



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: aprile 2022

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

Learning to learn: for a reflection on *soft skills* in a sociocultural pedagogical perspective¹

Apprendere ad apprendere: per una riflessione sulle *soft skills* in prospettiva pedagogica socioculturale

di

Cristina Stringher

cristina.stringher@invalsi.it

INVALSI

Salvatore Patera

salvatore.patera@unint.eu

Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT)

Abstract:

In this theoretical article, we define Learning to Learn (L2L), at the intersection between cognitive and non cognitive skills. We then point to a pedagogical pathway to develop L2L since early

¹ Il lavoro è il frutto della riflessione di entrambe gli autori. Sono da attribuire a Cristina Stringher i paragrafi 1 e 4; a Salvatore Patera i paragrafi 2 e 3. Le conclusioni sono da attribuire a entrambe gli autori. Le opinioni espresse in questo lavoro sono attribuibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo la responsabilità dei rispettivi enti di appartenenza.

childhood, framed in a sociocultural perspective. In this line of thought, we describe L2L's empowerment function to support self-awareness, useful for scholastic and work orientation, to contrast educational poverty and school dropout. L2L is a basis for the formation of active citizenship and for a positive induction into adult life. Working with this concept, we do not pretend to transform teachers into psychologists manipulating students' personality traits. We intend to equip teachers with pedagogical tools to cultivate the numerous abilities that this hyper-competence orchestrates in children and students, up to adult life. Through this trajectory, the aims of schooling and the borders between schools', teachers' and families' responsibilities in the socialization of new generations are examined.

Keywords: European key competencies; Personal Social and Learning to learn (PSL2L); sociocultural approach; theory; pedagogy.

Abstract:

In questo contributo teorico definiamo l'Apprendere ad Apprendere (AaA), cerniera tra le competenze cognitive e non cognitive, e indichiamo un percorso pedagogico per svilupparlo fin dall'infanzia in prospettiva socioculturale. Per questa via, descriviamo la funzione di *empowerment* dell'AaA come supporto alla consapevolezza di sé, utile all'orientamento scolastico e lavorativo, al contrasto della povertà educativa e della dispersione scolastica, base per la formazione alla cittadinanza consapevole e per un sereno inserimento nella vita adulta. Lavorare con l'AaA non significa trasformare i docenti in psicologi che manipolano tratti di personalità degli studenti, ma fornire loro strumenti per poter coltivare le numerose abilità che questa ipercompetenza orchestra in bambini e studenti, fino all'età adulta. Attraverso questa traiettoria, ci si interroga sulle finalità della scuola e sui confini tra responsabilità di scuola, docenti e famiglie nella socializzazione delle nuove generazioni.

Parole chiave: Competenze chiave europee; Competenza personale, sociale e Apprendere ad Apprendere (PSAaA); approccio socioculturale; teoria; pedagogia.

1. Introduzione

Nell'ordine del giorno della seduta della Camera dei Deputati tenutasi l'11 gennaio 2022, si riporta quanto segue:

[...] si intendono con competenze non cognitive tutte le qualità umane non legate alla cognizione, ma comunque fondamentali da acquisire nell'età dello sviluppo; [...]

*queste competenze sono state anzitutto riconosciute nel mondo anglosassone con il termine «noncognitive skills» per riconoscere tutta una serie di caratteristiche umane trasversali come coscienza, apertura mentale, autodeterminazione, mentalità dinamica e resilienza; [...]*².

La proposta di legge n. 2372-A, che ha per oggetto *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti*,

² https://www.camera.it/leg18/410?idSeduta=0625&tipo=documenti_seduta&pag=allegato_a#

nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale (Parlamento italiano, 2022), presentata dall'Intergruppo parlamentare per la sussidiarietà e approvato quasi all'unanimità dalla Camera dei Deputati a inizio 2022, indica la necessità di introdurre queste competenze in ambito scolastico, già dal prossimo anno, attraverso una sperimentazione triennale. La proposta sollecita una riflessione sulle competenze che il sistema dell'istruzione deve promuovere negli studenti di ogni ordine e grado, chiamando in causa le finalità che l'istruzione pubblica si propone.

In questo contributo teorico intendiamo proporre un approccio pedagogico alle cosiddette competenze non cognitive, discutendone il merito teorico a partire dagli studi delle organizzazioni internazionali sulle competenze per il XXI secolo, per arrivare agli studi sulle *soft skills* in Italia. Giungiamo così a individuare nell'Apprendere ad Apprendere, cerniera tra le competenze cognitive e non cognitive, il costrutto pedagogico che consente una traduzione empirica delle *soft skills* in classe e indichiamo un percorso pedagogico per svilupparlo fin dall'infanzia in prospettiva socioculturale (Rogoff, 2003; Lave e Wenger, 1991; Stringher, 2016; 2021a; Wells e Claxton, 2002). Per questa via, descriviamo la funzione di *empowerment* dell'AaA come supporto alla consapevolezza di sé, utile all'orientamento scolastico e lavorativo, al contrasto della povertà educativa e della dispersione scolastica, base per la formazione alla cittadinanza consapevole e per un sereno inserimento nella vita adulta. Lavorare con l'AaA non significa trasformare i docenti in psicologi che manipolano tratti di personalità degli studenti, ma fornire loro strumenti per coltivare le numerose abilità che questa ipercompetenza orchestra in bambini e studenti, fino all'età adulta. Attraverso questa traiettoria, ci si interroga sulle finalità della scuola e sulle relazioni osmotiche di responsabilità tra scuola, docenti e famiglie nella socializzazione delle nuove generazioni.

2. Gli studi internazionali sulle *soft skills*

Sebbene l'attenzione per la dimensione socio-affettiva e relazionale dell'apprendimento abbia assunto centralità negli ultimi vent'anni nel dibattito scientifico internazionale e nazionale, numerose questioni ontologico-concettuali, epistemologiche e metodologiche restano ancora aperte.

La questione centrale concerne le diverse definizioni riconducibili alla dimensione socio-affettiva e relazionale dell'apprendimento, prodotte nel contesto internazionale, nonché nell'ambito della letteratura scientifica. In tal senso, una rassegna³ sui costrutti delle principali organizzazioni internazionali negli ultimi vent'anni evidenzia come i diversi posizionamenti epistemologici e metodologici risultino spesso in disaccordo tra loro quanto a concettualizzazione e a operazionalizzazione dei costrutti riconducibili alla dimensione socio-affettiva e relazionale dell'apprendimento (Patera, 2019). I costrutti scelti per questa rassegna sono: *competence-competency; core competencies; global competencies; key competences; skill; life skills; non cognitive skills; social and emotional skills; soft skills; transversal skills*. Attraverso i criteri di competenza, gerarchia, opportunità e convenienza, utilizzati per la redazione della rassegna, sono

³ La rassegna è inserita nel progetto di ricerca internazionale condotto da INVALSI in vari gruppi di ricerca coordinati da Cristina Stringher. I risultati preliminari sono stati presentati nel Seminario tematico *Soft Skills e competenze chiave: alla ricerca di punti di contatto* tenutosi al MIUR il 23 maggio 2018: <https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/public/info/eventiTematici>.

state selezionate le fonti documentali nell'arco temporale 1997-2022. In totale, abbiamo analizzato 36 documenti delle organizzazioni internazionali, di cui ben 16 documenti di organizzazioni europee⁴. Riguardo alla questione definitoria, si evidenzia che le istituzioni europee (ECo, 2006; ECom, 2007; EC, 2018a; 2018b) come anche OECD (2018; 2020) e UNESCO (2013) si siano recentemente allineati sul costrutto di *competence-competences*, anziché *competency-competencies* (quest'ultimo originariamente utilizzato solo da OECD, 2003). Il costrutto di *competence* è utilizzato solo da queste organizzazioni, posto che le restanti preferiscono il costrutto di *skill*. Resta esplicito il rimando a *competence*, per queste organizzazioni (ECo, ECoM, EC, OECD, UNESCO) con declinazioni differenti quali, ad esempio, *core competencies* (OECD, 2017), *global competence* (OECD, 2018) e *key competences* prodotte in contesto europeo (Figura 1).

	Parola chiave	Quadri teorici						
		EC	OECD	UNESCO	UN	UNICEF	WBG	WHO
	Competence / Competency	●	●	●				
	Core Competencies		●					
	Global Competencies		●					
	Key Competences	●						
Skill	Skill	●	●					
	Life Skills	●			●	●		●
	Non cognitive skills			●				
	Social and emotional skills		●				●	
	Soft skills	●						
	Transversal skills	●						

● = presenza di una definizione; le celle vuote indicano assenza di un costrutto nei documenti analizzati.

Figura 1 - Presenza/assenza di definizioni dei costrutti rinvenute nei quadri teorici analizzati. Fonte: adattamento degli autori da Patera, 2019.

I due costrutti (*competence* e *skill*) sono spesso intesi come sinonimi, quantunque, dalla definizione europea iniziale (ECo, 2006; ECom, 2007; EC, 2008) a quella del 2018 (EC, 2018a; 2018b) le differenze e la relazione tra i due costrutti siano disambiguate. In sede europea si giunge a convergere su una visione olistica del costrutto di *competence* riferita a dimensioni che legano conoscenze (*knowledge*), abilità (*abilities*), competenze (*skills*), in ragione di credenze (*beliefs*), valori (*values*) e atteggiamenti (*attitudes*), quali fattori in grado di mobilitare risorse interne ed esterne al soggetto per l'esercizio pieno dell'agire competente. È opportuno segnalare che per l'OECD il costrutto di *skill* risulta sovraordinato rispetto a quello di *ability* e, nella prima definizione (OECD, 2015), le *skills* vengono connotate in termini di caratteristiche individuali (*individual characteristics*), mentre nel 2018 (OECD, 2018) vengono definite capacità (*capacity*), ovvero caratteristiche individuali innate connesse ai processi di apprendimento.

Nella declaratoria europea (EC, 2018a; 2018b) si sottolinea l'importanza delle *competences* non solo in termini di abilità nell'applicare conoscenze e comprensione durante la *performance* in un compito (*skill*), ma anche quella della forma mentis (*mindset* o *attitude*) di chi apprende coinvolgendosi in un compito situato (*task*). Più specificamente, un altro esempio di sovrapposizione difficoltosa tra i diversi costrutti rimanda all'utilizzo di attitudine (*aptitude*) e atteggiamento (*attitude*) nelle diverse

⁴ Per brevità, abbiamo utilizzato i seguenti acronimi: European Commission (EC), European Council (ECo), European Communities (ECom), United Nations (UN), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), World Health Organization (WHO), United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), United Nations Children's Fund (UNICEF), World Bank Group (WBG). La lista dei documenti utilizzati per la rassegna è disponibile dal secondo autore su richiesta.

declaratorie. Se quindi le *aptitudes* si possono ricondurre a una dimensione innata e connaturata al soggetto che apprende, il costrutto di *attitude* rimanda a una prospettiva culturale più prossima al costrutto di *disposizioni ad agire*, quest'ultimo da intendersi in termini relazionali in funzione della situazione in cui si apprende e del compito in cui il soggetto è coinvolto.

Queste specificazioni mettono in risalto un altro aspetto cruciale, ossia che la dimensione olistica della competenza rimanda ad aspetti meta-cognitivi, volitivi, motivazionali e socio-emotivi connessi all'esercizio dell'agire competente. L'agire competente, infatti, dipende da fattori profondi e strutturati: assunti, rappresentazioni di sé e del mondo, credenze, valori, modi di pensare - che Mezirow (1991) chiamerebbe *premesse* - e comunque collegati al modo in cui i soggetti interpretano e agiscono in maniera situata un particolare traguardo di competenza in una determinata situazione. Tali fattori si riferiscono alle modalità con cui il soggetto legge se stesso in relazione al contesto, mobilitando e orchestrando le risorse interne ed esterne per agire/retroagire in maniera competente nei confronti di un compito in una situazione problematica ritenuta motivante (Pellerey, 2004). La competenza non è pertanto riducibile a un insieme di prestazioni isolate poiché le prestazioni empiricamente osservabili, connesse al costrutto di *skill*, dipendono da fattori che abilitano e mobilitano le risorse, queste ultime, non riducibili esclusivamente a quelle di natura cognitiva e ancor meno a quelle esclusivamente interne al soggetto che apprende o ai soli tratti di personalità.

In sintesi, se *skill*, può essere riferita ai soli processi mentali interni, la *competence* o meglio, l'agire competente, non può essere ridotto alla singola prestazione, sebbene non si possa parlare di competenza al di fuori delle prestazioni. Risulta quindi cruciale focalizzare l'attenzione sia sui comportamenti osservabili, sia su fattori interni del soggetto che non sono esclusivamente innati, bensì prodotti dalla mediazione socioculturale in cui si sviluppano (Vygotskij, 1934/1998), dipendono dalla relazione tra soggetto e contesto (capacità combinate) (Nussbaum, 2012; Walker, 2006), dal modo in cui i soggetti vivono le esperienze, vi attribuiscono un significato, leggono loro stessi e la relazione con il contesto agito in quanto processo di azione e riflessione (Lave, 1988, Bruner, 1992, 1996).

C'è poi un altro aspetto non risolto sul quale vale la pena soffermarsi: il costrutto di *non cognitive skills* (UNESCO 2016) riferito a dimensioni inerenti tratti di personalità, atteggiamenti e motivazioni socialmente determinati, lungo l'arco della vita, in termini di strutture di pensiero, sentimenti e comportamenti. Lo stesso costrutto nel 2021 viene aggiornato in riferimento a *support the social, emotional, cognitive, and moral development of the whole person* (UNESCO, 2021, 108). Appare tuttavia problematica la definizione di *skill* con connotazione non-cognitiva, posto che le *skill* si caratterizzano anche per una dimensione cognitiva e metacognitiva. La distinzione tra aspetti cognitivi e non cognitivi è dunque artificiosa, come evidenziano anche Chiosso, Poggi e Vittadini (2021), i quali (seguendo Heckman e Kautz (2016)) preferiscono infatti parlare di *character skills* (tratti di personalità), un costrutto che tuttavia fa passare in second'ordine la competenza agita, introducendo alcune difficoltà, quantomeno applicative, nei contesti scolastici.

Il costrutto di *life skills* (WHO, 1994) è sviluppato e aggiornato da UNICEF (2012), sottolineando la matrice psico-sociale e interpersonale delle *life skills* come avviene nel contesto europeo, ossia: competenze cognitive, personali, interpersonali, con la presenza di diversi costrutti riconducibili alla dimensione socio-affettiva e relazionale dell'apprendimento (EC, 2018b; Sala et al. 2020).

Rispetto alle competenze socio-emotive (*social and emotional skills*), l'OECD (2015) prende atto della molteplicità di costrutti e significati riconducibili alla dimensione socio-emotiva

dell'apprendimento. La declaratoria del 2015 utilizza la congiunzione *and* per separare *social and emotional skills* mentre, quella del 2017 (OECD, 2017) utilizza la congiunzione '&' che tende a rafforzare il legame tra questi aspetti nell'espressione *social & emotional skills*. La tendenza a rafforzare questo legame è riscontrabile anche nel documento del WBG (2016), che cita *socioemotional skills*. Questa fonte prende atto, in sintesi, della complessità e della poca chiarezza dei documenti prodotti dalle diverse organizzazioni rispetto a definizioni e costrutti ritenuti simili ma non sovrapponibili.

Il costrutto di *soft skills* è citato altresì in questa definizione europea di AaA. “*Taking into account the plethora of definitions concerning social and emotional, noncognitive, life, soft or 21st century skills, as well as the variety of their scope, the personal, social and learning competence has been defined to encompass personal (intrapersonal), social (interpersonal) and learning (intellectual) aspects*” (EC, 2018b, 53).

In riferimento, invece, alle *transversal skills* (EC, 2016), esse assumono una connotazione addizionale rispetto alle *key competences*, in quanto sono sovrapposte alle quattro competenze chiave europee, successive alle prime quattro di natura più prettamente disciplinare. Pur considerando le similitudini tra *transversal skills* e *key competences*, le prime sono riconducibili a un'accezione pragmatica riferita al mondo del lavoro, aspetto seppur mitigato nella definizione del 2017 (EC, 2017), orientata a una dimensione trasversale riconducibile alla dimensione interpersonale prossima alle *life skills*.

In questo contributo, la complessità dei costrutti delle organizzazioni internazionali concerne anche la competenza imparare ad imparare (*learning to learn*). Infatti, nel 2006 (ECo, 2006) essa rappresentava una delle otto competenze chiave e di cittadinanza per l'apprendimento lungo il corso della vita e nel 2018 (ECo, 2018) viene unita alle competenze socio-emotive nella quinta competenza chiave *Personal, social and learning to learn competence* (Sala et al. 2020). Anche per altre organizzazioni, l'imparare a imparare è inteso quale competenza interdisciplinare da promuovere fin dall'infanzia (UNESCO, 2013; UNICEF, 2012).

3. La normativa curricolare italiana sulle *soft skills*

In riferimento al contesto italiano, la normativa curricolare, già dal 2007, sottolinea “l'opportunità di sviluppare le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose” (MIUR, 2007, 45) quantunque, a tale declaratoria, non faccia seguito un'opportuna operazionalizzazione in riferimento a strategie e strumenti per promuovere queste dimensioni in contesti educativi. Nello stesso documento si fa cenno, in maniera più dettagliata, alla competenza *imparare a imparare* in riferimento a: “Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, al fine di imparare ad apprendere. Riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi [...]” (p. 45). Nonostante la definizione riferita a questa competenza risulti abbastanza ampia, non si evincono strategie esplicite per promuoverla nei contesti scolastici.

In tal senso, sebbene i documenti sviluppati nel sistema italiano dal 2007 sottolineino l'importanza dell'imparare a imparare (MIUR, 2012; 2018), nel curriculum del 2012 tale competenza è solamente citata nelle finalità istituzionali. Nei documenti del 2010 (MIUR, 2010) e del 2018 (MIUR, 2018) non si evidenzia un approfondimento concettuale e metodologico. Tuttavia, nel documento *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* (MIUR, 2019) viene menzionato l'imparare a imparare come competenza trasversale, quale rimando al documento europeo sulle otto competenze

chiave (EC, 2018a), con un grafico riassuntivo riportante alcune capacità operazionalizzate per questa competenza chiave abbinata alla dimensione sociale dell'apprendimento e definita *Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare*⁵, detta anche LifeComp nel contesto europeo (Sala et al. 2020).

Le linee guida PCTO, rifacendosi al documento europeo del 2018 (EC, 2018a), introducono le *soft skill* riferendosi allo “sviluppo di competenze trasversali o personali, comunemente indicate nella scuola e nel mondo del lavoro come soft skill” (MIUR, 2019: 9). A tal proposito, pur facendo cenno all'importanza di incoraggiare l'aspetto emotivo e relazionale come sostanziale del processo di formazione dentro e fuori la classe, tale documento non contribuisce a disambiguare le criticità concettuali (competenze trasversali, soft skill, ecc.). Nella sezione iniziale delle Linee Guida viene riportato in maniera giustapposta un enunciato che dichiara: “Un approfondimento a parte meritano le competenze personali e sociali comprendenti le soft skill, ovvero le competenze trasversali e trasferibili attraverso la dimensione operativa del fare” (p. 3).

4. La chiave pedagogica alle *soft skills*: l'Apprendere ad apprendere

L'AaA è tra le competenze più citate nei curricula internazionali (OECD, 2020) ed è centrale nelle politiche educative di Paesi tra cui Australia, Canada, Finlandia, Hong Kong, Messico, Nuova Zelanda, Portogallo, Regno Unito e Spagna (Stringher, 2021b; Sylvest, 2017). Le definizioni in letteratura sono molteplici (Deakin, Stringher, Ren, 2014; Hoskins e Fredriksson, 2008; Marcuccio, 2016; Stringher, 2008; 2021a; 2021b), a seconda del paradigma epistemologico. I principali modelli teorici internazionali presentano alcuni elementi comuni, utili a delineare il perimetro di senso di questa complessa competenza strategica (Hautamäki et al, 2002; Collett, 1990; Gibbons, 1990; Deakin Crick, Broadfoot, Claxton, 2004). Apprendere ad apprendere, per questi autori, include elementi cognitivi, come le strategie di studio o la metacognizione (Moreno e Martín, 2014), ma non si limita ad esse: la co-regolazione di aspetti affettivo-motivazionali dell'apprendimento tra individuo e ambiente, in un contesto socioculturalmente determinato, è altrettanto importante. Le più recenti concettualizzazioni, di matrice europea, convergono nell'includere componenti cognitive (Demetriou, 2014) e non cognitive tra quelle principali dell'AaA (Caena e Stringher, 2020; Sala et al, 2020). Va sottolineato, tuttavia, che la semplice elencazione di componenti del concetto non pare essere il nocciolo della questione e per questo non ci appassionano i numerosi tentativi che negli anni si sono rincorsi in questa direzione da tradizioni di ricerca diverse (Marcuccio, 2016; Stringher, 2008; 2014). Il cuore del discorso è piuttosto “una visione d'insieme del modo in cui l'orchestrazione dell'AaA prende forma” (Stringher, 2021b, 35). Ai fini di questa argomentazione, assumiamo quindi il seguente orizzonte definitorio (Stringher 2021b, 36), che differisce da quello europeo nel perimetro concettuale dell'AaA⁶:

L'AaA è una iper-competenza che si sviluppa dall'infanzia in avanti e orchestra creativamente risorse cognitive, metacognitive e disposizionali (socio-affettive-motivazionali) di individui e gruppi in contesto, in un processo volto a produrre conoscenza sui propri meccanismi di

⁵ O apprendere ad apprendere.

⁶ Nel quadro teorico europeo, si fa riferimento anche al benessere fisico tra le componenti della competenza Personale, Sociale e dell'Apprendere ad Apprendere. Ci sembra che questo componente sia troppo distante dal cuore concettuale dell'AaA: il benessere fisico pare piuttosto un risultato (*outcome*) o un antecedente (*determinant*) del concetto.

apprendimento e a conferire senso e miglioramento dell'apprendimento, se c'è la volontà di farlo.

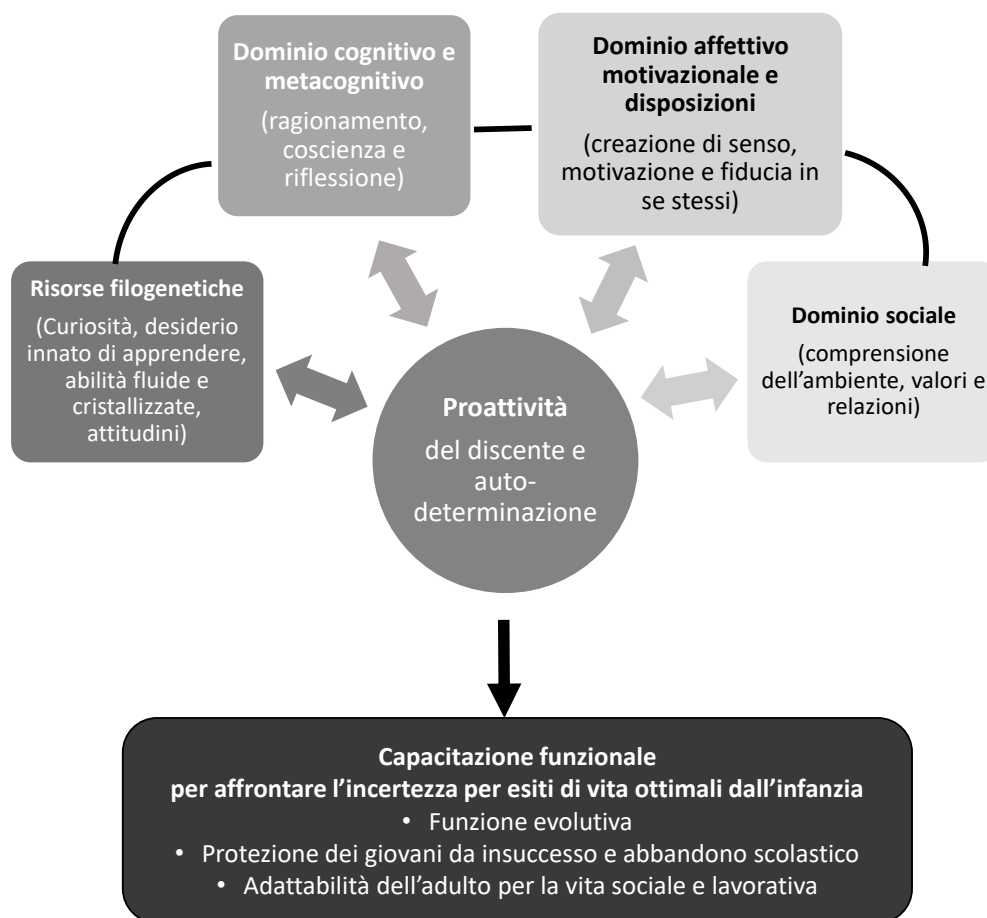


Figura 2 – Rappresentazione del concetto di Apprendere ad Apprendere. Fonte: adattamento del primo autore da Caena e Stringher, 2020 e da Stringher, 2021b.

Il cuore concettuale dell'AaA sta nella proattività, agentività (*agency*) e iniziativa del discente, il quale orchestra le sue risorse, già identificate in letteratura come componenti dell'AaA, nella ricerca di senso per sé di ciò che apprende. Se il discente percepisce una distanza tra ciò che ha appreso e ciò che dovrebbe o vorrebbe apprendere, può mettere in atto meccanismi migliorativi che partono dalla curiosità, dalla motivazione ad apprendere e dalla volontà di perfezionarsi (Stringher, 2021b). Per migliorare, è essenziale il confronto tra il proprio livello di apprendimento e ciò che si vuole o si deve apprendere. In questo sta la dimensione sociale dell'AaA, sostenuta da capacità metacognitive, auto-regolative, auto-osservative e auto-valutative consapevoli, che consentono di rilevare e riflettere sulle proprie modalità di apprendimento, nonché sugli inevitabili momenti di stallo. Considerando che la capacità di apprendimento è una dotazione innata (Montessori, 1999; 2000) di molte specie animali, tra cui quella umana, ciò che ci distingue dai primati è la irreversibilità delle acquisizioni attraverso la cultura e la capacità di riflettere su di essa (Tomasello, 2005), a partire dall'infanzia. In traiettoria evolutiva, ciò che conta ad ogni livello scolastico è *preservare la curiosità innata dei bambini e la loro spinta ad apprendere sempre*, cosa che i sistemi educativi sembrano non saper fare (Stringher, 2021b).

4.1. Alcune piste per promuovere l'AaA in classe

Parafrasando l'iscrizione del tempio di Apollo a Delfi, non solo conosci te stesso, ma migliori te stesso per poter vivere una vita piena nell'attuale società dell'informazione e del cambiamento. Scuola e famiglia dovrebbero allearsi per fare in modo che bambini e ragazzi siano posti nella condizione di seguire questa regola di vita, ma questa alleanza non può essere data per scontata, va pianificata accuratamente nella programmazione didattica. Non si può pensare che l'AaA si acquisisca semplicemente frequentando la scuola e studiando (Stringher, 2014; 2021b). Un ruolo chiave può svolgerlo il dirigente scolastico, che può favorire l'emergere di una comunità di pratiche favorevoli l'AaA all'interno dell'istituto (Stringher, 2021b). Le brevi considerazioni sulla nozione di AaA del paragrafo precedente introducono alcune possibilità che i docenti hanno per sostenerne l'acquisizione in bambini e ragazzi.

In generale, in tutti gli ordini scolastici, le attività che favoriscono l'acquisizione dell'AaA sono quelle che promuovono un ruolo attivo dei discenti, consentendo loro possibilità di azione e di scoperta. Si tratta di metodologie come il lavoro di gruppo, le attività di laboratorio, di sperimentazione e di applicazione a problemi di vita reale (Castro, Patera, Fernandez, 2020; Brito, Stringher, Scrocca, Huerta, 2021). Una considerazione a parte meriterebbe l'intreccio fra AaA e pratiche valutative in classe, fondamentali per promuovere capacità auto-valutative e riflessive negli studenti attraverso feedback precisi e informativi, ma fonte anche di possibili orientamenti dei docenti che deprimono la fiducia in se stessi e la motivazione ad apprendere degli studenti (Stringher et al, 2021; Torti e Scrocca, 2021).

4.1.1. Scuola dell'infanzia

L'organizzazione curricolare per campi di esperienza, e non per materie, facilita nei bambini lo sviluppo di identità, competenze e autonomia, per avviarli alla cittadinanza (MIUR, 2012). Questo assetto curricolare consente la proposta di molte attività in sezione che già si possono sfruttare anche per coltivare la capacità dei bambini di apprendere e di riflettere sull'apprendimento. Il profilo in uscita dalla scuola dell'infanzia delle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) prevede una serie di componenti dell'AaA, tra le quali: apprendimento socio-emotivo; teoria della mente (per comprendere gli stati d'animo propri e altrui); fiducia in sé dei bambini; curiosità; motivazione e interesse; saper chiedere aiuto; consapevolezza dei propri processi, risorse e limiti; abilità fluide e cristallizzate per lo sviluppo dell'intelletto (logica, *problem solving*, conoscenze dichiarative); atteggiamento esplorativo e capacità di fare domande di senso; abilità di pensiero e riflessione; uso costruttivo dell'errore, come fonte di conoscenza; attenzione per le consegne. La scuola del nuovo scenario ha come finalità, tra le altre, quella di formare bambini e ragazzi ad affrontare l'incertezza, acquisendo strumenti per selezionare informazioni, apprendere e dotarsi di autonomia di pensiero. "La scuola affianca al compito 'dell'insegnare ad apprendere' quello 'dell'insegnare a essere'" (MIUR, 2012: 7).

A fronte di un curriculum prescolare piuttosto solido e favorevole per l'AaA (Stringher, 2016), le concezioni dei docenti di scuola dell'infanzia non sempre sono in linea con questa impostazione. Interpellati durante un recente studio internazionale, i docenti italiani sembrano avere una concezione piuttosto ristretta di AaA (Hounsell, 1979) e non hanno menzionato nelle loro definizioni alcune componenti chiave del concetto, quali: autonomia, creatività, motivazione, resilienza e fiducia in sé

(Cárdenas et al, 2021; Stringher e Scrocca, 2021). Ciò nonostante, hanno descritto attività potenzialmente favorevoli per l'acquisizione dell'AaA in sezione: stimolano curiosità, partecipazione attiva e capacità di fare domande da parte dei bambini; promuovono fiducia in se stessi e autostima dei bambini, pensiero critico, riflessione durante il processo di apprendimento e creazione di senso da ciò che esperiscono nell'ambiente. Tra le attività potenzialmente favorevoli vi sono anche l'apprendimento attivo esperienziale e il lavoro in gruppi (Huerta, Cárdenas, De León, 2020). Per questo, ci pare utile una formazione dei docenti basata su evidenze, tesa a renderli maggiormente consapevoli del collegamento tra teoria sull'AaA e prassi scolastica (Brito et al, 2021).

4.1.2. Scuola primaria

Considerazioni analoghe a quelle per l'infanzia si potrebbero fare per la scuola primaria. Anche in questo ordine non c'è ancora una rigida divisione disciplinare, tale da impedire collegamenti tra materie, attività trasversali a più discipline o lavoro per progetti. Fra le attività potenzialmente favorevoli l'AaA nella primaria, Brito e colleghe (2021) hanno identificato un progetto denominato *Librogame*. Si tratta di un lavoro di gruppo nel quale si propone agli alunni un testo da leggere per favorire l'attività del prendere appunti e la memorizzazione. Se ben guidata, un'attività di questo tipo può stimolare la riflessione sul proprio modo di apprendere, identificando le parti più importanti del testo e comprendendo come fare per memorizzarle, fino alla identificazione dei processi di elaborazione della conoscenza e dei collegamenti con le nozioni già apprese. Da sottolineare che questo studio ha identificato degli orientamenti favorevoli l'AaA nei docenti, ovvero atteggiamenti, valori e credenze che connotano il clima di apprendimento in classe e hanno un impatto positivo sull'acquisizione di questa competenza negli alunni. Tra quelli intercettati, segnaliamo: incoraggiare negli studenti la fiducia in se stessi; promuovere la loro consapevolezza di come apprendono; coltivare l'interesse intrinseco per una materia; favorire la loro autonomia in ottica di *empowerment*.

4.1.3 Scuola secondaria

Nella scuola secondaria di I e II grado valgono le considerazioni fatte fin qui per infanzia e primaria, ma ovviamente il supporto all'acquisizione dell'AaA si fa più complesso (Marcuccio, 2015), data anche la fase evolutiva degli studenti. Tematizzare esplicitamente come si apprende diviene un supporto allo studio e uno strumento per l'auto-conoscenza del discente (Margottini, 2017). Un esempio di attività fortemente consigliata è quindi un corso sulle tecniche di studio e sulle strategie di apprendimento (per esempio, quelle proposte da Cornoldi et al, 2015). Brito e colleghe (2021) hanno identificato un'attività di questo tipo in una scuola del Nord-Est, che infatti presenta un valore aggiunto positivo sugli apprendimenti degli studenti così come misurati attraverso le Prove INVALSI. Di particolare interesse è il modo in cui si è svolto questo intervento e come ha coinvolto i bambini provenienti dalla scuola primaria: dopo aver imparato a decodificare un testo, i bambini hanno condiviso i contenuti del corso con i compagni che non lo hanno frequentato e con i genitori, svolgendo il ruolo di mentori. In questa scuola, che si caratterizza come comunità educante che apprende, i docenti hanno poi costruito sul corso, potenziandone gli effetti, riprendendo in classe alcune tecniche apprese dagli alunni per trasferirle allo studio delle loro discipline. Bisogna qui notare la differenza con un'attività analoga ma periferica per l'acquisizione dell'AaA (Lave e Wenger, 1991): il semplice lavoro su un testo, per comprenderne senso e struttura, non si configura necessariamente come favorevole l'AaA, come ci si lavora è la chiave. La spiegazione *ex cathedra*, con la docente che guida gli alunni ad ogni passaggio, privandoli del piacere della scoperta, in un

processo poco partecipato, non li conduce *sic et simpliciter* all'autoconoscenza dei loro meccanismi di apprendimento. I ragazzi devono assumere un ruolo attivo, non di passivi recettori della lezione tradizionale. Seguendo altri autori (Brito et al, 2021 e Stringher, 2021b) tra gli orientamenti, ai docenti di secondaria consigliamo di: preservare la motivazione e voglia di imparare degli studenti; conoscere e rispettare le loro caratteristiche; fornire feedback precisi, che stimolino negli studenti il dialogo riflessivo sugli errori, senza colpevolizzarli o peggio ridicolizzandoli. Altri consigli pratici sono inclusi in Stringher, 2021b.

In sintesi, si può promuovere l'AaA a scuola a partire dall'infanzia, posto che i docenti siano consapevoli del loro ruolo, abbiano una concezione ampia di AaA (non limitata alle pur irrinunciabili strategie di studio; Stringher e Scrocca, 2021), abbiano una conoscenza dei meccanismi evolutivi di questa competenza e conoscano il nesso tra AaA e pratiche valutative in classe (Stringher et al, 2021; Torti e Scrocca, 2021). Si tratta di non dimenticare mai che l'AaA implica anzitutto proattività del discente nel concertare le sue risorse per l'apprendimento. Vanno quindi preservate e sostenute la curiosità innata, la motivazione ad apprendere, l'autovalutazione, la metacognizione, l'auto-coscienza e la fiducia in se stessi dei discenti (Stringher, 2021b). Per far questo, occorrono orientamenti dei docenti non punitivi, volti a preservare la fragile identità di persone in età evolutiva e la loro necessità di dar senso a ciò che si apprende (Brito et al, 2021). Le attività favorevoli l'AaA sono quelle che promuovono l'attività dei discenti, la loro riflessione sul proprio operato, la metacognizione e l'uso cognitivo dell'errore, sempre migliorabile (Stringher, 2021b). L'AaA è strategico (Alberici, 2008; Margottini, 2017; Pellerey et al, 2013) proprio perché, superando l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico (Engeström, 1995) aiuta i discenti ad affrontare le sfide della vita vissuta dentro e fuori dal perimetro scolastico e l'incertezza di un mondo caratterizzato da estrema volatilità, ambiguità e complessità (Laukkonen, Biddell, Gallagher 2019; OECD, 2021).

5. Conclusioni

Questo *excursus* nell'AaA ci consente di porre l'attenzione su alcuni aspetti salienti per tradurre in concreta prassi scolastica le finalità insite nella Proposta di legge 2372-A.

Sebbene il consistente dibattito sul tema della dimensione socio-affettiva e relazionale dell'apprendimento sia riconoscibile nelle fonti citate, la sua complessità chiama in causa da un lato, la necessità ontologica ed epistemologica di disambiguare *a monte* i costrutti e le definizioni; dall'altro, l'opportunità metodologica di operazionalizzare *a valle* tali costrutti, in funzione di una programmazione e progettazione educativa e didattica.

Va anzitutto sottolineato che i sistemi educativi, e quello italiano non fa eccezione, hanno spostato gradualmente l'attenzione dall'acquisizione da parte degli studenti di nozioni e competenze cognitive, relativamente facili da trasmettere, a caratteristiche che investono il modo di essere di bambini e studenti, quali sono appunto gli aspetti legati al carattere (impropriamente definite *competenze* nelle locuzioni *character skills* e *non cognitive skills*). Concordiamo con Ajello quando parla di *continuum* tra competenze cognitive e non cognitive (Ajello, 2022): il docente ha di fronte a sé la persona-studente nella sua interezza. Dal punto di vista scientifico, lo slittamento di senso da caratteristiche di personalità (*Big Five*) al concetto di *competenza* (Kankaraš e Suarez-Alvarez, 2019) non è del tutto condivisibile: personalità e competenza non sono sinonimi, mentre sulla scia di James Heckman in diversi studi sono stati impiegati strumenti di valutazione della personalità per misurare livelli di

competenza. È questo che si vuole proporre, una valutazione su vasta scala della personalità degli studenti? Questo tipo di slittamento è analogo a quello operato nel Novecento tra concetto di intelligenza e quello di competenza, salvo poi accorgersi che i punteggi dell'IQ correlano solo moderatamente con quelli delle competenze *hard*. Intelligenza e personalità viste in termini competitivi sono senz'altro risorse importanti per un Paese, ma è questo che un sistema educativo deve formare? Questione aperta dal punto di vista valoriale, ma con ricadute teorico-metodologiche e pratiche non da poco nelle classi scolastiche: cosa dovrebbe fare un docente (che non è uno psicologo o uno psicoterapeuta) di fronte ai profili di personalità dei suoi allievi? Come lavorerebbe in classe per promuovere per esempio l'estroversione? Ci si augura che i docenti coinvolti non vogliano sostituirsi impropriamente a degli specialisti, ma il rischio che si corre, in assenza di linee guida chiare, è proprio questo e i danni motivazionali sui discenti possono essere molto gravi.

Appare necessaria una linea di confine tra ciò che il mondo della scuola è chiamato a fare per socializzare le nuove generazioni e le scelte della famiglia come agenzia di socializzazione primaria. È possibile e auspicabile trovare punti di incontro tra le due agenzie di socializzazione, ma è importante che questo aspetto sia preso in carico e non dato per scontato dal sistema dell'istruzione nel suo complesso, da singole scuole e da singoli docenti: per esempio, quanta estroversione è importante oggi in Italia e cosa fare con gli introversi che non dovessero esibire comportamenti suggeriti dal sistema scolastico è un tema su cui riflettere. L'ingegnerizzazione della personalità che potrebbe farsi strada attraverso una traduzione letterale della Proposta di legge non può non destare preoccupazioni, sia nei docenti che sono chiamati a quel compito, sia nelle famiglie, che potrebbero sentirsi esautorate o limitate nella loro fondamentale funzione educativa. Quale soluzione? L'assunzione di un quadro teorico che rimandi chiaramente alle competenze chiave europee e all'Apprendere ad Apprendere è un'opzione da avanzare convintamente.

Una seconda considerazione, legata alla prima, concerne quindi la messa a terra della Proposta di legge. Questa operazione richiede l'elaborazione di linee guida curriculari. Come afferma Ajello (2022) occorre "predisporre attività sistematiche, iniziative e procedure che siano passibili di verifiche per la loro efficacia e di valutazione in vista delle modifiche che si renderanno necessarie". Per questo, sarebbe utile definire tali aspetti *prima* della sperimentazione nelle scuole e *non a valle*, anche per rendere chiaro il previsto percorso formativo dei docenti. Impostare tale formazione su obiettivi che i docenti possono raggiungere per via pedagogica ci pare sensato e per questo abbiamo proposto la soluzione dell'Apprendere ad Apprendere come vera competenza essenziale nella società globale (Ajello, 2018). L'architrave delle competenze chiave europee del 2018 appare l'orizzonte pedagogico per la socializzazione dei futuri cittadini, per formare teste ben fatte in grado di contribuire alle sfide epocali che le transizioni (ecologica e digitale) ci impongono. Insegnare ad apprendere sempre è compito precipuo della scuola, che è ambiente istituzionalmente diverso da uno studio di psicoterapia.

Riferimenti bibliografici:

- Ajello, A. (2018). L'imparare a imparare come competenza chiave nella società globale, *ValueEnews*, 7, 3-5.
- Ajello, A. (2022). Non cognitive skills: anche ad essere si impara (se si insegna). *Scuola7*, 279.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad Apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Brito, H., Stringher, C., Scrocca, F., Huerta, M. (2021). Pratiche docenti sull'Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti. In Stringher, C. (a cura di). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*. Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J.S. (1992). *La ricerca di significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caena, F., Stringher, C. (2020). Towards a new conceptualization of learning to learn. *Aula Abierta*, 49, 3, 199-216.
- Cárdenas, V., Stringher, C., Brito, H., Silva, I. (2021). Learning to Learn in Preschools: An Exploratory Qualitative Study in Italy and Mexico. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica*, 3, 978-1003.
- Chiosso, G. Poggi, A.M., Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle character skills*. Bologna: Il Mulino.
- Collett, D. (1990). Learning to learn needs for adult basic education. In R.M. Smith and Associates (eds.), *Learning to learn across the lifespan*. San Francisco: Jossey Bass, 247-266.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Gruppo MT (2015). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio, 10-15 anni*. Trento: Erickson.
- Deakin Crick, R., Broadfoot, P., Claxton, G. (2004). Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project, *Assessment in Education*, 11, 3, 248-272.
- Deakin Crick, R., Stringher, C., Ren, K. (eds, 2019). *Aprende a aprender hoy. [Learning to learn. International Perspectives from Theory and Practice]*. Mexico DF: Editorial Trillas.
- Demetriou, A. (2014). Learning to learn, know, and reason. In R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. Abingdon: Routledge, 41-65.
- Engeström, Y. (1995). Non scholae sed vitae discimus: come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: LED, 155-179.
- EC (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. *Official Journal of European Union* (2008/C 111/01).
- EC (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. European Union - JRC101581 - EUR 27939 EN
- EC (2018a). *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, COM(2018) 24 final 2018/0008 (NLE).
- EC (2018b). *Commission staff working document accompanying the document - Proposal for a Council recommendation on key competences for lifelong learning*, COM(2018) 24 final SWD(2018) 14 final.

- ECom (2007). *Key competences for Lifelong Learning - European Reference Framework, Annex*. Luxembourg: Official Publications of the European Communities.
- ECo (2006). *Recommendation 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Council.
- Gibbons, M. (1990). A working model of the learning-to-learn process. In Smith, R.M. and Associates (eds.), *Learning to learn across the lifespan*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hautamäki, J. et al. (2002). *Assessing learning-to-learn: A framework*. Helsinki: National Board of Education Finland.
- Hoskins, B., Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* Luxembourg: Official Publications of the European Communities.
- Hounsell, D. (1979). Learning to learn: research and development in student learning. *Higher Education*, 8, 4, pp. 453-469.
- Huerta, M., Cárdenas González, V.G., De León, D. (2020). Practices to Foster Learning to Learn in Early Childhood Education: descriptive findings from a qualitative international research project, *Aula Abierta*, 49, 3, 261-278.
- Kankaraš, M., Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills, *OECD Education Working Papers*, 207, Paris: OECD.
- Laukkonen, R., Biddell, H., Gallagher, R. (2019). *Preparing humanity for change and artificial intelligence. Learning to learn as a safeguard against volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity*, <https://doi.org/10.31234/osf.io/g5qwc>.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: University Press.
- Marcuccio, M. (2015). La formazione degli insegnanti a una didattica dell'imparare a imparare. Tra scelte per l'innovazione ed elementi di problematicità. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII, 14, 13-34.
- Marcuccio, M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Roma: Armando.
- Margottini, M. (2017). *Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- MIUR, (2007). *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'Infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma.
- MIUR, (2010). *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali*, Roma.
- MIUR, (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma.
- MIUR, (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, Roma.
- MIUR, (2019). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento - Linee Guida*. Roma.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2000), *L'Autoeducazione*, Milano: Garzanti.

- Moreno, A., Martín, E. (2014). The Spanish approach to learning to learn. In R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice*. Abingdon: Routledge, 196-213.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OECD (2003). *The Definition and Selection of Key Competencies (DESECO) Executive Summary*. Paris: OECD.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD.
- OECD (2017). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD.
- OECD (2020). *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. Paris, OECD.
- OECD (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. Paris: OECD.
- Parlamento Italiano (2022). *Proposta di legge 2372-A. Introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico*. Roma: Autore.
- Patera, S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali. *Scuola democratica*, 10,1: 195-208.
- Pellerey, M., et al. (2013). *Imparare a dirigere se stessi*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Milano: RCS Libri.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Sala, A. et al. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Stringher, C. (2008). Definizioni e modelli dell'apprendere ad apprendere per il lifelong learning. In A. Alberici, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad Apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli, 81-98.
- Stringher, C. (2014). School improvement for learning: principles for a theoretically oriented practice. In R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.), *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice*. Abingdon: Routledge, 214-240.
- Stringher, C. (2016). Assessment of Learning to learn in early childhood: an Italian framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8, 1, 101-128.
- Stringher, C. et al. (2021). Learning to learn and assessment: Complementary concepts or different worlds? *Educational Research*, 63, 1, 26-42.
- Stringher, C. & Scrocca, F. (2021). Rappresentazioni e funzioni dell'Apprendere ad Apprendere nei docenti italiani. In Stringher, C. (a cura di). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*. Milano: Franco Angeli.
- Stringher, C. (a cura di, 2021a). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*. Milano: Franco Angeli.
- Stringher, C. (2021b). Cos'è l'Apprendere ad apprendere? Alcune risposte a livello teorico e istituzionale. In Stringher, C. (a cura di). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*, Milano: Franco Angeli.
- Sylvest, J. (2017). *Support of the stakeholder consultation in the context of the Key Competences Review. Report 1: Comparative Analysis*, Danish Technological Institute and Ecorys.

- Tomasello, M. (2005). *Le origini culturali della cognizione umana*. Bologna: Il Mulino.
- UNESCO (2013a, 2013b, 2014). *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn. Reports N. 1-3*, UNESCO and Brookings Institution.
- UNESCO (2016). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2012). *Global Evaluation of Life Skills Education Programmes*. New York: Evaluation Office.
- Vygotskij, L.S. (1998). *Pensiero e linguaggio*, (ed. or.: Myšlenie I rečm Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičescoe Izdalt'stvo, Moskva-Leningrad, 1934). Roma-Bari: Laterza.
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Maidenhead: Open University Press.
- Wells, G., Claxton, G. (eds.) (2002). *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell.
- WBG (2016). *Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills. A Systematic Review of Program Evidence*. Washington: Autore.
- WHO (1994). *Life Skills Education For Children And Adolescents In Schools, Programme On Mental Health*, Geneva.