



ISSN: 2038-3282

Publicato il: aprile 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Skills for life and pedagogical research¹

Skills for life e ricerca pedagogica

di

Adriana Schiedi

Università degli Studi di Bari

adriana.schiedi@uniba.it

Francesca Torlone

Università degli Studi di Siena

francesca.torlone@unisi.it

Abstract:

“Skills for life” are not simply identifiable with non-cognitive skills. They are a very different object from other constructs in use, often used synonymously, such as “transversal skills”, “managerial skills”, “soft skills”. Understanding their specificity allows us to define the most suitable places and methods for their learning and development. The article, after focusing on the idea of “skills for life” and its slow but progressive recognition over the last two decades, wants to identify which are the places where informal education already supports the development of skills for life. It also wants to reflect on how to reinforce skills for life within the various opportunities of formal and informal education. Train and be trained in “skills for life” is possible provided that “skills in action” are

¹ Il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto costante tra le autrici. Per ragioni di responsabilità scientifica si specifica che a Francesca Torlone sono da attribuire i capitoli 1 e 2, ad Adriana Schiedi i capitoli 3 e 4. Le Conclusioni sono a cura di entrambe le autrici.

enhanced and learning actions are created that are anchored to reality and to the new needs of territories and communities.

Keywords: skills for life; citizen accountability; skills in action.

Abstract:

Le “skills for life” non sono identificabili semplicemente con le competenze non cognitive e costituiscono un oggetto ben diverso da altri costrutti in uso, spesso utilizzati in forma sinonimica, quali “competenze trasversali”, “skills manageriali”, “soft skills”. Comprenderne la specificità consente di definire luoghi e modi più adatti per il loro sviluppo. L’articolo, dopo aver messo a fuoco l’idea di “skills for life” e la sua lenta, ma progressiva affermazione nel corso degli ultimi due decenni, si propone di identificare le sedi dell’educazione informale in cui già si sviluppano tali skills per poi riflettere sulle possibilità di potenziamento intenzionale all’interno delle varie opportunità di educazione formale e informale. Formare e formarsi alle “skills for life” è possibile a condizione che si riescano a valorizzare le “competenze in azione” e si creino azioni educative ancorate alla realtà, ai nuovi bisogni di territori e comunità.

Parole chiave: skills for life; citizen accountability; competenze in azione.

1. Introduzione. *Skills for life* e processi di apprendimento

Le *skills for life* (competenze per la vita) sono un campo utile da esplorare perché hanno un impatto reale sulla formazione del Pubblico (Dewey, 1927). La sfida per la ricerca andragogica risiede nello studio delle “valenze educative” incorporate in tutte le componenti delle esperienze di vita che ci trasformano e da cui dipendono le *skills for life* che sviluppiamo².

Il campo di studio non è privo di confusione. Sul terreno della ricerca, della politica e della prassi professionale si sono moltiplicate le definizioni, si diversificano le consapevolezze e gli approcci di analisi, si producono sovrapposizioni e false sinonimie con termini e sintagmi il cui significato richiama diversi tipi di competenze³. Di tale confusione è testimonianza la stessa produzione comunitaria che nel corso degli ultimi anni ha restituito tentativi definitivi e tassonomici differenti (Ecorys-EC, 2022; European Commission, 2020). Va detto, tuttavia, che nel linguaggio comunitario è chiara e abbastanza precisa la distinzione tra il significato di *skills for life* (o *life skills*) e *soft skills*. La babele terminologica in continua evoluzione per l’emergere di nuovi pretesi sintagmi sinonimici⁴ evidenzia più di ogni altra considerazione l’esigenza di sottoporre a riflessione la specificità delle *skills for life* e i contesti attraverso cui esse prendono forma e si manifestano.

La tesi che sosteniamo è che le *skills for life* rappresentano un costrutto autonomo ed indipendente rispetto ad altri perché legato alla qualità educativa dei contesti di vita delle persone (reti sociali, familiari, professionali) e condizionato dalla cultura andragogica di riferimento.

Viene dunque da domandarsi se esistano (e quali siano) le condizioni per la costruzione di contesti educativi attraverso cui ogni cittadino possa sviluppare l’insieme delle *skills for life* e i soggetti cui è riconosciuta la funzione educativa correlata. Viene anche da porsi l’interrogativo se e come le *skills*

² Gli studi sulle valenze educative nel consumo culturale si sono concentrati negli anni ’70 del 1900 (De Sanctis, 1975) e sono proseguiti nel decennio successivo (De Sanctis & Federighi, 1981; Federighi, 1996, 1988).

³ Soft skills, competenze trasversali e manageriali.

⁴ Es. “character skills”, “competenze non cognitive”, “key competences”.

for life possano essere oggetto di alcune ore di didattica corsuale. Esse si formano nei contesti di vita quotidiana e, quindi, anche nei contesti scolastici, ma non solo e neppure soprattutto.

Lo sviluppo di contesti di qualità educativa chiama in causa l'insieme degli attori della vita quotidiana, ognuno con funzioni anche educative diverse e sempre correlati alle funzioni degli altri: chi ha responsabilità di direzione delle strategie e delle politiche formative dentro le istituzioni (governi nazionali e locali) e nelle organizzazioni (imprese), chi ha compiti educativi all'interno delle istituzioni sociali, educative e formative, chi svolge funzioni educative in quanto organizza e gestisce attività, beni e servizi formativi. A seconda di come ciascuno di essi opera e si relaziona con gli altri vengono generati-o meno- processi che portano alla miseria educativa relativa (Federighi, 2018) che inibiscono lo sviluppo delle *skills for life* ed il benessere di individui e comunità.

Ma i contesti e gli attori determinano in parte i risultati educativi. Infatti, non tutti i soggetti con bassi livelli di istruzione e in condizioni educative svantaggiate hanno necessariamente deficit nel possesso di *skills for life*. Diversamente sarebbe difficile spiegarsi la stessa nascita dei movimenti sociali che nel secolo XIX hanno generato le prime forme di educazione a favore e tra "masse diseredate". Oggi tale processo si spiega con l'idea propria della tradizione "trasformativa" di un soggetto che in ultima analisi dà il "finishing stroke" ai processi educativi in cui è immerso e può farlo in coerenza o meno con i propri motivi di sviluppo. I risultati dell'azione educativa intesa nelle sue diverse dimensioni (macro, meso, micro) dipendono dalle capacità di risposta e dalle potenzialità trasformative che gli adulti mettono in atto quando lavorano, giocano, studiano, fanno sport, intessono rapporti sociali, vivono emozioni, consumano beni o servizi educativi e culturali, anche virtuali. I processi formativi per lo sviluppo delle *skills for life* si realizzano in ciascuno di questi momenti. Dal ruolo che il soggetto è capace di assumere dipende la *qualità reale* dei processi formativi intesa come capacità di fare uso della propria consapevolezza per appropriarsi "della sfera pubblica controllata dall'autorità" e trasformarla in "una sfera dove la critica si esercita contro il potere dello Stato", dell'impresa, dei servizi, del mercato educativo e non e di ogni apparato ideologico pubblico o privato -virtuale e non- (Federighi, 2018). Le *skills for life* si formano mentre il soggetto assume un ruolo trasformativo nei processi di produzione materiale e culturale e agisce tale ruolo per la modifica dei rapporti individuali e collettivi rispetto a tutti gli attori che attraverso i contesti di vita quotidiana mirano ad educarlo. Questo principalmente attraverso la formazione, informale e incorporata, fattore chiave per controllare e dirigere i processi formativi di ogni tipo.

Il risultato di tali processi è correlato alla capacità del soggetto, individuale e collettivo, di orientare i comportamenti propri e degli altri in coerenza con i propri interessi di sviluppo intellettuale e umano. È per questo che le *skills for life* riguardano tutti i cittadini, non solo la popolazione in formazione.

2. L'idea di *skills for life* nel suo percorso di affinamento

2.1. L'idea di *skills for life* nei documenti dell'OMS

Ma cosa sono le *skills for life* e in che rapporto sono rispetto ad altre *skills* che pure si formano e vengono agite nella quotidianità dei rapporti economici e sociali?

Per l'OECD esse sono complementari rispetto alle competenze tecnico-professionali in quanto consentono di trasformare il sapere tecnico correlato a specifiche professioni in azione (OECD, 2021). Il Cedefop accentua la funzione di base delle *skills for life* considerandole come competenze che "form the basis for all other competences" e che "all people -from the young to seniors – need in

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 2, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14215

order to develop personality, integrate into society and cope with change, including in the labour market.” (Cedefop, 2020, p. 17). In sintesi, le *skills for life* si differenziano dalle altre competenze in quanto ne costituiscono il presupposto. Esse sono quel tipo di competenze che consentono alle persone di sapere come affrontare le vicende della vita, compreso il lavoro, pur senza aver avuto l’opportunità di formare le proprie competenze alfabetiche o di *numeracy* o senza aver ricevuto una formazione nel campo delle *soft skills*⁵.

Cercheremo ora di analizzare una selezione di fonti che testimoniano il percorso di affinamento dell’idea facendo riferimento prima all’ Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) e poi alla Commissione Europea (CE).

Iniziamo con l’OMS perché è la sanità il settore che per primo introduce nelle proprie strategie l’idea di *skills for life* (OMS/WHO, 1984, 1986, 1994; Nutbeam & Kickbusch, 1998). La ragione è evidente: la salute di tutta la popolazione del globo non può essere affidata alla trasmissione delle norme dell’educazione sanitaria, essa può essere perseguita a condizione che adolescenti, giovani, adulti sappiano “mettersi in relazione con gli altri e [...] affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana” (WHO, 1997, p. 5). L’educazione alla salute e quindi la salute stessa sono il risultato dell’esercizio di questa capacità di gestione della vita quotidiana.

L’idea di salute è intesa come “completo benessere fisico, mentale e sociale”, che consente all’individuo e ai gruppi di cui è parte di “identificare e realizzare le proprie aspirazioni, di soddisfare i propri bisogni, di modificare l’ambiente o di adattarvisi” (OMS, 1986, p. 1). Scompare dunque l’idea di salute intesa come assenza di patologie o infermità in favore di una idea che ne accentua la dimensione positiva e multidimensionale⁶, con un orizzonte temporale ampio (“life”), una chiara dimensione pragmatico-operativa (“skills”) e un risultato trasformativo o adattivo rispetto a persone e contesti di vita.

La definizione di *skills for life* proposta dall’ OMS è articolata in dieci domini fondanti di competenze e abilità che supportano i processi autodiretti di costruzione del proprio benessere, tanto nella vita di relazione quanto nella vita produttiva. Si tratta di dieci domini di competenza che, come ogni tentativo tassonomico, consente ulteriori elaborazioni e declinazioni in ragione dei diversi contesti in cui vengono utilizzati (lavoro, reti amicali, transizioni, ecc.). Sono domini che supportano le persone nell’assunzione di comportamenti trasformativi o adattivi, posti dalle sfide della vita quotidiana. Li rileggiamo in prospettiva educativa identificando i *learning outcomes* associati (Figura 1):

Nr	<i>Skills for Life</i> (OMS, 1994)	<i>Outcomes di apprendimento</i>
1	Capacità di prendere decisioni	Saper valutare le decisioni da assumere analizzandone le conseguenze rispetto a sé e rispetto agli altri
2	Capacità di risolvere problemi	Saper analizzare, gestire e affrontare i problemi del quotidiano, di varia natura
3	Pensiero creativo	Saper analizzare le diverse possibili alternative per la gestione delle situazioni e crearne di nuove che orientino l’azione di singoli o gruppi
4	Senso critico	Saper analizzare e valutare le situazioni sulla base di dati, informazioni, evidenze
5	Comunicazione efficace	Sapersi esprimere in modo mirato ed efficace in ogni contesto e con i diversi tipi di interlocutori per il raggiungimento di un obiettivo di crescita

⁵ Si pensi a mero titolo esemplificativo alla scelta di un lavoro o di un indirizzo di studio o alla gestione di un fallimento o di nuove reti di relazioni o infine alle decisioni su abitudini alimentari e di consumo, anche culturale.

⁶ La multidimensionalità è riferita ai diversi ambiti che incidono sul benessere delle persone: sanità, istruzione, alloggio, trasporti, cultura, reddito, cibo, equità sociale, giustizia, lavoro, tempo libero.

6	Relazioni interpersonali	Saper interagire e relazionarsi in modo positivo con gli altri e collaborare fattivamente
7	Autocoscienza	Capacità di leggere sé stessi e determinarsi nei propri processi di autosviluppo
8	Empatia	Saper comprendere gli altri
9	Gestione dell'emozione	Saper riconoscere e gestire le emozioni proprie ed altrui
10	Gestione dello stress	Saper governare le tensioni e i propri comportamenti

Figura 1. *Skills for Life* da OMS, 1994 e rispettivi *outcomes* di apprendimento.

Il limite di questa tassonomia risiede nel fatto che essa, di fatto, somma diversi tipi di competenze. L'idea di *skills for life* non è vista come la base di altre skills, ma come la giustapposizione di tre macro-aree di competenze: quella emotiva (autocoscienza, gestione dell'emozione, gestione dello stress), quella relazionale (empatia, comunicazione efficace, relazioni interpersonali) e quella cognitiva (decision making, problem solving, pensiero creativo, senso critico).

In concreto, le azioni per lo sviluppo delle *skills for life* possono essere ricondotte a quattro dimensioni:

- potere di ogni persona di *acquire consapevolezza* delle valenze educative -positive e negative- dei contesti in cui opera, che causano condizioni di malessere (fisico, emotivo, sociale, economico, etc.)
- potere di ogni persona di *acquire la capacità di controllo* dei poteri (dis)educativi dei contesti in cui vive e delle valenze educative indotte e comunque presenti negli ambienti di vita, lavoro, relazione, per evitare il protrarsi di una condizione non salutare o impedirne l'origine
- potere di ogni persona di *esercitare il potere di risposta* alle valenze incorporate nei contesti vissuti, che generano malessere
- potere di ogni persona di *attivare processi trasformativi* sia dei soggetti che dei contesti per salvaguardare e costruire il proprio benessere.

2.2 L'idea di *skills for life* nei documenti della CE

Oltre alla tassonomia di cui abbiamo detto, ne esistono altre che provengono dalle istituzioni comunitarie. Prendiamo in esame due tassonomie, selezionate tra le più recenti (Ecorys per European Commission, 2022; European Commission, 2020), tralasciandone altre di periodi più lontani che richiamano denominazioni differenti ancorché interessanti per cogliere l'evoluzione dell'idea⁷.

Il *Life Competence Framework* (LCF, Figura 2) (European Commission, 2020) definisce le *skills for life* attraverso l'individuazione di tre aree di competenza:

- *personale*, articolata nelle competenze di autoregolazione, flessibilità, benessere
- *sociale*, articolata nelle competenze di empatia, comunicazione, collaborazione
- *apprendere ad apprendere*, articolata nelle competenze di mentalità di crescita, pensiero critico, gestione dei processi di apprendimento (ovvero di pianificazione, organizzazione, monitoraggio e trasformazione dei propri processi di apprendimento).

⁷ Es.: le competenze-chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione europea, 2018, 2006).

Area	Competenze	Descrittori
Personale	Autoregolazione	Avere consapevolezza e capacità di esprimere emozioni, pensieri, valori e comportamenti personali.
		Comprendere e saper regolare le emozioni, i pensieri e i comportamenti personali, comprese le risposte allo stress
		Coltivare ottimismo, speranza, resilienza, autoefficacia e mantenere la consapevolezza dello scopo per supportare l'apprendimento e l'azione
	Flessibilità	Avere prontezza a rivedere opinioni e linee d'azione di fronte a nuove prove
		Comprendere e adottare nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta a contesti mutevoli
		Gestire le transizioni nella vita personale, nella partecipazione sociale, nel lavoro e nei percorsi di apprendimento, facendo scelte consapevoli e fissando obiettivi
	Benessere	Avere consapevolezza sul fatto che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali influenzano la salute e il benessere
		Comprendere i potenziali rischi per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale
		Adottare uno stile di vita sostenibile che rispetti l'ambiente e il benessere fisico e mentale di sé e degli altri, ricercando e offrendo sostegno sociale
Sociale	Empatia	Avere consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona
		Comprendere le emozioni e le esperienze di un'altra persona e capacità di assumere in modo proattivo il suo punto di vista
		Avere reattività alle emozioni e alle esperienze di un'altra persona, essendo consapevoli che l'appartenenza al gruppo influenza il proprio atteggiamento
	Comunicazione	Avere consapevolezza della necessità di una varietà di strategie di comunicazione, registri linguistici e strumenti che si adattino al contesto e ai contenuti
		Comprendere e gestire interazioni e conversazioni in diversi contesti socio-culturali e situazioni specifiche
		Ascoltare gli altri e impegnarsi in conversazioni con fiducia, assertività, chiarezza e reciprocità, sia in contesti personali che sociali
	Collaborazione	Saper contribuire al bene comune e avere consapevolezza che gli altri possono avere affiliazioni culturali, background, credenze, valori, opinioni o circostanze personali differenti
		Comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto per la dignità umana e per l'uguaglianza, affrontare i conflitti e negoziare i disaccordi per costruire e sostenere relazioni eque e rispettose
		Saper condividere compiti, risorse e responsabilità all'interno di un gruppo tenendo conto del suo scopo specifico; sollecitare l'espressione di punti di vista diversi e adottare un approccio sistemico
Apprendere ad apprendere	Mentalità di crescita	Avere consapevolezza e fiducia nelle capacità proprie e altrui di apprendere, migliorare e raggiungere lo scopo con il lavoro e la dedizione
		Comprendere che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita e che richiede apertura, curiosità e determinazione
		Riflettere sui feedback degli altri così come sulle esperienze di successo e insuccesso per continuare a sviluppare il proprio potenziale
	Pensiero critico	Avere consapevolezza di potenziali pregiudizi rispetto ai dati e ai propri limiti personali, mentre si raccolgono informazioni e idee valide e affidabili da fonti varie e affidabili
		Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi dei media per trarre conclusioni logiche
		Sviluppare idee creative, sintetizzare e abbinare concetti e informazioni da diverse fonti per la risoluzione di problemi
	Gestione dei processi di apprendimento	Avere consapevolezza dei propri bisogni di apprendimento e del supporto necessario a soddisfarli
		Pianificare e implementare obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento
		Riflettere e valutare finalità, processi e risultati di apprendimento stabilendo relazioni tra i vari ambiti di apprendimento

Figura 2. Le *skills for life* del Life Competence Framework da European Commission, 2020, p. 20.

Il *Life Competence Framework* è proposto dalla Commissione Europea come uno strumento “non-prescriptive and can be used as a basis for the development of curricula and learning activities” e che, allo stesso tempo, può essere utilizzato, come indicato dalla Raccomandazione del Consiglio, per sostenere e sviluppare “ulteriormente la valutazione e la convalida delle competenze chiave acquisite in diversi contesti, in linea con le norme e le procedure degli Stati membri” (Consiglio dell’Unione Europea, 2018, par. 3.3). Si tratta di strumenti non prescrittivi, ma che comunque tendono ad orientare i sistemi formativi verso politiche che sappiano sviluppare “a set of competences applying to all spheres of life that can be acquired through formal, informal and non-formal education, and can help citizens to thrive in the 21st Century” (European Commission, 2020, p. 2).

Ciò che caratterizza il *Life Competence Framework* e che lo differenzia rispetto al modello dell’OMC è proprio l’intenzione di essere un modello generale e, quindi, non limitato ad una categoria di competenze (cittadinanza, professionali, soft o tecniche) e funzionale a rendere le pratiche e le politiche dell’educazione capaci di adattarsi ad una strategia di *lifelong learning*. Il modello dell’OMS non aveva questa ambizione e si limitava ad indicare un elenco di skills capaci di favorire il benessere delle persone.

Per quanto riguarda il quadro di competenze adottate va notato innanzitutto come vi siano significative analogie tra le aree delle competenze personali e sociali del LCF e le aree delle competenze “emotive”, “relazionali” e “cognitive” del modello dell’OMS. Ciò conferma la funzione anticipatrice svolta dall’OMS rispetto a quanto solo diversi decenni dopo ha iniziato ad essere un elemento di orientamento delle politiche dell’educazione.

Allo stesso tempo, va rilevato come l’area dell’ “apprendere ad apprendere” adottata dal LCF non sia stata considerata dall’OMS. Questo focus peraltro era già stato posto in rilievo dal Rapporto Faure del 1972, ma è comprensibile come costituisca un motivo ispiratore principalmente per le strategie educative spinte a riconoscere l’autonomia relativa di ogni individuo nel far fronte ai processi educativi formali, non formali e informali che lo investono nel corso dell’esistenza.

La competenza “apprendere ad apprendere” è stata qui inserita a corollario dello sviluppo personale e sociale e l’insieme viene definito come “la capacità (...) di far fronte all’incertezza e alla complessità, imparare ad imparare, sostenere il proprio benessere fisico ed emotivo, mantenere la salute fisica e mentale e essere in grado di condurre un futuro attento alla salute” (European Commission, 2020, p. 11).

Il LCF mira così a costituire il fondamento di altre competenze oggetto di altri -forse troppi- Framework (es. Alfabetizzazione; Multilingue; Matematica, Scienza, tecnologia e ingegneria; Cittadinanza digitale; Imprenditorialità; Consapevolezza ed espressione culturale) e a considerare le *skills for life* come competenze basilari che tutti i cittadini possono e dovrebbero possedere.

In sintesi, potremmo dire che il LCF individua competenze necessarie per gestire la propria esistenza, il cui possesso determina la possibilità di sviluppare altri tipi di competenze e che, quindi, non si sviluppino solamente o principalmente nell’educazione formale e non formale, ma sempre e dovunque.

Il *Life Competence Framework* viene proposto dalla Commissione nel 2020, nel corso della pandemia ed è interessante notare come fin dai mesi immediatamente successivi, gruppi di esperti -su ispirazione della Commissione- siano stati chiamati a lavorare su una nuova declinazione delle *skills for life* (Figura 3).

Nr	Skills for life	Outcomes di apprendimento
1	Resilienza, empowerment e fiducia	Saper gestire il cambiamento per attivare processi trasformativi soprattutto in tempi di crisi
2	Competenze digitali	Saper stare al passo con le innovazioni digitali e accedere a prodotti e servizi che incidono sulla qualità della vita di ogni persona
3	Utilizzo dei media, pensiero critico, competenze di cittadinanza	Saper contrastare il diffondersi di <i>fake news</i> , <i>hate-speech</i> , cyberbullismo e le frodi informatiche ed aumentare la qualità della vita in democrazia comprendendone le dinamiche di funzionamento
4	Competenze finanziarie e rispetto ai consumi	Saper contrastare la povertà e i rischi di frodi finanziarie, evitare crisi economiche, portare avanti le economie dei nuclei familiari
5	Competenze ambientali	Saper sensibilizzare i cittadini allo sviluppo sostenibile
6	Competenze alimentari e sanitarie	Saper aumentare la consapevolezza dei cittadini sull'importanza di un sano stile di vita
7	Competenze sociali ed emotive	Saper sviluppare la fiducia in se stessi, l'empatia, la tolleranza, la comunicazione non violenta, il contrasto alla xenofobia, il razzismo e promuovere una convivenza pacifica e tollerante

Figura 3. *Skills for life*.

L'analisi mostra come in questo secondo modello siano esplicitati e valorizzati alcuni specifici campi di competenza coerenti, ma non esplicitati nel LCF. Si tratta di ambiti con una evidente connessione con la necessità di affrontare le sfide post pandemiche e le scelte politiche operate dal Piano nazionale di ripresa e resilienza. Ci riferiamo all'individuazione di ambiti quali:

- le conoscenze in ambito finanziario che aiutano a pianificare meglio il futuro e a gestire le risorse economiche in modo mirato rispetto alle proprie capacità finanziarie (attuali e future),
- le conoscenze sui consumi consapevoli che aiutano a contrastare comportamenti di fornitori di beni e servizi,
- le conoscenze sulla sicurezza e sul controllo della salute per abbattere le dipendenze da sostanze stupefacenti e alcool e incrementare le condizioni di lavoro sicuro,
- lo sviluppo sostenibile per imparare a sfruttare le risorse naturali in funzione di un equo soddisfacimento di bisogni delle generazioni attuali e future,
- le competenze digitali,
- la stessa resilienza richiesta nei tempi di crisi.

La comparazione con il LCF mostra come l'idea di *skills for life* debba essere concepita come una idea dinamica che, nel rispetto di un quadro generale di riferimento, tende però a situarsi nei contesti e nei momenti storici che interessano la vita delle persone. Tali declinazioni costituiscono un esercizio il cui risultato è determinato da scelte valoriali e politiche, frutto di processi di negoziazione tra gli attori delle politiche educative -pubbliche e private- e di processi di contestualizzazione. Il framework appena esposto può ispirare e costituire il fondamento di altri framework specifici che, ad esempio, in un contesto lavorativo possono dar luogo alla elaborazione di specifici "alberi dei saperi" attraverso cui vengono esplicitate determinate competenze di carattere "soft" o trasversali connesse ad una prestazione professionale attesa dalle persone, ai contesti organizzativi in cui le persone transitano e ai ruoli professionali che ricoprono: in definitiva, sono connesse alle esigenze produttive che orientano gli obiettivi di crescita dei lavoratori e con cui i lavoratori stessi debbono fare i conti. Va detto, tuttavia, che l'esplicitazione di un LCF e la sua esplicita declinazione anche rispetto a contesti specifici possono aiutare le persone a identificare i diversi tipi di processi formativi cui sono esposte e, allo stesso tempo, sottoporre le loro *skills for life* al controllo di chi detiene il potere di valutarle, fino a validarle.

3. Sviluppare le *skills for life* tra scuola e lavoro: questioni epistemologiche e metodologiche

A valle dell'analisi molto accurata dei documenti europei offerta nelle pagine precedenti e delle riflessioni fin qui maturate, tuttavia, va osservato che contribuire allo sviluppo armonico e integrale della persona nell'età evolutiva e allo sviluppo di competenze non direttamente legate alle conoscenze disciplinari ma acquisibili anche tramite esse, è un impegno di grande responsabilità che non ricade solo sul soggetto ma investe l'intera società. Benessere personale e comunitario, consapevolezza di sé, flessibilità, resilienza, capacità di interagire positivamente, di sviluppare un pensiero creativo e critico-riflessivo, di sostenere un proprio punto di vista unitamente a una comunicazione efficace, all'empatia e al *problem solving* sono solo alcuni dei guadagni formativi che, per esempio, coloro che sono impegnati nel Terzo settore già acquisiscono nelle abituali dinamiche organizzative, intersoggettive e relazionali (Boccacin, 2021).

La sfida, come si evidenziava nei paragrafi precedenti, è portare queste competenze nella scuola italiana legandole ai saperi e facendo fronte a tutti i limiti evidenziati: epistemologici, metodologici, organizzativi. Il processo è già avviato. Il Disegno di legge sulla *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche* approvato l'11 gennaio 2022 dalla Camera dei deputati va proprio in questa direzione: promuovere e valorizzare nella scuola competenze spendibili per tutta la vita (*skills for life*), per rendere i giovani capaci di affrontare efficacemente le difficoltà e raggiungere i propri obiettivi, imparando a gestire l'ansia e le sconfitte. Rimane soltanto da capire come tradurre questo disegno di legge nei programmi e nelle prassi didattico-educative. Si tratta, a ben vedere, di promuovere la cultura della competenza, integrando i saperi disciplinari con le relative abilità fondamentali che portano a comportamenti positivi e di adattamento, migliorano il successo formativo e prevengono analfabetismi funzionali, povertà educativa e dispersione scolastica.

E se fino ad oggi la scuola ha interpretato il suo ruolo educativo in assoluta libertà e autonomia, oggi, l'obiettivo è assegnare un protagonismo a Dirigenti, docenti ed esperti per fare di essa un luogo ideale dove gli studenti possano apprendere quelle competenze ritenute fondamentali per lo sviluppo di una "dimensione sociale" sempre più richiesta nel mondo del lavoro. Non a caso, nell'ultimo decennio, in ragione anche dell'evoluzione di questo tema sul piano delle politiche educativo-formative nel contesto europeo e internazionale, sempre più numerosi sono gli ITS, le Università e le aziende che investono su questo tipo di formazione, anche attraverso percorsi pensati e sviluppati in collaborazione. Si veda, per esempio, il caso dei percorsi per le competenze trasversali promossi per il secondo anno dall'Università degli studi di Bari Aldo Moro, e nei quali oggetto di insegnamento da parte di docenti ed esperti del mondo accademico, organizzativo, aziendale e del Terzo settore sono le *soft skill* e le competenze coerenti con il modello del LCF, in quanto ritenute risorse strategiche per lo svolgimento delle attività legate ai diversi profili professionali e in una prospettiva di apprendimento permanente. Inoltre, nel corso degli ultimi anni, specie a seguito della pandemia, numerose ricerche hanno evidenziato un'insorgenza sempre più diffusa di forme di alienazione dei lavoratori nei confronti del sistema in cui lavorano e operano. Questi fenomeni hanno contribuito a ridefinire il modello e l'offerta dei percorsi di formazione nel mondo delle professioni. Sicché la sfida nella formazione professionale oggi non si gioca più sulle competenze specialistiche, ormai di fatto date per scontate, ma su quelle competenze legate alla persona e utili per la vita, capaci di abilitare il soggetto a gestire il cambiamento continuo e la frammentazione delle informazioni, facendo appello a risorse emozionali e di metalivello, come la gestione della conoscenza, la consapevolezza di sé, le

competenze comunicative e relazionali. Sì, perché nella pratica lavorativa quotidiana, prima ancora di saper lavorare, è fondamentale dimostrare di essere in grado di relazionarsi efficacemente, di saper negoziare con gli altri, riconoscere il proprio stile di apprendimento, i fattori e i metodi che possono stimolare e rafforzare le proprie abilità.

Da qui i percorsi di apprendimento sul *Team working*, *Team building*, ascolto attivo e comunicazione efficace, *empowerment* delle abilità affettivo-relazionali, autosviluppo delle capacità, che sono alla base di un preciso programma di qualificazione e riqualificazione professionale di giovani e adulti, proprio perché pongono le premesse per un miglioramento/mantenimento della qualità della vita in ambito lavorativo e del lavoro stesso. E se fino ad oggi l'apprendimento di queste competenze era lasciato alla predisposizione naturale e al senso di autoefficacia del singolo, che poteva sviluppare in qualsiasi momento della vita, quando situazioni particolarmente impattanti lo obbligavano a fermarsi e a pensare nuove soluzioni, da qui in avanti sarà la scuola a preoccuparsi di favorire percorsi adeguati allo sviluppo delle *skills for life* e alla loro emersione per la costruzione di una democrazia diffusa e sostenibile.

L'apprendimento e la valorizzazione di tali competenze sono centrali sia nei sistemi organizzativi orientati al *lifelong learning* sia nell'Agenda europea, dove assume un valore trasversale ai 17 obiettivi che i Paesi di tutto il mondo si sono impegnati a raggiungere entro il 2030. In particolare, il tema dell'apprendimento e della certificazione delle *skills for life* si lega strutturalmente all'obiettivo 4, che punta a fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti, introducendo il principio della validazione delle competenze. In quella che Jarvis definisce *age of learning* (2001), valorizzare queste competenze di natura complessa nella scuola diventa un passaggio irrinunciabile e anzi strategico per generare valore.

Prendendo spunto da una ricerca condotta qualche anno a Taranto, nei paragrafi successivi soffermeremo l'attenzione su alcune competenze strategiche in uso nella complessa e diversificata realtà del Terzo Settore e, in particolare, nel mondo del volontariato, nonché su alcune proposte per valorizzarle e validarle in ambito scolastico.

4. La pratica di volontariato come processo euristico delle *skills for life*

Quasi percorrendo il nuovo Disegno di legge per lo sviluppo delle *skills for life* nella scuola, nel periodo pre-pandemia, a Taranto si è svolta una ricerca empirica multi e interdisciplinare “Giovani e volontariato”, promossa dal CSV – Centro Servizi Volontariato e dall'Università degli studi di Bari (Dipartimento jonico), in collaborazione con l'Università degli studi di Pisa e la LUMSA di Taranto (Panico, Salvini, Schiedi, Sibilla, 2020). Lo scopo della ricerca consisteva nell'indagare che cosa pensano i giovani del volontariato, come vivono nel quotidiano questa attività, quali sono le competenze che sviluppano, e infine che cosa li spinge a diventare volontari.

Ora, che il volontariato abbia una intrinseca valenza formativa è un dato ormai acquisito che emerge un po' da tutti i documenti ufficiali, così come dalla letteratura scientifica che si è occupata di questo tema. Fenomeno sociale tra i più diffusi, in Italia, il volontariato oggi coinvolge oltre sei milioni e mezzo di persone, di cui più della metà svolge questa attività in maniera organizzata. Da un punto di vista pedagogico, il «volontariato è scuola di solidarietà, palestra di civicità che “concorre alla formazione dell'uomo solidale (De Luca, 2004) e di cittadini responsabili, capaci di farsi carico, ciascuno per le proprie competenze, tanto dei problemi locali quanto di quelli globali e, attraverso la partecipazione, di portare un contributo al cambiamento sociale nella direzione della sostenibilità».

Se osserviamo le novità introdotte dalla Riforma del Terzo Settore e il mutamento nella percezione comune maturata durante la pandemia, ci accorgiamo che oggi forse più di ieri si riconosce al volontariato un protagonismo nella formazione dei giovani in ambito sociale. A ben vedere, non è solo la Riforma del Terzo Settore ad aver introdotto un nuovo modo di guardare al volontariato ma anche le nuove politiche europee (Agenda 2030), enfatizzando sempre di più il ruolo dei giovani e della formazione sociale per uno sviluppo sostenibile dei territori, fanno propria la convinzione che una più intensa interazione tra mondo della ricerca, Istituzioni e Terzo settore sia indispensabile per la promozione e il consolidamento di una società più solidale, inclusiva e dunque sostenibile anche dal punto di vista ambientale.

Gli studi sulle comunità di pratiche (Wenger, 2006; Fabbri, 2007) e sull'apprendimento riflessivo legati alla teoria di D. Schön (2006) hanno contribuito a mostrare nel corso degli ultimi decenni che la pratica di volontariato va intesa sia "come processo euristico in grado di produrre conoscenza in virtù dei dispositivi riflessivi che ogni agire chiama in causa, sia come attività culturalmente situata" (Mortari, 2003). L'assunzione di questa prospettiva ci consente di riconoscere una diade profonda nella pratica di volontariato tra teoria e pratica, pensiero e azione. Ma non solo, ci aiuta anche a valorizzare il ruolo delle persone impegnate nel volontariato come soggetti epistemici e professionisti in azione. In questo senso, il volontario non è solo l'esperto di un agire sociale, ma è innanzitutto un soggetto che ha una propria storia che ha costruito durante la sua esperienza e che "attraverso questa storia è in grado di affermare la propria identità e di progettare il proprio cambiamento" (Fabbri, 2007, p. 11). Se concepita in questa cornice teorica, la pratica di volontariato diventa generatrice di un sapere intriso di rappresentazioni, idee, pensieri, di processi materialmente connotati, e non meno di valori, sentimenti, emozioni, cioè di apprendimenti non cognitivi strettamente legati all'esperienza maturata nei contesti sociali, dove spesso si riconoscono alleanze trasversali e contaminazioni disciplinari. In tal senso, essa costituisce un luogo fecondo di significati pedagogici e per la costruzione della persona (Bordieu, 2003; Gherardi, 2000). Il fatto stesso di operare all'interno di sistemi organizzati e in contesti relazionali problematici, non prevedibili e in condizioni incerte, precarie, non solo dal punto di vista dei mezzi ma anche delle risorse a disposizione, diventa per il volontario una sfida per comprendere i casi "difficili" che ha di fronte, per cercare di arginarli costruendo e affinando approcci dialogici e metodologie di intervento calibrate e adeguate agli obiettivi che intende raggiungere. Diventa, cioè, occasione per sviluppare un pensiero critico-riflessivo e una capacità progettuale e di *problem solving*. L'intenzionalità pedagogica che muove queste azioni non ha a che fare con l'idea dello scambio, bensì della reciprocità che si pone a fondamento di un'economia civile: l'economia del bene comune (Zamagni, 2008). Nell'esperienza di volontariato, l'altro con il quale il volontario instaura una relazione deve essere aiutato a recuperare la sua autonomia, la sua indipendenza, il protagonismo nella sua vita, nelle sue scelte attraverso una pedagogia promozionale che punti alla sua piena valorizzazione e allo sviluppo di una identità generativa di dinamiche virtuose di convivenza e solidarietà. Lontane da ogni forma di assistenzialismo, queste, facendo leva sull'interdipendenza, sull'esperienzialità e sulla consapevolezza, si realizzano nella forma di un apprendistato umano e civico sostenuto da istanze etico-morali e da un impegno del soggetto nel farsi centro di iniziative, responsabile della propria crescita e di quella della società in termini di cittadinanza partecipata (Mortari, 2008).

4.1. Verso un modello integrato di formazione Scuola-Università-CSV

Ora, la ricerca, se da un lato, ci ha aiutato a comprendere meglio la natura e le forme in cui si esprime oggi il rapporto giovani-volontariato nel territorio jonico e in quello pisano, dall'altro ha mostrato la necessità di intervenire sul piano progettuale con una pedagogia comunitaria non frammentaria ma sistemica che veda una stretta collaborazione tra Scuola, Università e Terzo settore, ovvero tra teorici e pratici, *formal e non-formal education*.

Con l'art. 5 della Riforma del Terzo Settore (legge delega n.106/2016 e successivo D.lgs 117/17) viene introdotto un elemento di novità che fa leva proprio sulla necessità di promuovere una maggiore sinergia con la scuola. Nello stesso articolo, comma 1, si afferma: “occorre provvedere alla c) promozione della cultura del volontariato, in particolare tra i giovani, anche attraverso apposite iniziative da svolgere nell'ambito delle strutture e delle attività scolastiche; d) valorizzazione delle diverse esperienze di volontariato, anche attraverso il coinvolgimento delle organizzazioni di volontariato nelle attività di promozione e di sensibilizzazione, e riconoscimento in ambito scolastico e lavorativo delle competenze acquisite dai volontari”.

L'obiettivo non è tanto educare i giovani al volontariato ma fare in modo che attraverso l'esperienza essi possano maturare e vedersi riconoscere quelle competenze non cognitive che impattano la loro vita e i loro destini e che fanno capo all'area della comunicazione, della leadership, del cambiamento, personale e sociale (Alberici, 2008; Pellerey, 2003). A tal fine fondamentale è il coinvolgimento. Non si tratta di una semplice socializzazione, è molto di più. È respirare valori, sviluppare ideali, maturare convinzioni. È imparare a credere nel valore della fratellanza, del rispetto, della solidarietà, come virtù che definiscono l'identità di un popolo e di una società di cui ci si riconosce come membri.

L'esperienza scolastica caratterizzata sin dai primissimi anni da un investimento di energie non solo cognitive ma anche emotive e sociali, è fondamentale nel processo di sviluppo della persona, non solo da un punto di vista culturale ma anche di una cultura che si nutre di democrazia. A scuola il soggetto impara a determinarsi, attraverso i suoi talenti, le sue capacità e le gratificazioni che ne discendono, ma anche attraverso i suoi insuccessi e le conseguenti mortificazioni. Tutto questo avviene in uno spazio, l'ambiente classe, abitato da compagni, docenti e altre figure con le quali egli quotidianamente impara a relazionarsi, sperimentando una miriade di stati d'animo e di sentimenti che vanno dall'amicizia all'ostilità, dal rispetto al rifiuto delle regole, dalla collaborazione alla competizione, dalla solidarietà all'apatia e fino alla esclusione sociale. In questa palestra quotidiana il fattore sociale diventa determinante per veicolare apprendimenti reali, ma soprattutto per far maturare una coscienza di sé, dell'altro, del sistema sociale in cui si vive, come anche del senso di giustizia e di democrazia che lo governa. A scuola, inoltre, l'individuo, attraverso le discipline di studio e le istanze valoriali di cui si fanno portatrici, impara i concetti di onestà, lealtà, solidarietà, prosocialità (Dewey, 2004; Damiano, 2007) che modificano strutturalmente la sua persona. Questo, però, è vero fintantoché il soggetto è capace di riflettere su ciò che impara, si abitua a problematizzare la realtà che lo circonda, ad esprimere giudizi di valore, pareri, impressioni. È la personalizzazione dell'apprendimento, attraverso l'esperienza e i vissuti, la via maestra per trasformare le competenze in risorse (ovvero in “saperi in azione”), il sapere in cultura e quest'ultima in civiltà.

Questo approccio di tipo critico-problematizzante e personalizzato per favorire l'apprendimento delle *skills for life* dovrà essere supportato da una didattica attiva e da un apprendimento cooperativo, ovvero da un metodo di apprendimento che rispetta e valorizza la dimensione olistica della persona e, pertanto, tiene conto degli aspetti cognitivi, emotivi ed esperienziali dello studente. Questa metodologia, come vedremo nel paragrafo successivo, consente di superare sia i limiti di un modello di insegnamento nozionistico, ancora troppo incentrato sul sapere, sia di tipo tecnicistico, troppo

fondato sulla tecnica e sul saper fare, per dare spazio, invece, alla dimensione più profonda dell'essere del soggetto che emerge nell'esperienzialità, ossia nell'alternanza formativa di teoria e pratica educativa.

4.2. Per una valorizzazione delle “competenze in azione”: il *Capability approach*

La ricerca educativa, nel corso degli ultimi anni, ha avvertito la necessità di sperimentare nuovi paradigmi più idonei alle esigenze del mondo della formazione, e più in particolare di una formazione che punti a educare il pensiero, le coscienze, valorizzando le “competenze in azione”.

Personalizzare il vissuto di cura e di volontariato consentirà all'insegnante di far sperimentare ai giovani il guadagno etico dell'impegno comunitario e prosociale. Per motivare concretamente questo impegno è necessario il coinvolgimento reale dei giovani in esperienze autentiche di volontariato che possano essere sperimentate, per esempio, in percorsi di *alternanza formativa* (Potestio, 2020), supportati da laboratori riflessivi e finalizzati a creare un ponte tra teoria e pratica, pensiero e azione, mente e mano. Un potenziale contributo in tal senso può essere offerto dal *Capability Approach* teorizzato dai premi Nobel Amartya Kumar Sen e James Heckman e successivamente ripreso e sviluppato in una dimensione filosofico-politica molto vicina alla pedagogia dalla filosofa di Chicago Martha Nussbaum. Ad essa va il merito di aver sostituito al modello dei diritti umani, utilizzato come sfondo per qualsiasi discorso o progetto democratico, quello delle capacità, sostenuto da un linguaggio meno controverso e perciò più universale, oltre che maggiormente implicante una dimensione pedagogico-didattica. “Il modo migliore di pensare ai diritti – precisa la Nussbaum – è quello di vederli come “capacità combinate”. Il diritto di partecipazione politica, il diritto alla libera pratica religiosa, il diritto alla libertà di parola, così come altri diritti, sono meglio concepiti come capacità di funzionamento. In questo modo non è sufficiente, per avere un diritto, il semplice riconoscimento formale, occorre che le persone siano effettivamente capaci di esercitarlo. In altre parole assicurare diritti ai cittadini in queste aree significa porli in una posizione di capacità combinata per funzionare in quell'area” (Nussbaum, 2002, p. 116). A tal fine, ella individua una lista “aperta” di dieci capacità fondamentali che un buon ordinamento politico deve poter garantire, tra cui figurano la “vita”, la “salute fisica”, l’“integrità fisica”, i “sensi”, “immaginazione e pensiero”, i “sentimenti”, la “ragion pratica”, il “controllo del proprio ambiente” e l’“appartenenza” (2004, p. 97). Per la Nussbaum non solo la partecipazione, ma tutte queste capacità, nel complesso, rappresentano delle competenze chiave per il costituirsi della persona e per il raggiungimento di una vita autentica dal punto di vista umano e della giustizia sociale. Ella preferisce utilizzare il termine *capability* che traduce “capacitazione”, assente di fatto nel vocabolario della nostra lingua italiana, per introdurre un'estensione di significato del termine “capacità” che incorpora l'intero processo intenzionale, nel quale coscienza e capacità si incontrano dando luogo a una opportunità.

Nella prospettiva offerta dalla Nussbaum, promuovere nella scuola quelle *skills for life* che ricadono nell'esercizio del volontariato significa ipotizzare una formazione strettamente legata alla dimensione pratica, collaborativa, di cura empatica. Non si tratta di rivendicare formalmente dei diritti, né di teorizzare astrattamente dei doveri, ma di esigerne un esercizio sostanziale in una prospettiva *longlife*. Infatti, “Questa capacità non si dà una volta per tutte ma è un continuo lavoro dinamico di comprensione e “ricontestualizzazione”. Questo è il cuore del *pensare a partire dall'esperienza*” (Alessandrini, 2013, p. 56).

Nella prospettiva delineata dalla Nussbaum, l'esperienza del volontariato servirà a costruire un'educazione dei giovani capace di dialogare con le sfide dell'attuale società, ma anche con i modi di essere della persona, con la sua sfera più intima, profonda ed esistenziale. Le capacità che ne discenderanno costituiranno il presupposto per quella "fioritura umana" che, com'ella ha osservato, è all'origine di una società più giusta, democratica e solidale, in cui centrale non è già il denaro, il PIL ma la qualità della vita (Nussbaum, 1993), il benessere delle persone e uno sviluppo inteso in termini di dignità.

Questa politica educativa recepita e promossa dalla scuola, attraverso un'educazione agita, metodi attivi ed esperienze vissute sul campo, deve poter incentivare un "*ethos* comunitario" (Pagano, 2018, p. 114) come espressione delle *life skills*, di capacità prosociali dei soggetti e di una "*citizen accountability*", ovvero di una valutazione del loro sviluppo in termini di democraticità e di cittadinanza partecipata. In quest'ottica centrale è il ruolo dell'insegnante che, con il supporto e la testimonianza dei volontari, nel processo educativo-didattico deve porsi come "agente fondamentale di capacitazione, [...] un autentico costruttore dello sviluppo sociale e del benessere personale come *human flourishing* (vita fiorente nella piena realizzazione di sé): egli non si limita a dispensare conoscenze ed alfabeti di base, ma contribuisce a far emergere un 'tipo d'uomo' che avverte come desiderabile la prospettiva dell'agentività sussidiaria, della libertà responsabile, del protagonismo societario, della vita attiva in una società che tende anche all'equità" (Tempesta, 2018, p. 81).

Le *skills for life* formate lungo questo itinerario teorico-pratico costituiranno per i giovani un apprendimento strategico che dovrebbe essere certificato per renderlo spendibile a livello professionale, nel pubblico e nel privato, nel campo della cura, dell'assistenza, ma anche nella sfera politica.

Avviandoci verso le conclusioni, possiamo affermare che l'individuazione di un sistema condiviso di *skills for life* e del percorso che porta al loro apprendimento rappresentano, in effetti, la vera *mission* della società educante del XXI secolo, non soltanto sul versante dello sviluppo economico, ma anche culturale e sociale.

5. Conclusioni. La risposta educativa alla sfida delle *skills for life*

Come abbiamo visto, le *skills for life* si acquisiscono e sviluppano attraverso i processi formativi di carattere informale e incorporato, presenti in ogni contesto di vita ("la salute è creata e vissuta dalle persone all'interno degli ambienti organizzativi della vita quotidiana: dove si studia, si lavora, si gioca e si ama", WHO, 1986, p. 4). Dunque: è sulla costruzione di contesti "educanti" e sulla capacità dei soggetti che li vivono dall'interno di sviluppare i loro apprendimenti lungo un *continuum* di esperienze che bisogna impegnarsi, superando così le attuali divaricazioni (scuola/lavoro, produzione/consumo, lavoro/tempo libero) e le conseguenti contraddizioni. Diversamente è difficile ipotizzare che la scuola possa assolvere al compito che ora il legislatore intende normare.

La sfida per la ricerca educativa è complessa ma non impossibile se accompagnata dallo studio dei processi di formazione incorporata in ogni contesto e relazione di vita quotidiana, dei metodi e degli strumenti che incoraggiano l'acquisizione delle *skills for life*. Tra questi, come abbiamo visto, un'attenzione particolare meritano il *Capability approach* e l'alternanza formativa che, facendo leva sull'intenzionalità e sulle motivazioni nell'apprendimento, consentono al soggetto di gestire in autonomia e con consapevolezza i propri processi di crescita anche in contesti fortemente strutturati e regolamentati come la scuola.

È questo un ambito che necessita di precipue risposte. Su questo terreno di indagine attualmente si stanno confrontando il CSV di Taranto, l'Università di Bari, la Lumsa di Taranto e l'Università di

Pisa con l'intento di proseguire la ricerca già avviata con *Giovani e volontariato* e avviare una sperimentazione di percorsi di formazione alle *skills for life* nella scuola rivolti sia agli studenti che agli insegnanti e finalizzata a ristabilire legami di solidarietà, inclusività e appartenenza tra il singolo e la comunità.

Ciò può voler dire sul piano della prassi educativa impostare una didattica che, contrariamente al passato, non veda il prevalere del cognitivo sull'educativo, né viceversa, ma sia fondata su un modello nuovo, caratterizzato da una ricomposizione armonica di questi due piani, ai quali dovrà essere riconosciuta pari dignità. Tutto questo non è evidentemente compatibile con la prospettiva neoneozionistica dei disciplinari, i quali commettono ancora l'errore di ritenere che la scuola con la S maiuscola sia solo quella orientata ai processi cognitivi. La supremazia del cognitivismo e del disciplinarismo di questi ultimi anni non ha fatto altro che creare un distacco tra teoria e pratica, formazione e lavoro, *formal* e *non-formal learning*. Ciò ha determinato un impoverimento sul piano umano della scuola, che è venuta meno al suo dovere di efficacia e di efficienza istruttiva, entrambe intese in relazione alla persona che apprende e non già all'oggetto del suo apprendimento. Ora, di là dalla volontà di stravolgere il nostro sistema di istruzione, la soluzione al problema sta nella volontà di recuperare il senso di una formazione scolastica che sappia istruire la mente passando dalle vie del cuore, ovvero da una dimensione intersoggettiva e socio-affettiva densa di umanità e lungo un itinerario che va dal sapere come esperienza curiosa a un sapere come esperienza ermeneutica, supportato da una intelligenza critica, da valori democratici, da una personalizzazione degli apprendimenti e orientata al benessere collettivo.

Riferimenti bibliografici:

- Alessandrini, G. (2013). Capacitazioni e formazione: quali prospettive?. *Formazione e insegnamento*. XI (1), 53-67.
- Boccacin, L. (2021). *Terzo settore e comunità. Intrecci culturali e reti di relazioni*. Brescia: Scholé.
- Bordieu, P. (2003). *Per una teoria della pratica*. Milano: Cortina.
- Cedefop (2020). *Key competences in initial vocational education and training: digital, multilingual and literacy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. 2018/C/ 189/01.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1927). *The Public and its Problems*. Oxford: Holt.
- De Luca, C. (2004). *Il volontariato per la formazione dell'uomo solidale*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- De Sanctis, F.M. (1975). *Educazione in età adulta*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Sanctis, F.M., & Federighi, P. (1981). *Pubblico e biblioteca: nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del libro*. Roma: Bulzoni.
- Del Gobbo, G., Torlone, F., & Galeotti, G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Roma: Aracne.

- European Commission (2020). *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. JRC. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faure, E. (1972). *Learning to be*. Paris/London: Unesco/Harrap.
- Federighi, P. (2018). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Federighi, P. (1996). *Le condizioni del leggere*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Federighi, P. (1988). *Consumi educativi nell'età adulta*. Genova: Sea.
- Gherardi, S. (2000). La pratica quale concetto fondante di un rinnovamento nello studio dell'apprendimento organizzativo. *Studi organizzativi*, 1, 55-72.
- Jarvis, P. (Ed.). (2001). *The age of learning*. London: Kogan Page.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser le compétence*. Paris: Editions d'organisation.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M.C. (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- Nutbeam, D. & Kickbusch, I. (1998). Health promotion glossary. *Health Promotion International*, 13(4), 349-364. Oxford: Oxford University.
- OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Paris: OECD Publishing.
- Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. 2006/962/CE, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=RO>
- Pagano R. (2018). *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica*. Brescia: Els-La Scuola.
- Panico A., Salvini A., Schiedi A., Sibilla M. (2020). *I giovani e il volontariato. Un'indagine in terra jonica*. Roma: Studium.
- Pellerey, M (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza Parte: La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell'apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi. *Orientamenti pedagogici*, 60(3), 651-673.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (ed.) (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Schön D. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Senato della Repubblica (2022). *Disegno di legge n. 2493 Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*, <https://www.senato.it/leg/18/BGT/Testi/Ddlpres/01330780.html>
- Tempesta M. (2018). *Motivare alla conoscenza. Teacher Education*, Brescia: ELS-La Scuola.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.

WHO-World Health Organization (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*, 17-21 novembre 1986, Ottawa, Ontario, Canada.

WHO-World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*, 2nd rev. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

WHO-World Health Organization (1984). *Glossary of terms used in the "Health for All"*, no. 1-8. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/39565>

Zamagni S. (2008). *L'economia del bene comune*. Roma: Città Nuova.