



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2024

©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 teach LifeComp to cope with life challenges:
a case study among university students**

**La didattica delle LifeComp per fare fronte alle sfide della vita:
uno studio di caso in ambito universitario**

di

Barbara Baschiera

barbara-baschiera@unive.it

Università Ca' Foscari di Venezia

Abstract:

Skills enabling individuals to face life challenges are crucial in a rapidly changing world. The European Union promotes the LifeComp framework in a lifelong learning perspective. However, how can individuals learn to unlock their potential, to self-regulate and deal with complexity? To what degree does secondary education foster personal growth? Students from the Teaching Education course at Ca' Foscari University in Venice experimented with the theories, methods and techniques of LifeComp-based teaching and subsequently proactively analysed their own educational path through autobiographical writing. The thematic analysis results revealed limitations to personal agency within the school system and the need to teach LifeComp to enable students to build a participatory and self-determined life project.

Keywords: LifeComp, Self-determination, Teaching, Secondary school, Student voice.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 1, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16145

Abstract:

In un mondo in rapido cambiamento, ogni persona ha la necessità di possedere competenze utili a superare le transizioni della vita. Tra queste, l'Unione Europea promuove le LifeComp in una prospettiva di apprendimento continuo. Ma come insegnare a liberare il proprio potenziale, ad autoregolarsi, a far fronte alla complessità? Quanto la Secondaria di secondo grado favorisce lo sviluppo della persona? L'analisi di caso proposta dà voce agli studenti del corso di Didattica dell'Università Ca' Foscari di Venezia che, sperimentate teorie, metodi e tecniche attive per la didattica delle LifeComp, hanno analizzato proattivamente il proprio percorso di formazione tramite la scrittura autobiografica. L'analisi tematica sottolinea i modi in cui la scuola limita l'agentività personale e la necessità di una didattica delle LifeComp per consentire agli studenti di costruire in modo partecipato e autodeterminato il proprio progetto di vita.

Parole chiave: LifeComp, Autodeterminazione, Didattica, Scuola Secondaria di secondo grado, Student voice.

1. Introduzione

In un mondo in rapido cambiamento, ogni persona ha la necessità di possedere competenze utili ad elaborare e superare le transizioni della vita, per abitare i mutamenti attraversandoli con capacità critica, senso civico e resilienza.

Per orientarsi all'interno di queste transizioni occorrono competenze che permettano agli individui di gestire il cambiamento nei diversi contesti, con atteggiamento proattivo, fiducioso e improntato alla risoluzione dei problemi (Boffo et al, 2022). Occorre saper liberare il proprio potenziale dinamico, autoregolare i propri comportamenti e affrontare la complessità in qualità di agenti sociali responsabili. L'Unione europea ha investito molte risorse per far acquisire, in tutti gli ambiti, queste competenze, ritenute indispensabili per far fronte alle questioni che caratterizzano il nostro tempo, mettendo alla prova le nostre capacità di adattamento (Tino & Grion, 2018). Per quanto concerne l'educazione formale, incoraggia da anni l'implementazione di una didattica innovativa, calibrata sui bisogni e sulle peculiarità dei discenti (Boffo et al., 2023). Nel tentativo di orientare le attività delle scuole, poi, sono stati elaborati diversi frameworks teorici volti allo sviluppo delle competenze trasversali. Tra questi, L'Agenda 2030 e il Framework sulle LifeComp (Sala et al., 2020) costituiscono riferimenti concettuali e epistemologici ai quali rifarsi per potenziare le competenze personali, sociali e di imparare ad imparare, utili a gestire le sfide della vita in modo autonomo.

Il presente studio, di natura esplorativa, ha come oggetto la didattica delle LifeComp nel contesto della scuola Secondaria di secondo grado.

2. Il quadro teorico

Prima di entrare nel merito dello studio in oggetto, è opportuno tracciare la cornice di senso entro cui esso si articola: il già citato tema delle LifeComp; quello della scrittura autobiografica a cui si è fatto ricorso come strumento di indagine e quello della prospettiva *student voice*, utilizzata per dare valore al punto di vista dei discenti, ai fini di delineare una didattica più rispondente alle loro esigenze.

2.1. Le LifeComp

Nel 2020 il Consiglio europeo mette a punto l'European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (LifeComp) per delineare, sulla base delle Raccomandazioni del 2006 e del 2018, un quadro di competenze utili a fronteggiare le sfide e i cambiamenti (Cecalupo & Di Donato, 2023) in un mondo in continua evoluzione, coltivando la predisposizione e la mentalità per agire e reagire di fronte a idee, persone, compiti, o situazioni (Marzullo & Tafuri, 2023). Diversi pedagogisti hanno diretto la loro attenzione alle LifeComp, ritenendole indispensabili per affrontare le criticità che la vita pone in essere (Mancini & Rocchi, 2022), raggiungendo una condizione di benessere e di autoefficacia sul piano educativo, professionale, personale e sociale (Nirchi, 2023; Pellerey, 2023). Le LifeComp comprendono la capacità di fare fronte all'incertezza e alla complessità, di riflettere su se stessi, di gestire in modo efficace tempo e informazioni, di imparare a imparare, di condurre una vita attenta alla salute fisica e mentale e orientata al futuro, di lavorare con gli altri in modo costruttivo; competenze che tutti i cittadini dovrebbero sviluppare per agire attivamente nella società, in un contesto globale in rapida evoluzione (Sala et al., 2020). Il modello LifeComp, molto vicino al tema della cura pedagogica, rappresenta la cornice e, al contempo, la struttura di riferimento per approfondire le competenze attraverso le quali vivere nel e con il benessere e si focalizza su tre aree:

- 1) “personale”, che comprende autoregolazione, flessibilità e benessere;
- 2) “sociale”, che include empatia, comunicazione e collaborazione;
- 3) “imparare ad imparare”, che comprende mentalità orientata alla crescita, pensiero critico e gestione dell'apprendimento.

Ogni area è divisa in tre competenze per un totale di nove (Figura 1). Ogni competenza viene delineata, senza una gerarchia di rilevanza, attraverso tre descrittori: consapevolezza, conoscenza e azione. In sintesi: tre aree, nove competenze e ventisette descrittori complementari e necessari, per poterci orientare nel cambiamento e nella trasformazione senza adeguarci all'ignoto, ma confrontandoci con lui, nella concreta partecipazione a un autentico processo di umanizzazione (Boffo et al., 2023).

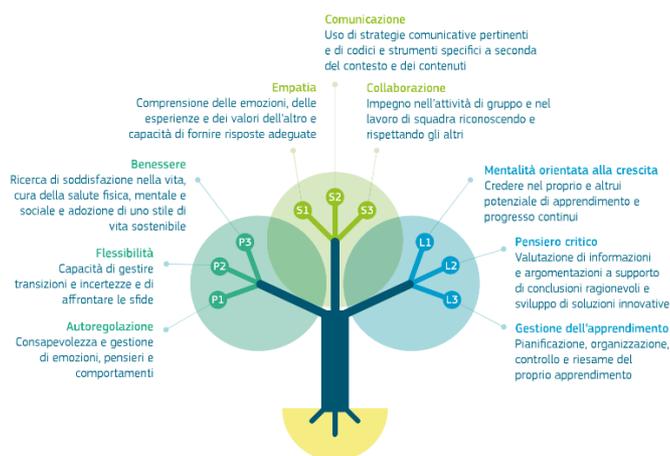


FIGURA 1. LIFECOMP IN BREVE

Figura 1. LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (Sala et al., 2020)

Se un limite di questa tassonomia può essere costituito dal fatto di riunire competenze molto diverse tra loro, che vanno insegnate e valutate in modo rigoroso, con strumenti adeguati a ogni fascia di età (Nirchi, 2023), appare pur necessario che la formazione ed il potenziamento delle Lifecomp divenga un interesse centrale delle istituzioni di ogni ordine e grado. Indubbiamente, i processi educativi e formativi possono essere sostanzianti da percorsi più profondi di quelli definiti dalle Lifecomp (Boffo et al., 2023), tuttavia oggi si rende più che mai necessario sviluppare tali competenze al fine di “fornire ai giovani gli strumenti necessari per realizzare un progetto di vita che abbia radici salde, motivazioni profonde, un solido corredo di strumenti che consenta loro di pensarsi nel mondo, con obiettivi da perseguire e la volontà per realizzarli” (Dettori & Pinna, 2022), e che li renda disponibili ad assumersi gli oneri del cambiamento. Condizione per diventare attivi nel determinare i propri percorsi di apprendimento, è la messa in atto di misure che incoraggino l’insegnamento di queste competenze all’interno dei programmi di studio europei, inserendo nuove discipline, o includendone la didattica in discipline già esistenti.

2.2 La pratica autobiografica come cura di sé

Negli ultimi venti anni, le pratiche di scrittura autobiografica hanno conquistato uno spazio sempre più rilevante e necessario nei luoghi dell’educazione formale e non formale, per il loro impatto formativo e trasformativo (Batini et al. 2020).

Tali pratiche sollecitano il recupero di quelle tracce di senso esistenziali, che, seppur presenti nell’arco della personale storia di vita, giacciono prive di significato, spesso sommerse dalla superficialità e dall’automaticità che accompagnano gli atti consueti della quotidianità (Baschiera, 2012). Consentono, poi, di prendere consapevolezza del proprio percorso (Demetrio, 1996), di ricucire come abili artigiani pezzi di vita dispersi nel tragitto esistenziale, di combinare e ricombinare le tessere disordinate, dimenticate, o rimosse, di un puzzle che assume significato tramite il filo della narrazione, in un percorso di emancipazione e autodeterminazione (Giaconi et al., 2019). Il principio epistemologico alla base di questo orientamento sta nel convincimento che ogni uomo sia un instancabile elaboratore di mappe interpretative della realtà che lo circonda, all’interno della quale si muove articolando percorsi, operando scelte e costruendo contesti di vita (Baschiera, 2012).

Il processo di narrazione autobiografica è organizzazione e formalizzazione dell’identità vissuta, ma anche base di raccolta degli elementi costitutivi dell’immagine di sé, di ciò che ciascuno cerca di essere per sé e per gli altri. Grazie all’esperienza di autonarrazione, il soggetto si assume la responsabilità di ciò che è stato o ha fatto; recupera in senso autobiografico le plurime memorie esistenziali che rendono il passato un bagaglio di ricordi attivi, utilizzabili per agire meglio il presente e il futuro. La temporalità futura, quindi, risulta fortemente intrinseca alla riflessione autobiografica, che produce proiezioni, progetti e partecipazioni, quali testimonianze dell’anelito progettuale presente in tutte le tappe dell’esistenza. In considerazione del suo ruolo formativo, la scrittura autobiografica è stata utilizzata nel contesto universitario per dare voce ai bisogni educativi di ogni attore coinvolto nello scenario di apprendimento; per permettergli di reperire nella personale narrazione l’insieme di interpretazioni efficaci a progettarsi, sviluppando o incrementando capacità di introspezione, metacognizione e autonomia; per sperimentare un percorso di empowerment

(Ghedin & Invernici, 2022) ed acquisire consapevolezza rispetto alle proprie potenzialità, trasformazioni e ruoli.

2.3 Dare voce agli studenti per supportarne l'agency personale

Numerose ricerche in ambito pedagogico italiano hanno, negli ultimi dieci anni, posto in evidenza la necessità di rinnovare la didattica, partendo dalle criticità evidenziate dai destinatari stessi dei processi formativi: gli studenti (Grion & Cook-Sater, 2013; Dettori, 2022).

L'idea di dare voce agli studenti, quali diretti conoscitori delle pratiche educative agite nelle scuole, si riconduce al movimento *student voice*, nato oltre un ventennio fa in ambito anglosassone. Secondo tale prospettiva, il punto di vista dei discenti rappresenta un imprescindibile contributo per una didattica più rispondente alle loro stesse esigenze (Cook-Sater, 2020; Jones & Bubb, 2021). Studi condotti in Nuova Zelanda, Germania, Regno Unito, dimostrano, infatti, una certa inadeguatezza delle tecniche adottate dai docenti ad incontrare i reali bisogni formativi degli studenti, che lamentano di non riuscire a sintonizzarsi con metodologie considerate avulse dai loro interessi (Dettori, 2022).

Gli studiosi che afferiscono a questo movimento, sostengono che i discenti possano offrire importanti indicazioni per una didattica più efficace e diventare partner nei processi di progettazione e valutazione dei programmi predisposti dalla scuola. Prendere in considerazione il punto di vista degli studenti, permetterebbe agli stessi di sentire riconosciuta la propria agentività, cioè la volontà e la capacità di controllare gli eventi e di agire in modo autonomo in relazione agli altri e ai contesti (Bandura, 2008; Moore et al., 2012). Gli studiosi, poi, ritengono utile l'analisi critica dei protagonisti dei percorsi formativi per comprendere la complessità del fenomeno del disagio e della dispersione scolastica, così rilevante anche nella nostra realtà. Provenendo da un punto di osservazione unico sulla realtà scolastica (Mayes et al., 2021), in questo studio si utilizzano le voci degli studenti per accoglierne prospettive autorevoli e differenti sugli effetti delle pratiche educative nei loro percorsi di vita.

3. I lineamenti della ricerca

L'analisi di caso proposta mira a rispondere alle seguenti domande:

Quanto la Scuola Secondaria di secondo grado favorisce lo sviluppo della persona?

Come insegnare agli studenti a liberare il proprio potenziale, ad autoregolarsi, a fare fronte alla complessità?

Quali pratiche e metodologie vengono realmente utilizzate nella Secondaria di secondo grado per la didattica delle LifeComp?

Per raggiungere questi obiettivi, si è data voce agli studenti del corso di Didattica dell'Università Ca' Foscari di Venezia, tenuto dall'autrice del presente contributo nell'anno accademico 2023/2024. Si tratta di ventisette studenti (F 20; M: 7), iscritti al primo anno delle triennali in Filosofia (19), Lingue (5) e Lettere (3). Hanno tra i diciannove e i ventidue anni e provengono da Liceo Classico (3), Liceo Scientifico (10), Liceo delle Scienze Umane (7), Liceo Linguistico (5) e Istituto tecnico (2). Durante il corso in presenza della durata di trenta ore, hanno avuto modo di sperimentare una didattica attiva delle LifeComp basata sul modello dell'Universal Design for Learning (UDL) e di compararla alle esperienze vissute nella scuola superiore. Questo approccio ha reso la classe un luogo inclusivo, in cui accogliere la specificità delle diverse esigenze e in cui trarre valore dalle differenze di ognuno.

Le prime quattro ore del corso si sono focalizzate sul tema della didattica come atto progettuale e creativo, come capacità di progettare uno spazio di coinvolgimento epistemico e pragmatico (Manfreda, 2022). Le successive sette ore sono state dedicate al modello dell'UDL per insegnare a progettare una didattica in grado di motivare e valorizzare tutti gli studenti. Nello spiegare la rete affettiva, sono state illustrate le principali tecniche e metodologie didattiche attive. Le successive quattordici ore sono state dedicate al tema delle LifeComp.

Sulla base dell'ipotesi che l'utilizzo di una didattica attiva in ambito universitario influenzi positivamente lo sviluppo di alcune competenze trasversali (Cecconi et al., 2019; Greggio et al., 2022), si sono realizzate attività focalizzate sull'interazione e sulle relazioni fra studenti (Rossi et al., 2022), utilizzando architetture didattiche (Bonaiuti, 2014) simulate (studi di caso, simulazioni, role playing), collaborative (mutuo insegnamento, apprendimento cooperativo, discussioni, brain storming) e metacognitive (scrittura autobiografica). Durante le ultime cinque ore, i corsisti hanno presentato le Unità di apprendimento, elaborate da soli o in gruppo, su una o più LifeComp a scelta, sulla base dei principi dell'UDL.

La scrittura autobiografica, alla quale sono state dedicate sei delle quattordici ore già descritte, ha stimolato i corsisti ad analizzare proattivamente il proprio percorso di formazione. Dopo una introduzione alla scrittura autobiografica, si è loro richiesto di tracciare una linea del tempo, indicando i momenti più significativi dal punto di vista formativo della loro vita, facendo riferimento alle esperienze di natura formale, informale e non formale. Dovevano poi scegliere due apicalità e descriverle in due scritture autobiografiche. Il percorso è proseguito per altri quattro incontri, durante i quali i corsisti hanno elaborato i seguenti stimoli, riflettendo sui momenti più formativamente significativi della propria vita:

- Volti incancellabili (corpi, figure);
- Eventi determinanti (azioni, fatti);
- Stati d'animo forti (emozioni);
- Scoperte folgoranti (pensieri);
- Paure e dubbi (misteri);
- La mia agentività.

L'analisi condotta sui dati testuali raccolti con le scritture autobiografiche è di tipo tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006). Per ogni stimolo sono stati evidenziati i significati ricorrenti riconducibili alle tre differenti aree di competenza del framework LifeComp.

4. Principali risultati

4.1 Eventi formativi marcatori

Su ventisette partecipanti, tredici non hanno indicato nella linea del tempo nessun evento marcatore riconducibile alla educazione formale. Tra le esperienze scolastiche positive, vengono indicati incontri speciali con docenti nei diversi gradi di scuola. Si tratta di eventi caratterizzati da un certo grado di eccezionalità, ma è grazie a questi incontri che gli studenti hanno orientato la scelta del proprio corso di studi universitario.

«Al Liceo classico, grazie ad una professoressa speciale, scatta in me la scintilla della Filosofia; la mia interiorità trova finalmente lo specchio in cui potersi riflettere» (Studente 05).

«Al Liceo, ho conosciuto l'insegnante che mi ha fatto capire l'importanza dell'empatia in un

docente e il rispetto e la gratitudine per questa empatia da parte degli studenti che la ricevono» (Studente 21).

Tra le esperienze formative negative vissute nel contesto scolastico spiccano quelle relative all'esame di Maturità, ad episodi di bullismo, al voltafaccia dei compagni di classe, al divario tra il contesto accogliente della secondaria di primo grado e quello della secondaria di secondo grado, o alla pandemia.

«Il nuovo Prof. di Matematica mi fa odiare la materia che amavo tanto. I voti calano, come la mia autostima. Vengo mandato dalla psicologa della scuola, che dice che sono normale. Comincio a soffrire di depressione. Alla fine della terza, voglio lasciare la scuola, ma mi viene impedito dai miei genitori. Sono sopravvissuto cominciando a fregarmene di tutto e tutti: brutti voti, parenti, giudizi altrui» (Studente 01).

«Durante la pandemia passavo ogni momento libero alla mia scrivania a riempire quaderni. La scrittura mi ha liberata dalla paura e dagli attacchi di panico» (Studente 19).

Tra le esperienze ritenute formative in ambito extra scolastico, i partecipanti indicano: le prime storie d'amore, vicende correlate allo stato di salute (diagnosi di celiachia, di ADHD, psicoterapia, seria malattia di un familiare), sport, passioni in cui rifugiarsi nei momenti difficili (coro, scrittura, pianoforte, disegno), studio autonomo, eventi familiari (nascita di fratelli e sorelle, divorzio dei genitori), viaggi, esperienze lavorative (ripetizioni, animazione, babysitteraggio, accoglienza in hotel), acquisizione della patente, come svolta emancipatoria.

«Ho fatto Karate a livello agonistico per molti anni e questo mi ha aiutata a sviluppare competenze come l'autoregolazione, il benessere, la mentalità di crescita e la collaborazione» (Studente 24).

«Ho avuto modo di conoscere Simone Weil e l'ho presa a modello dell'insegnante che vorrei diventare» (Studente 22).

«Ho scoperto di amare la filosofia da sola, leggendo un libro regalatomi da mio cugino. Mi sono innamorata da subito di Kierkegaard» (Studente 20).

4.2 La didattica delle LifeComp a scuola

4.2.1 Competenze personali: autoregolazione, flessibilità e benessere:

Emerge dalle narrazioni l'incapacità del contesto scolastico di promuovere azioni volte a produrre senso di efficacia e autoefficacia nei discenti.

«Nel Liceo che frequentavo il benessere dell'alunno non veniva preso in considerazione. Il totale disinteresse da parte degli insegnanti ha allontanato me e molti altri miei compagni dallo studio» (Studente 16 – Eventi determinanti).

«Ho avuto quasi tutti docenti che facevano una didattica trasmissiva e che miravano ad una valutazione matematica. Ricordo tutti i loro volti [...]. Le competenze come il benessere e le altre personali non venivano lontanamente considerate» (Studente 26 – Volti incancellabili).

«Ho avuto molte difficoltà con la gestione dell'ansia e degli imprevisti; se ci fossero state attività centrate sulla flessibilità avrei potuto imparare a governare meglio quel problema e a portare avanti il mio progetto di vita. Insegnare la flessibilità a scuola aiuterebbe gli studenti ad essere sempre pronti di fronte alle nuove evenienze» (Studente 25 – Paure e dubbi).

4.2.2 Competenze sociali: empatia, comunicazione e collaborazione:

In alcuni casi i corsisti riportano esperienze positive, rispetto l'acquisizione delle competenze sociali; in altri restituiscono un'immagine della scuola italiana ancora fortemente competitiva.

«La scuola non è stata un terreno fertile nel quale coltivare le competenze sociali: sono sempre stato messo in competizione con i compagni di classe [...]. Questo mi ha provocato un costante disturbo di ansia, che ho fatto molto fatica a superare» (Studente 23 – Stati d'animo forti).

«Ripensando alle esperienze alle Superiori, mi rendo conto che avevamo sviluppato le competenze sociali. Lo consentiva il programma di studi, facevamo attività fuori dall'aula, lezioni non solo frontali, potevamo discutere e fare lavori di gruppo» (Studente 17 – Eventi determinanti).

Le scritture autobiografiche rilevano anche la mancanza di competenze sociali tra i docenti ritenuti meno idonei ad insegnare:

«Ricordo il volto di quel professore, serio e impassibile. Aveva un atteggiamento glaciale e imperioso che lo fece odiare da subito da quasi tutta la classe» (Studente 01 – Volti incancellabili).

«Il momento più buio ed emotivamente frustrante è stato quello della didattica a distanza, che mi ha quasi portato a perdere il contatto con la realtà. Mi sentivo lontana da tutti. Solo il professore di Scienze umane era interessato a noi. Il legame con molti docenti si è rotto, così come la fiducia che riponevamo in loro e l'impegno per le loro materie è decisamente diminuito» (Studente 09 – Eventi determinanti).

«All'inizio della pandemia tutta la mia classe si è lamentata dell'organizzazione della didattica a distanza [...] che non lasciava tempo da dedicare a se stessi. La professoressa di Scienze umane ha sminuito la situazione, affermando che l'unico nostro pensiero doveva essere la scuola e che i professori lavoravano il doppio degli alunni, di conseguenza dovevamo adattarci alla situazione» (Studente 14 – Stati d'animo forti).

Anche il mancato riconoscimento delle competenze sociali da parte dei docenti risulta un elemento formativamente significativo:

«Per i docenti del mio Liceo eravamo un numero, un voto, non eravamo persone. Lodavano chi prendeva voti alti, ma non lodavano chi si impegnava, non si sono mai complimentati per la buona condotta, o con chi aiutava gli altri. Credo che la scuola debba valorizzare le competenze sociali, chi sa collaborare e porta rispetto» (Studente 14 – Stati d'animo forti).

4.2.3 Imparare ad imparare: mentalità orientata alla crescita, pensiero critico e gestione dell'apprendimento:

I partecipanti alla ricerca riferiscono che la scuola li ha scarsamente motivati ad imparare a progredire e a coltivare il proprio potenziale:

«È con profonda rabbia e dispiacere che riconosco che la scuola per la mia esistenza, per la cura di sé, per la mia progettualità è stata praticamente inutile. Ciò che mi ha donato il senso, innescando l'organicità del mio evolvere, è arrivato da fuori. Una scuola che non incoraggia l'indagine esistenziale è un fallimento» (Studente 27).

«Tutti dovrebbero uscire dalla scuola con una chiara visione di ciò che conoscono e abilità gli

permetteranno di fare nella vita quotidiana futura. Se così fosse, si eviterebbe la fase di crisi esistenziale che molti, me compresa, affrontano a fine Superiori: diplomata con il massimo dei voti, ma senza una minima idea delle mie passioni e di come poterle applicare nella vita» (Studente 18 – Paure e dubbi).

«Molti docenti non sono stati in grado di credere nel nostro potenziale, così facendo per noi non è stato facile sviluppare una mentalità di crescita» (Studente 25 - Stati d'animo forti).

4.2.4 Agentività

Rispetto a quanto la scuola abbia inciso sullo sviluppo dell'agency degli studenti, offrendo occasioni di problem solving e di decision making, i corsisti riportano narrazioni di omologazione e di limiti dettati dal sistema e dai suoi attori, dalla pandemia e dall'isolamento relazionale.

«Il Liceo classico è stato quasi deleterio per il mio sviluppo. Non solo a scuola non c'era spazio per l'espressione degli studenti, ma spesso il carico emotivo e di studio andava a minare anche le esperienze fuori dalla scuola» (Studente 10).

«Al Liceo mi sono sentita apprezzata, ma questo accadeva perché il mio modo di imparare era compatibile con i metodi standardizzati della mia scuola. I professori si sarebbero dovuti occupare di chi la scuola la stava abbandonando, rispetto a chi la scuola l'avrebbe amata comunque come me» (Studente 12).

«L'intero sistema scolastico rappresenta un limite nel nostro essere. Cosa devi fare, cosa non devi fare, cosa va bene e cosa no [...]. Devi fare attenzione a come ti esprimi con il rischio di venire giudicato, o valutato per un'opinione espressa e non per il tuo livello di preparazione» (Studente 15).

«Più volte durante i dibattiti sull'attualità, è successo che un professore abbia provato a screditare la mia opinione a favore della propria, per cercare di inculcare nella mia testa le sue idee, o opinioni politiche» (Studente 08).

4.3 La formazione docenti

In molte scritture autobiografiche viene esplicitata la necessità di una formazione sulla didattica delle LifeComp diretta ai docenti in formazione iniziale e in servizio.

«I docenti dovrebbero essere formati sulle LifeComp, per insegnare oltre a concetti teorici, competenze necessarie a saper vivere. Una didattica fatta di soli contenuti manualistici rimane sterile e fine a se stessa» (Studente 08).

«Per i professori sarebbe molto utile essere formati sulle LifeComp per fare una didattica più motivante e coinvolgente e per dare agli studenti gli strumenti necessari a vivere la vita di tutti i giorni nel miglior modo possibile» (Studente 05).

«I docenti dovrebbero essere assolutamente formati sulle LifeComp. Dovrebbero prendere coscienza dei danni che possono provocare ai loro studenti e comprendere la necessità impellente di innovare la loro didattica» (Studente 23).

4.4. La didattica delle LifeComp a scuola

I corsisti avvertono la necessità che a scuola vengano insegnate le LifeComp affinché gli studenti possano imparare a liberare il proprio potenziale, ad autoregolarsi e a fare fronte alla complessità.

«La didattica delle LifeComp aiuterebbe gli studenti ad essere più consapevoli dell'importanza e del ruolo della scuola per la loro vita, ad essere rispettosi, a sviluppare una mentalità di crescita, ad essere flessibili, resilienti e consapevoli delle proprie scelte» (Studente 05).

«Adottare una didattica strutturata sulle LifeComp significa preparare un alunno alla vita che lo aspetta» (Studente 15).

«Un sistema che insegna ai giovani come avere cura di sé, come affinare i propri interessi, come avere speranza nel futuro, è ora più utile che mai» (Studente 01).

«Se ci fosse una didattica delle LifeComp abbinata ad un uso dell'UDL, la scuola non apparirebbe così negativa agli occhi degli studenti, potrebbero essere se stessi, esprimersi, anche sbagliare» (Studente 26).

4.5 Didattica delle LifeComp

Dalle scritture autobiografiche emerge che la didattica delle LifeComp dovrebbe essere attiva, interattiva, dinamica, personalizzata, connessa alla attualità, basata sull'UDL. Dovrebbe prediligere i giudizi formativi, alle valutazioni decimali. Relativamente alla agentività, dovrebbe permettere di esprimere i propri interessi, lasciare libertà di scelta e di co-direzionamento. Dovrebbe essere inclusiva: non lasciare indietro nessuno e prestare attenzione a tutti gli studenti. Per sviluppare la didattica delle LifeComp, i docenti dovrebbero lavorare in un clima di collaborazione con i colleghi, di contatto, confronto, dialogo e comprensione con gli studenti. Dovrebbero rendere partecipi gli alunni, metterli a proprio agio, ascoltarli, renderli autonomi, essere empatici e flessibili e prendersi cura dei discenti con cura, rispetto e fiducia.

«Una didattica che esalti la dimensione umana, oltre che contenutistica. Che valorizzi e rispetti le diversità, rendendole un valore aggiunto, contribuendo così allo sviluppo personale e alla formazione sociale» (Studente 22).

4.6 Valutazione del corso

L'ultima scrittura ha sollecitato i corsisti a ripensare a quanto appreso durante il corso. La maggior parte ha dichiarato di aver sviluppato la competenza dell'imparare ad imparare: esercitando la metacognizione e il pensiero critico, grazie alla scrittura autobiografica. Molti hanno sottolineato che l'utilizzo di tecniche didattiche attive ha incoraggiato atteggiamenti positivi, curiosità, interesse e motivazione. La collaborazione con gli altri ha sostenuto la perseveranza nel portare a termine i compiti, la comunicazione e l'empatia (competenze sociali). Affermano di aver imparato a lavorare proficuamente in gruppo, ad autoregolarsi, ad organizzare in modo efficiente il lavoro, ad essere flessibili e creativi (competenze personali). Hanno potuto sviluppare la loro agency, coltivando la disposizione all'apprendimento, una mentalità di crescita, la consapevolezza di sé e l'autoefficacia.

5. Conclusioni

Gli studenti riconoscono che l'apprendimento delle LifeComp promuove la costruzione della propria identità in una prospettiva di miglioramento e di accettazione di se stessi e degli altri, nella costante comunicazione con gli ambienti sociali e con i problemi che essi comportano (Pellerey, 2023). Comprendono di vivere in un momento storico caratterizzato da continui cambiamenti, in cui è fondamentale possedere i mezzi necessari per affrontare al meglio l'innovazione.

Ribadiscono che, se l'obiettivo della scuola è la formazione di persone responsabili e autonome, capaci di farsi carico del proprio progetto di vita, allora la didattica deve essere incentrata sulle possibilità di apprendimento autentico, verso reti di padronanza capaci di esplicitarsi nell'incontro con il mondo.

In linea con altri studi (Dettori, 2022), le scritture autobiografiche evidenziano che la scuola propone una didattica quasi per nulla centrata sulle LifeComp e viene sottolineata l'esigenza di introdurre nuovi stimoli per sostenere interesse e motivazione durante le attività formative.

L'analisi tematica esplicita i modi in cui la scuola limita l'agentività personale e la necessità di una didattica che consenta agli studenti di costruire in modo partecipato e autodeterminato il proprio progetto di vita.

Boffo et al. (2023, p. 1) afferma che rendere educativamente sostenibili le transizioni comporta uno sforzo di innovazione nei sistemi scolastici, secondo due direzioni: "quella che lavora in un'ottica di inclusione e di protezione degli studenti che rischiano di rimanere potenzialmente esclusi; e quella che insiste sulla formazione di coloro che devono assicurare l'inclusione e la protezione".

Se promuovere efficacemente abilità personali, cognitive, sociali ed emotive comporta un impatto positivo sui giovani in termini di salute, rendimento scolastico e benessere generale, integrare i programmi educativi con la didattica delle LifeComp, rappresenta uno step fondamentale irrinunciabile.

Sarebbe auspicabile che ogni realtà scolastica adottasse le LifeComp secondo un Whole School Approach, coinvolgendo studenti, insegnanti, dirigenti scolastici, famiglie e comunità locali, nel processo educativo e che sottolineasse la centralità delle voci degli studenti, come descritto nella Convenzione ONU sui Diritti del Fanciullo e dal movimento *student voice*.

Questo studio mette a disposizione di decisori politici, ricercatori, insegnanti, dirigenti, il punto di vista imprescindibile degli studenti a partire dal quale, si possono attivare azioni concrete finalizzate a migliorare la didattica (Dettori, 2022).

Proprio a partire da queste indicazioni, è possibile rimodulare la formazione degli insegnanti, in modo da garantire un insegnamento più rispondente alle esigenze delle nuove generazioni, che vada oltre la mera competenza disciplinare.

Nella formazione iniziale e continua l'acquisizione di conoscenze e abilità pedagogico-didattiche va accompagnata dallo sviluppo delle LifeComp, in modo che i docenti, maturando empatia, collaborazione, sensibilità verso le differenze individuali (Cecalupo & Di Donato, 2023), siano in grado di mettere in discussione quelle convinzioni connesse ad esperienze personali pregresse che, fungendo da barriere alla innovazione, possono incidere sul modo di agire il proprio ruolo professionale.

Il corso di Didattica qui descritto, si è sviluppato secondo un design che ha combinato principi dell'UDL, tecniche didattiche attive, didattica delle LifeComp e riflessione metacognitiva, nell'ottica dello sviluppo dell'agency degli studenti che lo hanno frequentato.

Quella stessa agency che, coltivata nel contesto della scuola Superiore, permetterebbe agli studenti di affrontare l'incertezza, la complessità e il cambiamento, esercitando la cittadinanza attiva.

Seppure la scarsa numerosità del campione impedisca di generalizzare i risultati di questo studio, le evidenze rilevate consentono di orientare e affinare le successive indagini finalizzate ad indagare ulteriormente il tema della didattica delle LifeComp, sia in ambito scolastico, che universitario.

Riferimenti bibliografici:

- Batini, F., Bandini, G., & Benelli, C. (2020). Autobiografia e educazione. Corpo a corpo con memoria, lettura e scrittura autobiografica. *Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze*, 1, 47-58. <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/autobiografie/article/view/358>
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. In Marsh, H., Craven, R. G., & McInerney, D. M. (Eds) *Advances in Self Research*, Vol. 3: Self-processes, learning, and enabling human potential. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Baschiera, B. (2012). Apprendimento intergenerazionale aperto. Studio di caso “Autobiografiamo?”. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 3, 111-127.
- Boffo, V., Iavarone, M. L., & Nuzzaci, A. (2022). Life skills and human transitions. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(3), 1–8. <https://doi.org/10.36253/form-14130>
- Boffo, V., Iavarone, M. L., Nosari, S., & Nuzzaci, A. (2023). The European LifeComp model between Embedded Learning and Adult Education. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(1), 1–4. <https://doi.org/10.36253/form-14245>
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cecalupo, M., & Di Donato, D. (2023). Life Skills as a resource to start inclusion processes at school: a study on TFA participants. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(1), 141–150. <https://doi.org/10.36253/form-13625>
- Cecconi, L., De Santis, A., & Bellini, C. (2019). Measurement of soft skills in a project of university teaching innovation. *Italian Journal of Educational Research*, 22, 113-138.
- Consiglio dell’Unione europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell’Unione europea (2018/C 189/01). URL: [https://eurlex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eurlex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Cook-Sather, A. (2020). Student Voice across Contexts: Fostering Student Agency in Today’s Schools. *Theory Into Practice*, 59(2): 182-191.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dettori, G. F. (2022). Teacher training, based on students’ considerations of the quality of their schooling. *Pedagogia oggi*, 20(1), 101-110.
- Dettori, G. F., Pinna, M. (2022). The strategic importance of non cognitive skills in schooling as a tool against early school-leaving. *QTimes*, XIV(2), 97-109.
- European Parliament and Council of the European Union (18 December 2006). *Recommendation on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC).
- Ghedini E., & Invernici L. (2022). Paternal views on disability: Autobiography as a didactic medium for inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 1, 249-261 | <https://doi10.7346/sipes-01-2022-20>
- Giaconi, C., Del Bianco, N. & Caldarelli, A. (eds.) (2019). *L’Escluso. Storie di resilienza per non vivere felici e scontenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Greggio, G., Lampugnani, P. A., Masini, M., Piccinno, T., F. & Bracco, F. (2022). Didattica per la trasversalità. Strategie didattiche e sviluppo delle competenze chiave per l’apprendimento permanente, in: *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, Lecce,

Pensa MultiMedia, «SIRD», pp.402-415.

Grion V., Cook-Sather A. (eds.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.

Jones, M.A., & Bubb, S. (2021). Student Voice to Improve Schools: Perspectives from Students, Teachers and Leaders in ‘Perfect’ Conditions. *Improving Schools*, 24 (3): 233-244.

Mancini, R., Rocchi, G. (2022). Research and studies on the development of soft-skills. New educational changes. *QTimes*, XIV (2), 221-232.

Manfreda, A. (2022). Guardare fuori dall’aula. Ricerca e innovazione didattica in ambito universitario, in: *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*. Lecce: Pensa MultiMedia, «SIRD», pp. 324-335.

Marzullo, N., & Tafuri, F. (2023). Improving personal and social skills through motor activity supported by gaming technology. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(1), 69–78. <https://doi.org/10.36253/form-13562>

Mayes, E., Black, R., & Finneran, R. (2021). The Possibilities and Problematics of Student Voice for Teacher Professional Learning: Lessons from an Evaluation Study. *Cambridge Journal of Education*, 51(2): 195-212.

Moore, J. W., Middleton, D., Haggard, P. & Fletcher, P. C. (2012). Exploring implicit and explicit aspects of sense of agency. *Consciousness and Cognition*, 21, 1748–1753.

Nirchi, S. (2023). The non-cognitive skills in international studies: features and critical aspects. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(1), 123–131. <https://doi.org/10.36253/form-13798>

Pellerey, M. (2023). On competences, and in particular on personal competences often called soft skills: their role in the world of work. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(1), 5–20. <https://doi.org/10.36253/form-14185>

Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).

Ricci, A., & Luppi, E. (2022). La promozione delle soft skills fra riflessività e autovalutazione nel processo di apprendimento. Uno studio esplorativo all’interno di un percorso di formazione all’imprenditorialità, in: *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, Lecce, Pensa MultiMedia, «SIRD», pp. 658 – 672.

Rossi, M., Peconi, G., & Limone, P. (2022). Lo sviluppo delle soft skills nell’alta formazione: modelli e strategie per una didattica performante, in: *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills*, Lecce, Pensa MultiMedia, «SIRD», pp. 336-346.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M., (2020) *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. JRC Research Reports JRC120911. Seville: Joint Research Centre.

Tino, C., & Grion, V. (2018). Lo sviluppo delle soft skill in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 121-149.

www.cast.org (consultato il 20/12/2023)