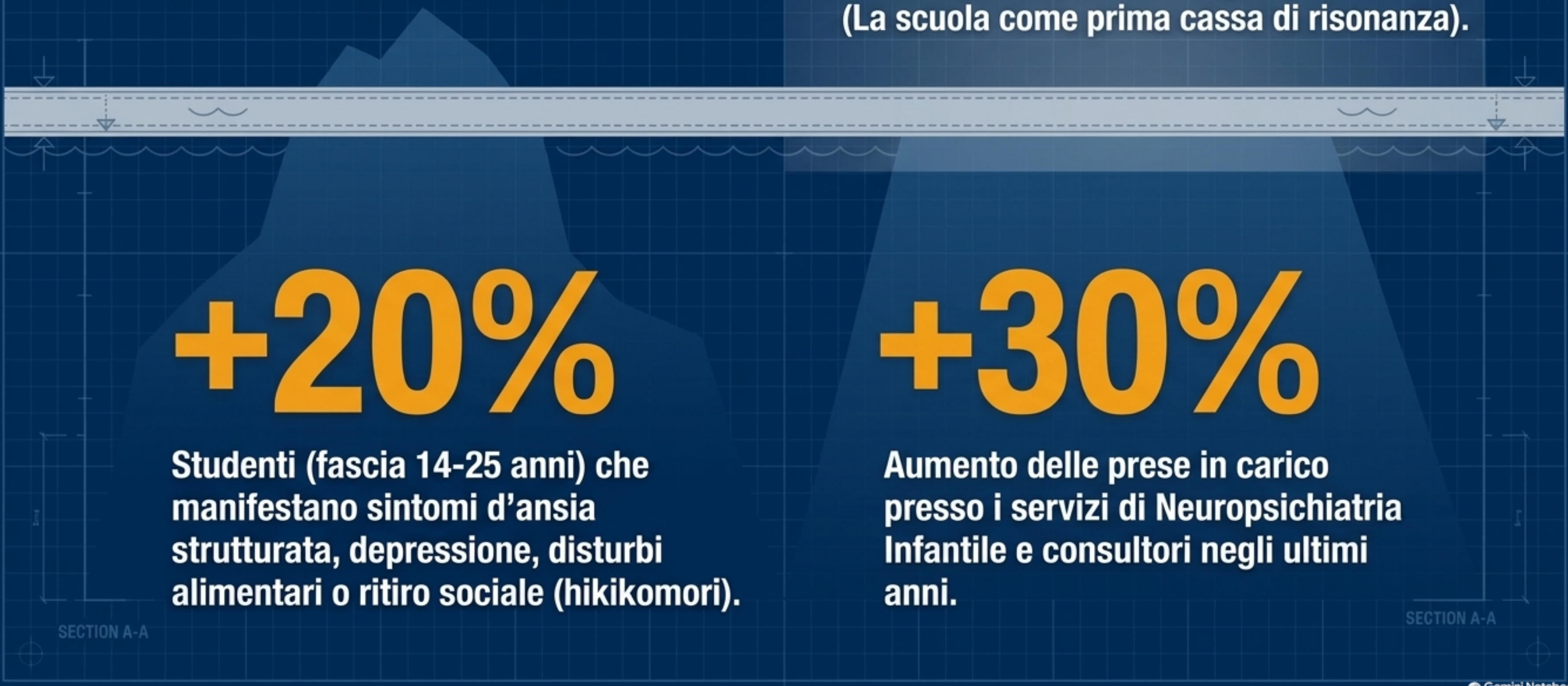
ELEVATION VIEW



Insegnare a un utente medio che non esiste più è destinato al fallimento. La metacognizione è l'unico connettore capace di tenere insieme una classe strutturalmente eterogenea.

L'EMERGENZA SILENZIOSA: I DATI DEL DISAGIO

Fatti di cronaca: autolesionismo, violenza inattesa, crolli psicotici negli istituti.
(La scuola come prima cassa di risonanza).

An infographic of an iceberg floating in water. The tip of the iceberg is above the water line, and the much larger base is submerged. The water surface is indicated by a dashed line with wavy lines below it. The background is a dark blue grid.

+20%

Studenti (fascia 14-25 anni) che manifestano sintomi d'ansia strutturata, depressione, disturbi alimentari o ritiro sociale (hikikomori).

SECTION A-A

+30%

Aumento delle prese in carico presso i servizi di Neuropsichiatria Infantile e consultori negli ultimi anni.

SECTION A-A

Il Dibattito Parlamentare: Verso lo Psicologo Strutturale

Proposta Lega (Siri/Latini)

Risorse: Inserimento di 18.000 psicoterapeuti.

Fondo: Finanziamento tramite addizionale Ires (0,65%) su banche, assicurazioni e gioco d'azzardo.

Operatività: 2 ore mensili collettive obbligatorie per l'educazione emotiva delle classi.

DDL Occhiuto (Forza Italia - Atto 1587)

Risorse: Uno psicologo ogni 4 scuole (estendibile a 1 ogni 2 tramite le Regioni).

Fondo: Fondo iniziale di 80 milioni di euro.

Operatività: Istituzione stabile nel sistema nazionale di istruzione.

Opposizioni & Iniziative Popolari

Risorse: Rete psicologica pubblica e inserimento organico in tutti i gradi.

Fondo: Oltre 50.000 firme raccolte; totale gratuità del servizio.

Operatività: Accesso diretto per contrastare disagio post-pandemico e abbandono. (Nota: Piemonte hanno già approvato normative regionali autonome).

L'Azione di Governo: Il Decreto 'AscoltaMI' (MIM-MEF n. 56/2026)

Fondo: 10 mln (2025), 18,5 mln annui (dal 2026).

Target: 3^a media, 1^a e 2^a superiore.

Voucher: € 250,00 (5 incontri da 60 min, modalità telematica).



Informazione:

Le Istituzioni Scolastiche informano le famiglie dell'esistenza del servizio a inizio anno.

Accesso:

I genitori accedono all'applicativo 'AscoltaMI' sulla Piattaforma Unica tramite SPID/CIE.

Erogazione:

Il sistema rilascia automaticamente allo studente il voucher annuale.

Scelta:

I genitori selezionano lo psicologo accreditato dall'elenco CNOP.



Tutela della Privacy: La scuola riceve dalla piattaforma esclusivamente la notifica di avvio e conclusione del servizio, senza alcun accesso ai contenuti.

Il Cambio di Paradigma: Dalla Toppa al Sistema

DAL Modello Emergenziale

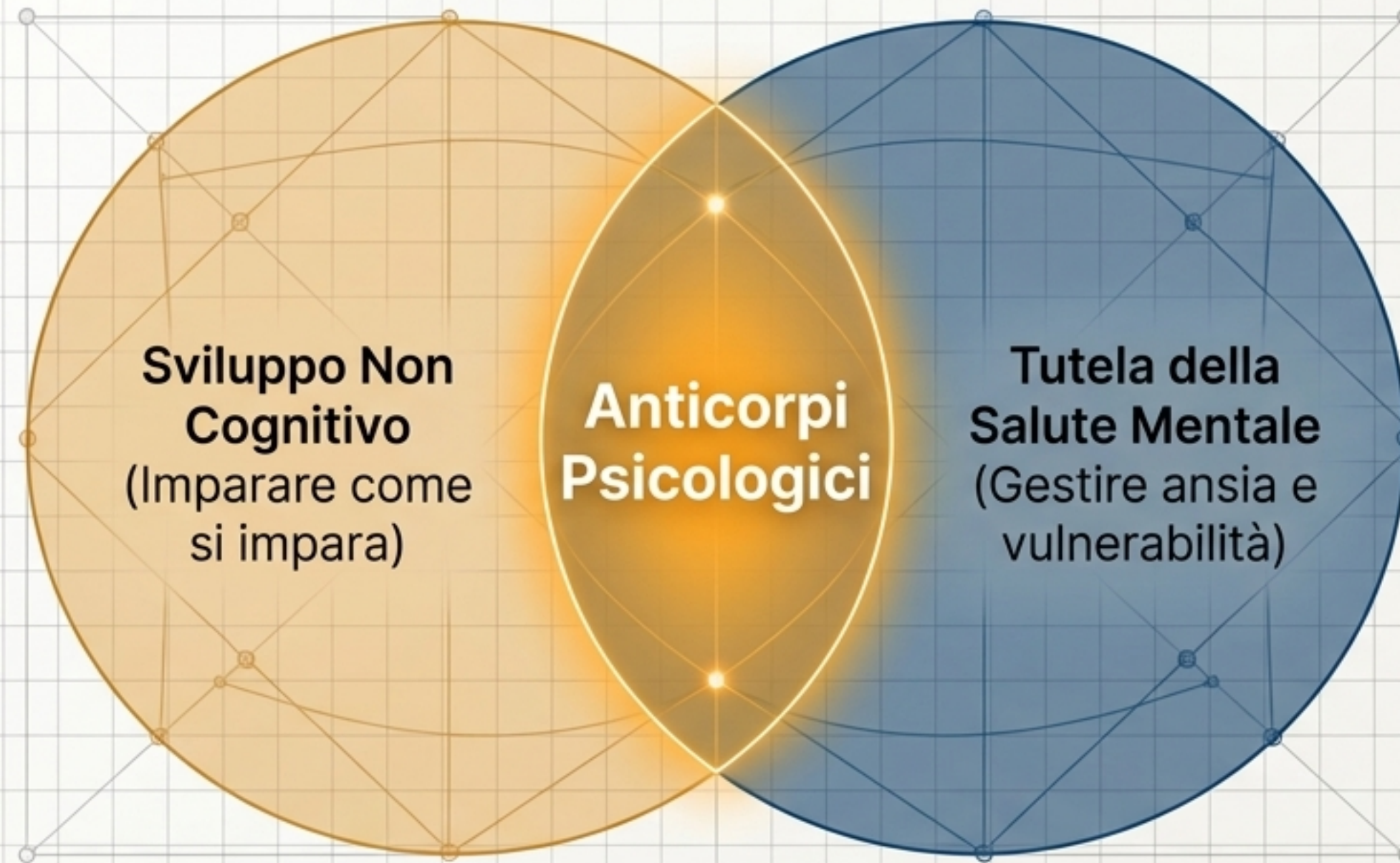
- L'isolato 'sportello d'ascolto' saltuario.
- Risorsa esterna attivata a gettone.
- Dipendenza dalla disponibilità di fondi propri della scuola.
- Focalizzato sull'intervento terapeutico individuale a valle del trauma.

AL Modello Strutturale

- Presenza organica nella vita d'istituto.
- Prevenzione primaria e intercettazione precoce.
- Supporto ai docenti nella lettura delle dinamiche di classe.
- Co-progettazione di interventi sulle competenze socio-emotive.

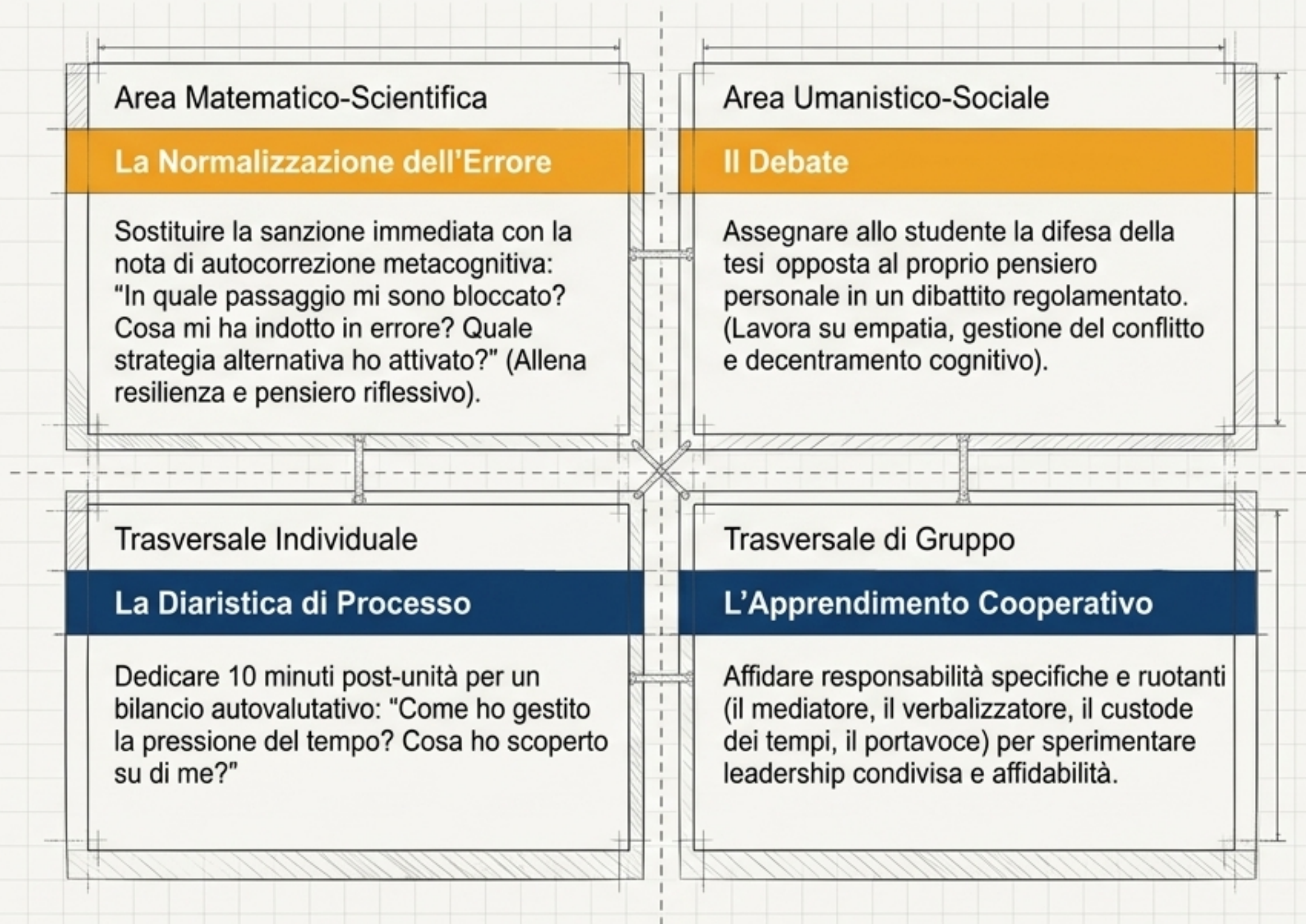
Lo psicologo non deve fare terapia a scuola, ma prevenzione primaria.

Il Connettore: La Metacognizione



La tutela della salute mentale e lo sviluppo delle competenze non cognitive sono due facce della stessa medaglia. Insegnare a uno studente l'autoregolazione e la metacognizione fornisce gli anticorpi essenziali per non crollare di fronte alla prima frustrazione o alla paura del fallimento. Non si sottrae spazio al cognitivo; si cambia il *come* si insegna.

Declinare il Non Cognitivo: 4 Strategie Curricolari



La Valutazione: Dal Giudizio all'Osservazione

~~VOTO SULLA PERSONALITÀ O CONDOTTA~~



**LIVELLI DI PADRONANZA
OSSERVABILI NEL PROCESSO**

La valutazione delle competenze metacognitive non deve mai tradursi in un voto numerico sull'indole dello studente. Richiede un cambio di postura per il Consiglio di Classe: valutare oggettivamente i comportamenti, l'evoluzione dell'autoregolazione e la gestione delle dinamiche di gruppo durante l'apprendimento.

Rubrica di Osservazione per i Consigli di Classe

Progression Heatmap			
Competenza	Livello Iniziale	Livello Intermedio	Livello Avanzato
Autoregolazione e gestione frustrazione	Abbandona il compito; reagisce all'errore con ansia/rifiuto.	Riconosce la difficoltà; necessita supporto per riprendere.	Gestisce l'errore come opportunità; individua strategie alternative per superare i blocchi.
Consapevolezza e Metacognizione	Non sa spiegare i passaggi; attribuisce successo/fallimento al caso.	Ricostruisce i passaggi se guidato da domande stimolo.	Analizza autonomamente i processi di pensiero; autovaluta l'efficacia del metodo.
Collaborazione e resilienza relazionale	Si isola o prevarica; rigidità verso pareri diversi.	Collabora positivamente nei ruoli; rispetta le regole.	Promuove clima cooperativo; media i conflitti e valorizza i compagni.



LA SCELTA DI SISTEMA

Possiamo continuare a rifugiarci nella nostalgia di una scuola che non c'è più, oppure assumere la metacognizione come scelta di sistema.

L'unica via capace di formare non solo studenti performanti, ma persone intere, resilienti e prive di paura di fronte alla complessità del mondo.

PAUSA

Riprendiamo tra 20 minuti



INSEGNARE OGGI

Competenze non cognitive trasversali: fatica o risorsa?

Moderata...

MAGDA FERRARIS

Presidente Forum Per La Scuola, CIDI Torino



«PICCOLI EQUIVOCI SENZA IMPORTANZA»

MASSIMO CELLERINO

Dirigente Scolastico, I.C. Torino 2



LA CLASSE COME LABORATORIO, TRA IL DIRE E IL FARE

ALESSANDRA CRISPINO

Psicoterapeuta, Centro di Psicologia Ulisse



INSEGNARE OGGI

Competenze non cognitive trasversali: fatica o risorsa?

L'ESPERIENZA DEI DOCENTI

AURELIA MARTINI

Docente, Formatrice

Costruire competenze attraverso il Fare

Le abilità personali, sociali e emotive

Tener
conto
della
personal
ità di
ogni
bambino

Influiscono

Sul modo di apprendere

Sul modo di relazionarsi

Sulla gestione dello stress

Sull'empatia

Sul problem solving

Sulla motivazione

Aspe
tti
modi
ficabi
li

Il ruolo dell' insegnante

PROPORRE CONTESTI E SITUAZIONI PER...

- ☺ SVILUPPARE LE COMPETENZE E LA VOGLIA DI SAPERE (saper essere curiosi)
- ☺ SVILUPPARE UNA MENTALITA' APERTA
- ☺ ATTEGGIAMENTO DI RICERCA DI FRONTE AI PROBLEMI
- ☺ SAPER CONVIVERE, COLLABORARE, AUTONOMAMENTE,
- ☺ SAPER DISCUTERE E ESPRIMERE IDEE, SENTIMENTI, BISOGNI, ...

EVITARE IL cortocircuito delle Emozioni

Compito-errore-ansia-paura-dolore

L'allerta della mente è SCAPPA perché ti fa male

Le nozioni si fissano nel cervello con le emozioni

E' fondamentale imparare con curiosità,
con gioia, con divertimento

SITUAZIONI PRIVILEGIATE

Oltre alle innumerevoli occasioni che la vita quotidiana offre

II GIOCO



- ❖ Problemi
- ❖ Strategie
- ❖ Linguaggio
- ❖ Relazione
- ❖ Collaborazione
- ❖ Interesse
- ❖ Motivazione
- ❖ Validazione contrapposta alla valutazione

CAVOLO

LUPO

CAPRA

UNO PER VOLTA
SULLA BARCA

IL
P
R
O
B
L
E
M
A



LA
D
I
S
C
U
S
S
I
O
N
E



Collaborazione



IL GIOCO

- formazione di una mentalità aperta
- capacità di guardare-vedere-accorgersi
- piacere di risolvere problemi (mettersi alla prova)
- capacità di essere convincenti
- capacità di confrontarsi con le idee altrui





Ognuno
è
importante





INSEGNARE OGGI

Competenze non cognitive trasversali: fatica o risorsa?

L'ESPERIENZA DEI DOCENTI

CLAUDIA LUCCA

Docente Liceo Galileo Ferraris, Torino

Interrogare il noto per formare il nuovo: una didattica in dialogo

Claudia Lucca

*Insegnare oggi: competenze non cognitive e
trasversali: fatica o risorsa?*

Convegno Centro Ulisse - 24 ottobre 2026 -
Liceo M. D'Azeglio

L'OBIETTIVO E I SOGGETTI

FORMARE

La scuola non stampa moneta, non crea lavoro, non garantisce felicità, ma si pone come l'unico luogo legittimato a formare una molteplice coscienza: linguistica, critica, storica, etica, politica.

(Ivano Dionigi)

NUOVO

Nel **nuovo contesto** come rendere **nuova** la relazione tra studente, docente e disciplina?

**COMPETENZE NON
COGNITIVE E TRASVERSALI
RISORSA PER RIPENSARE E
CREARE
ATTIVITÀ DIDATTICHE**

ITALIANO TRIENNIO: Cucire legami

Il nostro “Sistema periodico” di Primo Levi

- Attività interdisciplinare con il/la collega di Scienze Naturali
- Analisi di alcuni capitoli del *Sistema Periodico*
- Stesura da parte degli allievi del proprio racconto ispirato a quelli di Levi
- Condivisione dei racconti con la classe (lettura di una frase per racconto e libretto)
- Feedback individuale e collettiva

IMPARARE A IMPARARE

**PENSIERO CRITICO,
MOTIVAZIONE**

**CONCETTO DI SÉ,
CREATIVITÀ**

EMPATIA

METACOGNIZIONE

Ma Marco aveva visto tutto. Mentre la voce del capotreno percorreva un altro silicio, e l'altoparlante annunciava il prossimo arrivo alla stazione, e milioni lì fuori spendevano le prime ore della notte chini su un altro silicio, a programmare sveglie, salutare i cari, ascoltare le ultime canzoni verso il sonno, Marco levò uno sguardo di generica apprensione verso l'altro, che avrebbe potuto voler dire tutto (*come sono stanco e tu, è stato un viaggio lungo vero, non la senti quella signora che rumore che fa coi bambini dietro*) ma Tommaso seppe che era per lui.

Per un gioco disperato entrambi si volsero a cercare l'ultimo orlo dell'ultima croda che fuggiva al finestrino. Più niente. La notte non era mai stata tanto luminosa.



«[...] doveva essere una storia delle nostre, in cui ci si arrabatta nel buio per una settimana o per un mese, sembra che sarà buio sempre, e viene voglia di buttare via tutto e di cambiare mestiere: poi si scorge nel buio un bagliore, si va a tentoni da quella parte, e la luce cresce, e infine l'ordine segue al caos» (P. Levi, Argento)

Poesia e prosa dell'universo sono per Primo Levi la chimica e la fisica, alfabeti concreti ed essenziali per cercare una chiave di comprensione di una realtà che a tratti sembra impazzita, governata solo da una geometrica follia tesa a prestare il fianco a quello che lo scrittore torinese chiamò "il brutto potere". Nel *Sistema periodico* l'autore (e il lettore con lui) pone una domanda alle storie che vi sono raccolte, storie fatte di incontri, di scoperte e di dubbi, storie fatte di vita: qual è il grimaldello per carpire il mistero dell'esistenza dell'universo, dell'umanità, mia?

È questo il viaggio che la 4^B del Galfer ha percorso all'interno di alcune delle più suggestive pagine del "Sistema periodico" di Primo Levi. E come lui anche le alunne e gli alunni hanno osservato la tavola periodica appesa alle pareti dell'aula chiedendosi quale fra i tanti elementi che compongono la loro vita fosse quello che desideravano raccontare, a sé e agli altri. Così questi capitoli si aggiungono idealmente a quelli del nostro modello e prolungano all'infinito la catena narrativa da lui inaugurata. Chi avrà (come ho avuto io) la fortuna di leggerli - fondamentalmente loro, qualche insegnante, qualche parente - vi troverà non solo la freschezza e la leggerezza dei loro anni, ma la profondità della loro riflessione, la maturità delle loro rappresentazioni simboliche. Se questa è la "generazione Z" la nostra società e il nostro futuro sono in buone mani.

Mani che nell'incontro con la Materia-Mater non hanno paura della fatica o del dolore, che sanno impastare con la passione che li anima, mani che si lanciano in avventure dentro un garage, che tengono in mano una matita per non lasciarla più o degli spaghetti al pesto e pomodoro da mangiare con amici o un cucciolo di cane preso da convulsioni, mani che inventano racconti che diventano viaggi nel tempo evanescenti come le ali di una farfalla o negli spazi immensi di una notte infinita in cui riconoscersi e meravigliarsi, mani che sanno che nella vita dovranno accarezzare tanto la fragile grafite quanto il forte diamante, dovranno colmare vuoti con forza e resilienza.

Queste ragazze e questi ragazzi, che si dice appartengano alla "generazione dell'ansia", sono in realtà giovani che quando scrivono vanno al cuore dei propri dubbi, domande, attese. E nella forte urgenza di trasformare in atto quello che sono in potenza, comprendono la necessità di non essere singoli individui, isole non comunicanti col resto del mondo. Nei loro scritti si respira il desiderio di fondersi con l'universo, la meraviglia nell'attraversare confini invisibili o nell'osservare una nuova realtà, la necessità di creare relazioni vitali perché "che senso ha essere il numero uno se non ci sono altri numeri?".

Hanno trovato quella chiave di comprensione che cercava Levi? Si dice che non basti una vita, quella vita che loro hanno davanti. Eppure hanno compreso quello che tanti adulti non hanno neppure intuito, che nella complessità e difficoltà dell'esistenza ci sono incontri ed eventi che non annullano le ruvidità, ma mostrano come i fili spinati arrugginiti possano diventare simbolo di rinascita e ogni bagliore catturato possa rendere unico e irripetibile il presente, per "rimanere attaccati a terra fluttuando nell'aria con sicurezza".

LATINO TRIENNIO

IL *DE AMICITIA* DI CICERONE

- Lettura a casa in italiano del *De amicitia* di Cicerone (individuazione da parte degli alunni delle frasi più significative sull'amicizia)
- Condivisione delle frasi in classe
- Traduzione e analisi di alcuni paragrafi in cui sono inserite le frasi scelte (attività di gruppo)
- Riflessione sul lessico dell'amicizia: parole e frasi
- Creazione di un mazzo di carte, valido anche per un memory, a tema amicizia (da regalare a una compagna impossibilitata a venire a scuola)
- Creazione di flashcards con NotebookLM per dare inizio a una serie di flashcards da inserire sul sito del Liceo

COLLABORAZIONE

IMPRENDITORIALITÀ

CREATIVITÀ

MOTIVAZIONE

EMPATIA

**RISOLUZIONE DI PROBLEMI
COMPLESSI**

IMPARARE A IMPARARE



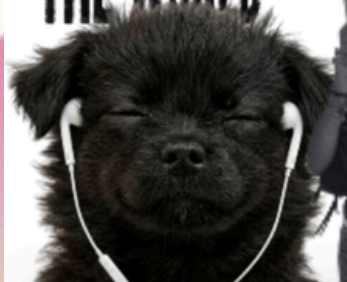


ITALIANO BIENNIO

Un pitch sulla propria passione

- Presentazione della docente sulle caratteristiche di un pitch su una delle proprie passioni
- Attività sulla necessità di non giudicare
- Presentazione della docente sulle caratteristiche di un ascolto che trasformi l'istintivo giudizio in curiosità e apertura verso l'altro
- Presentazione dei pitch da parte degli allievi (durata 3 minuti a testa)
- Feedback positivo dei compagni e globale della docente
- Feedback individuale e collettiva

STRAY KIDS
EVERYWHERE
ALL AROUND
THE WORLD




Avete mai fatto
caso a quanto la
musica sia parte
di noi e descriva le
persone che siamo?

★ ★

music
[myoō-zik] noun

An escape, a language only
the heart understands,
that turns any moment
into something unforgettable.





PROBLEM SOLVING

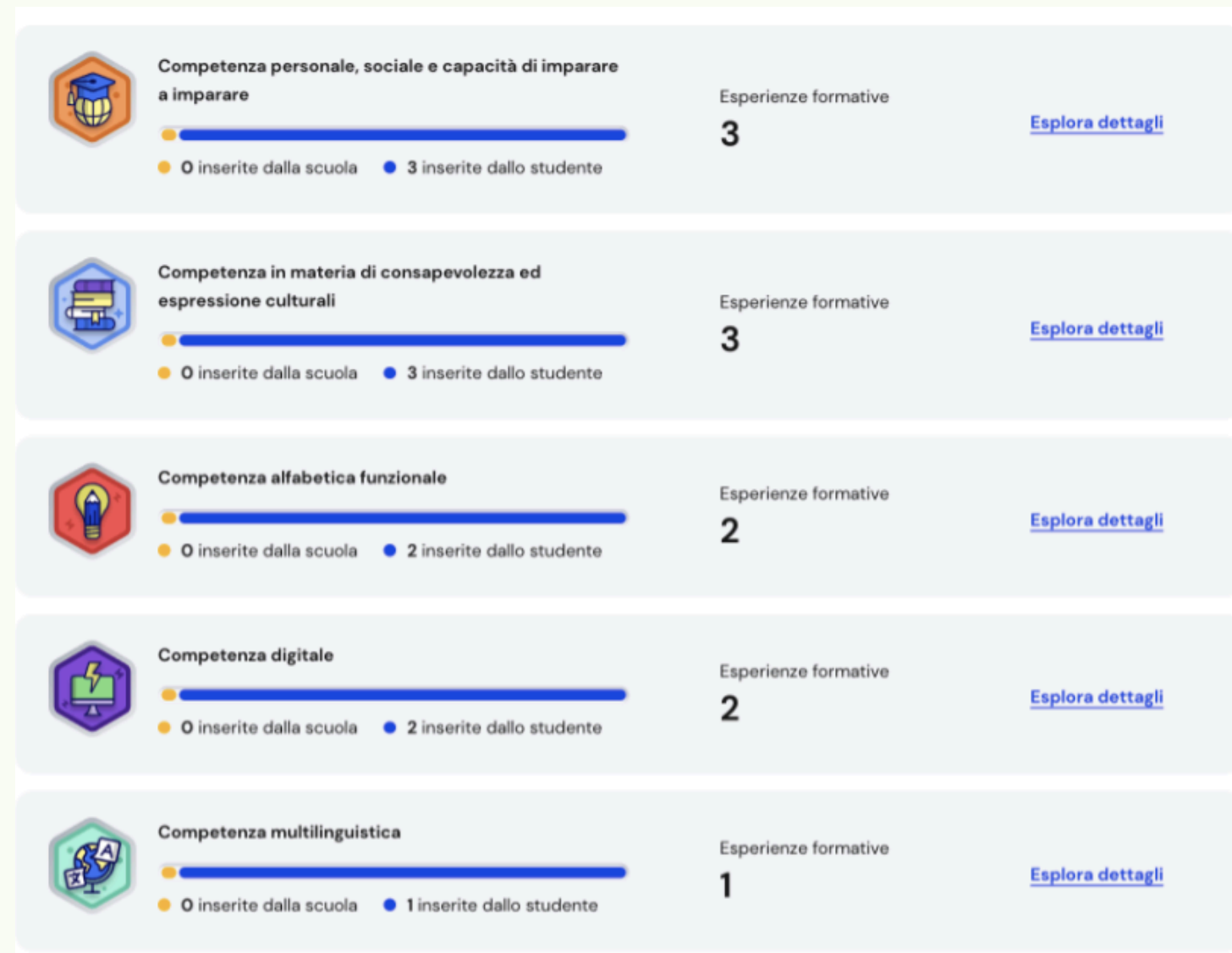
IL CONCETTO DI SÉ

REGOLAZIONE EMOTIVA

EMPATIA E COSTRUZIONE
DEL GRUPPO CLASSE



E-portfolio su Piattaforma Unica



CONCETTO DI SÉ

MOTIVAZIONE

METACOGNIZIONE

CREATIVITÀ

AUTOVALUTAZIONE

LE CNC SONO RISORSA SE ...

- ✿ Sono occasione per **INTERROGARE** il **NOTO** della nostra didattica, senza snaturare la disciplina
- ✿ Sono occasione per **DIALOGARE** con studenti, con colleghi della nostra scuola o di altre (in rete), con l'università e gli specialisti
- ✿ Sono occasione per **CREARE** con **FANTASIA E RIGORE** compiti di realtà, attività didattiche orientative e laboratoriali finalizzate allo sviluppo di una solida consapevolezza degli allievi

LE CNC SONO FATICA SE ...

- ✿ esigono un ripensamento che snaturi l'obiettivo della scuola e l'epistemologia sottesa alle discipline insegnate
- ✿ richiedono un apparato di griglie di osservazione e valutazione che imbriglino il docente e cristallizzino gli studenti in un segmento preciso della crescita
- ✿ presuppongono che la scuola sia l'UNICO contesto di vita e riferimento dei ragazzi e delle ragazze

*La scuola non è affatto il mondo
e non deve pretendere
di esserlo.*

*(Hannah Arendt, La crisi
dell'istruzione)*

Bibliografia

H. Arendt, *La crisi dell'istruzione*, in *Tra passato e futuro*, Garzanti 1991

I. Dionigi, *Magister. La scuola la fanno i maestri non i ministri*, Laterza, Bari-Roma 2025

M. Gentile - F. Pisanu, *Insegnare educando*, UTET, Milano 2023

A. Maraschiello - E. Massagli, *Le competenze socio-emotive a scuola*, Sanoma, Milano-Torino 2025

A. Morganti, *Le competenze non cognitive e trasversali*, Tuttoscuola 2026

Orientamenti culturali e prospettive di lavoro per l'attuazione della Legge n. 22/2025 (Allegato 2 alla Legge 22/2025) - Luglio 2026



INSEGNARE OGGI

Competenze non cognitive trasversali: fatica o risorsa?

DESSERT MUSICALE

PIETRO MUSSINO

Musicista, Direttore di Coro

The River is flowing

Trad. India



The Ri-vershe is flo - wing, flo-wing and gro-wing. The Ri-vershe is flo - wing down to the sea. The



Mo - ther, car-ry me, your child I will al-ways be. Mo - ther, car-ry me, back to the sea!

The River is flowing

Trad. India

Arr. Pietro Mussino

Melodia

Armonia1

Armonia2

Basso

The Ri-versheis flo-wing, flo-wingand gro-wing. The Ri-versheis flo-wingdown to thesea. The down to thesea.

Mel.

1

2

B.

Mo - ther, car-ry me, your child I will al-ways be. Mo - ther, car-ry me, back to the sea!



open.chorus@gmail.com



Per rimanere aggiornati sulle iniziative del

Centro di Psicologia Ulisse,

seguiteci su



www.psicologiaulisse.it

info@psicologiaulisse.it

+39 345 1673071

CONCLUSIONI
CHIUSURA LAVORI