



Co-funded by the
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA
Implementing renewed priorities for the European Agenda for
Adult Learning
National Coordinators for the implementation of the Agenda



EU Agenda for Adult Learning implementation in Italy 2022 - 2023

Project 101051130 — IT EU Agenda

“Skills for life: samples and practices collection, analysis and modelling”

Wp 3 – D3.1

di Fulvio Pellegrini* e Claudio Maria Vitali**

*Esperto nazionale

** Coordinatore nazionale Agenda europea per l'Adult learning – Inapp

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or [name of the granting authority]. Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.



Co-funded by the
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA
Implementing renewed priorities for the European Agenda for
Adult Learning
National Coordinators for the implementation of the Agenda



Premessa. Alla ricerca di un quadro di riferimento.	3
1. Promuovere la competenza psicosociale. Alle origini del concetto di Life Skills e di Skill for Life ...	4
1.1 Life Skills e resilienza.....	10
1.2 Life Skills e il Covid. Nuove forme di apprendimento forzato e naturale.....	12
1.3 Imparare dalla vita o Imparare per la vita?	14
2. La Raccomandazione sulle competenze chiave del 2006 e del 2018. Un confronto analitico	19
2.1 Modifiche al Quadro europeo delle competenze chiave	21
2.2 I risultati dell'Italia nello scenario dell'indagine PIAAC	28
3. Le Skills for life nella prospettiva europea. La relazione con la Raccomandazione del 2018	33
3.1. Nuove competenze chiave - Imparare ad imparare come costrutto complesso ed eclettico.	33
3.2 La Teoria dei sistemi e il LifeComp.....	42
3.3 Teorie alla base del Quadro LifeComp	45
3.4 Un tentativo di ricomposizione. Tra competenze chiave e life skills: la struttura del Quadro LifeComp ..	46
3.5 Il quadro di sintesi	47
4. Alcune conclusioni. Come costruire pratiche LifeComp	50
4.1. Il quadro italiano	53
Bibliografia	56
Glossario	71



Co-funded by the
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA
Implementing renewed priorities for the European Agenda for
Adult Learning
National Coordinators for the implementation of the Agenda



Premessa. Alla ricerca di un quadro di riferimento.

Il report qui presentato nasce dal lavoro di ricognizione internazionale e nazionale sul tema delle Life Skill, realizzato nel quadro del progetto IT Adult Learning Agenda 2022-2023.

Si sviluppa attorno ai quadri teorici annunciati e descritti fin dagli anni '90 e si sforza di attualizzarli (Cap. 1) all'interno di matrici di comparazione utile ad una definizione del loro peso e del loro ruolo nei contesti di riferimento europei.

Non manca il riferimento alle raccomandazioni europee del 2006 e del 2018 attorno alle quali è stato fatto uno studio approfondito associato anche ad una descrizione del posizionamento dell'Italia nell'indagine PISA (Cap. 2).

Il Cap. 3 si concentra sulla relazione intercorrente tra la concettualizzazione sulle Life Skills con il quadro Europeo così come definito dalla Raccomandazione 2018. Il capitolo si conclude con una disamina dei riferimenti teorici alla base del Quadro LifeComp rispetto alla quale si procede per una descrizione esaustiva.

Conclude il Cap. 4, che accenna alle esperienze internazionali e nazionali in materia di Life Skill e definisce un quadro evolutivo di riunificazione regolativa e della matrice teorica di riferimento.



1. Promuovere la competenza psicosociale. Alle origini del concetto di Life Skills e di Skill for Life

L'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 1997 si esprime¹ in maniera chiara ed inequivocabile sul bisogno emergente a livello planetario di immaginare il benessere della persona legato alla sua crescita e alla sua capacità di affrontare gli accadimenti della vita. Erano anni difficili (dal crollo del Muro di Berlino, a Chernobyl, alla guerra nella ex Jugoslavia, oltre a numerosissime catastrofi naturali) in cui appariva sempre più evidente il sommarsi, soprattutto nei Paesi in via di sviluppo di complessità sociali legate sia alle condizioni di vita delle popolazioni sia alle possibili soluzioni da intraprendere (a livello collettivo e individuale) per far fronte a nuove ed emergenti necessità sociali, economiche, connesse anche alla salute e all'ambiente.

Si potrebbe dire, semplificando, che già in quegli anni era emersa l'importanza di imparare a vivere consapevolmente investendo su alcune capacità e comportamenti, invece che su altri.

L'Organizzazione Mondiale per la Salute² - nel suo approccio alle Life Skills - identificava la necessità della persona di individuare e governare i motori del proprio benessere psicofisico legandolo non solo ai regimi alimentari e ai ritmi di vita materiali ma, soprattutto, alla acquisizione e al mantenimento nel tempo di una Competenza Psicosociale.

L'assunto è che la propria salute dipenda da fattori multipli, tra loro molto diversi, che vanno intercettati e resi "amici" nello scorrere della propria vita quotidiana.

Box n. 1 - La Competenza Psicosociale dell'OMS

La **competenza psicosociale** è la capacità di una persona di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana. È la capacità di mantenere uno stato di benessere mentale e fisico e di dimostrarlo con comportamenti adattivi e positivi nell'interazione con gli altri, la propria cultura e il proprio ambiente.

La competenza psicosociale ha un ruolo importante nella promozione della salute nel senso più ampio del termine: in termini di benessere fisico, mentale e sociale. In particolare, quando problemi di salute sono legati al comportamento, e quando il comportamento è legato a un'incapacità di affrontare efficacemente gli stress e le pressioni della vita. In queste occasioni il potenziamento delle competenze psicosociali potrebbe dare un contributo importante. Questo è particolarmente importante per la promozione della salute in un momento in cui il comportamento e le strategie di affrontamento utilizzate possono essere una fonte di un degrado progressivo della propria salute psicofisica.

Gli interventi più diretti per la promozione della competenza psicosociale sono quelli che migliorano le risorse di coping e le competenze personali e sociali della persona. Nei programmi scolastici per bambini e adolescenti, questo può essere fatto attraverso l'insegnamento di competenze di vita in un ambiente di apprendimento di supporto.

L'OMS identifica, quindi, un set di Capacità che chiamiamo **Life Skills e/o Skills for Life**³ e che sono declinazioni e articolazioni del concetto originario di **competenza psicosociale**

Queste Capacità sono elencate di seguito:

Capacità di prendere decisioni (DECISION MAKING)

Capacità di risolvere problemi (PROBLEM SOLVING)

Capacità di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione (CREATIVITÀ)

¹ World Health Organization (1997), *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*, Geneva

² L'O.M.S. (Organizzazione Mondiale della Sanità) identifica (1946) la salute con uno stato di benessere fisico e psichico e la considera come fattore non solo individuale ma anche collettivo. Nel problema della salute entrano quindi in causa non soltanto l'omeostasi fisica ma anche componenti psicologiche e sociali. In questo modo l'individuo viene considerato nelle sue tre dimensioni: biologica, mentale e sociale. Questo nuovo concetto di salute è in contrapposizione alla definizione tradizionale, che considerava la salute semplicemente come "assenza di sintomi"

³ Non esiste in letteratura una distinzione netta tra le due espressioni. Il concetto di Life Skill fa riferimento ad un quadro teorico maggiormente consolidato ma, usando un gioco di parole, sono espressamente le Life Skill che consentono di affrontare le asperità della vita e in quanto tali si caratterizzano come Competenze per la Vita (Skill for Life)

Capacità di analizzare e valutare le situazioni (SENSO CRITICO)
Capacità di esprimersi (COMUNICAZIONE EFFICACE)
Capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo (RELAZIONALITA')
Capacità di leggere dentro sé stessi (AUTOCOSCIENZA)
Capacità di comprendere gli altri (EMPATIA)
Capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri (GESTIONE DELLE EMOZIONI)
Capacità di governare le tensioni (GESTIONE DELLO STRESS)

Fonte World Health Organization (1997), *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*, Geneva (traduzione nostra)

Modello OMS



L'approccio OMS si sviluppava attraverso la descrizione di dettaglio delle singole Life Skills. Queste le considerazioni specifiche su ognuna di esse.

La capacità di gestire il processo decisionale permette di affrontare in modo costruttivo le decisioni che riguardano la vita di ognuno. Questo può avere conseguenze positive sulla salute se i giovani (e meno giovani) prendono attivamente decisioni sulle loro azioni in relazione alla propria salute e al proprio benessere, valutando le diverse opzioni e gli effetti che le diverse decisioni possono avere sul proprio corso di vita.

Allo stesso modo, il problem solving permette di affrontare in modo costruttivo i problemi che rimangono irrisolti e che possono causare stress mentale e dare origine a tensioni fisiche e a malesseri anche gravi.

Il pensiero creativo contribuisce, a sua volta, sia al processo decisionale sia alla soluzione contingente di problemi, sia al superamento delle difficoltà: esso permette di esplorare le alternative disponibili e le varie conseguenze delle azioni o non azioni partendo da approcci inconsueti, non ordinari e/o divergenti. Ci aiuta, pertanto, a guardare oltre la nostra esperienza diretta anche se non

viene identificato un problema o non si deve prendere, necessariamente, una qualche decisione. Il pensiero creativo può aiutarci, altresì, a rispondere in modo adattivo e con flessibilità alle situazioni inattese che possono presentarsi nel corso della vita.

Il pensiero critico è la capacità di analizzare le informazioni e le esperienze in modo, il più possibile, oggettivo. Esso può contribuire alla salute aiutandoci a riconoscere e valutare i fattori che influenzano gli atteggiamenti e i comportamenti quotidiani, come i valori, la pressione dei pari e i media.

Una comunicazione efficace è alla base di una capacità che ci può mettere in grado di esprimerci, sia verbalmente sia non verbalmente, in modi appropriati, in relazione alle culture di riferimento e al contesto. Ciò porta ad esprimere opinioni e desideri, ma anche bisogni e paure. Può portare, soprattutto, ad acquisire la capacità di chiedere consiglio e aiuto in un momento di bisogno.

La capacità di gestire le relazioni interpersonali aiuta a relazionarsi in modo positivo con le persone con cui si interagisce. Questo può significare anche essere in grado di creare e mantenere relazioni amichevoli, che possono essere di grande importanza per il nostro benessere mentale e sociale. Può significare mantenere buone relazioni con i membri della famiglia, che sono un'importante fonte di sostegno emotivo e personale. Può anche significare essere in grado di chiudere le relazioni in modo costruttivo.

La consapevolezza di sé comprende il riconoscimento di noi stessi, delle nostre prerogative, del nostro carattere, dei nostri punti di forza e di debolezza, dei nostri desideri e delle nostre antipatie. Sviluppare l'autoconsapevolezza può aiutarci a riconoscere quando siamo stressati o ci sentiamo sotto pressione. Spesso è anche un prerequisito per una comunicazione efficace e di relazioni interpersonali altrettanto efficaci, nonché per sviluppare l'empatia verso gli altri.

Autoconsapevolezza di sé che può essere, a sua volta, definita autocoscienza che si sviluppa su tre livelli:

- Corporea: riconoscere i segnali del proprio corpo.
- Emotiva: dare un nome alle emozioni e riconoscerle; riconoscere il proprio modo di reagire di fronte alle situazioni.
- Cognitiva: ciò che sappiamo di noi, riconoscere i propri punti di forza, le aree fragili o migliorabili, i desideri, i bisogni, gli obiettivi, le preferenze e i gusti.

L'empatia è, a sua volta, la capacità di immaginare come sia la vita di un'altra persona, anche in una situazione che non conosciamo e non ci è familiare. L'empatia può aiutarci a capire e ad accettare gli altri che possono essere molto diversi da noi, il che può migliorare le interazioni sociali, per esempio in situazioni dove prevalgono le diversità etnica o culturale. L'empatia può anche aiutare a incoraggiare comportamenti di cura nei confronti di persone che necessitano di cure e assistenza, o di tolleranza, come nel caso dei malati o le persone con disturbi mentali, che possono essere stigmatizzate e ostracizzate dalle stesse persone da cui dipendono per il loro sostentamento.

Affrontare e gestire le proprie emozioni significa riconoscere le emozioni in noi stessi e negli altri, essere consapevoli di come le emozioni influenzino il comportamento ed essere in grado di rispondere in modo appropriato al loro apparire e fluire. Le emozioni intense, come la rabbia o il dolore, possono avere effetti negativi sulla nostra salute se non reagiamo in modo appropriato. Questo rende la nostra consapevolezza in tal senso uno strumento di elevata efficacia per prevenire la malattia.

Affrontare lo stress significa riconoscerne le fonti e riconoscere come lo stress abbia effetti negativi



che vanno il più possibile limitati e controllati. Questo può significare, soprattutto, agire per ridurre le fonti di stress, ad esempio modificando l'ambiente fisico o lo stile di vita nel quale si è immersi. Oppure può significare imparare a rilassarsi, in modo da evitare che le tensioni diano origine a problemi di salute.

Descritti in questo modo già negli anni 90, le Life Skills appaiono come comportamenti (capacità) costituenti della competenza psicosociale che si presentano sotto la veste più ampia di "protettori dell'integrità della persona". Essi sono orientati ad una visione del mondo collaborativa, rispettosa delle diversità democratica e fondata su relazioni sane di cooperazione e condivisione tra gli individui.

Le Life Skills, come descritto, sono piuttosto numerose e, per loro natura e caratterizzazione, possono variare anche in ragione di differenti culture e contesti di utilizzo concreto. Si fa riferimento ad esse per descrivere la necessità - più evidente nei Paesi poveri o in via di sviluppo di quanto non lo sia nei Paesi cosiddetti industrializzati⁴ - di sapere come fare per vivere riferendosi, quindi, a capacità più orientate alla protezione degli individui dai disastri ambientali, dalla fame, dalla povertà, dalla guerra.

Esse devono possedere il fine strategico di irrobustire la capacità di lavorare consapevolmente in direzione della costruzione autodiretta di costruire condizioni di vita materiali, psicologiche e sociali utili non solo alla propria sopravvivenza materiale ma anche, se non soprattutto, al proprio benessere fisico e sociale.

Vedremo più avanti come il concetto di competenza per la gestione della vita, o Life Skill, si colleghi, nel contesto europeo, a competenze che si innestano direttamente nella dimensione personale dell'individuo e che si rappresentano, in via prioritaria, come motori dell'apprendimento nel corso della vita (Lifelong Learning) e di miglioramento delle condizioni di vita e di accesso al lavoro e al benessere sociale (coesione sociale)

Il passaggio a questa dimensione apprenditiva e delle opportunità, che prende le mosse⁵ dalla centralità della competenza dell'Imparare ad imparare e dell'approccio teorico alla Teoria dei Sistemi, scorre parallelamente ad una concettualizzazione non troppo dissimile da quella che ci ha condotti qui.

Si pensi alla forte similitudine tra i quadri concettuali del e dell'OMS e Life Comp qui sotto riportati.

⁴ Se eccettuiamo l'esperienza della Pandemia che ha avuto un effetto generalizzato a livello planetario come mai nessun evento prima (seppur legato inizialmente alla salute)

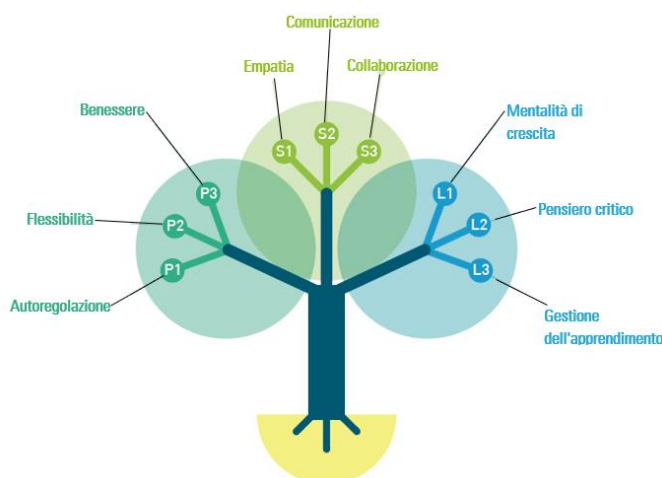
⁵ Descriveremo più avanti il perché di questa forzatura interpretativa



Modello OMS



Quadro LifeComp



Si potrebbe dire, non senza qualche forzatura, che la visione europea sulle **Skills for Life** che richiama direttamente quella, come vedremo, sulle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente (Council of Europe 2006, EC 2018) sia collocata su un ordine di priorità strategica differente e, in parte, complanare a quello delle Skill for Life individuate, a suo tempo, dall'OMS.

Il quadro più generale poi è evoluto attraverso la costruzione di quadri teorici complessi e di sintesi. Si pensi, in questo caso, al costrutto Life Comp a cui dedicheremo più avanti uno spazio di approfondimento specifico.

Vedremo, infine, nelle conclusioni di questo lavoro quali possano essere le strategie degli Stati dell'Unione e dell'Italia per sviluppare percorsi efficaci per la diffusione effettiva delle Life Skill nei contesti istituzionali di apprendimento così come nei contesti di vita a partire da una visione ancorata al Lifelong Learning.

Box n. 2 Skill for life nel mondo che cambia

Le sfide che le persone devono affrontare in tutto il mondo sono cambiate in modo significativo negli ultimi decenni: i cambiamenti climatici, le malattie endemiche, l'uso diffuso di droghe, l'instabilità politica e le guerre, il traffico di esseri umani, l'incertezza economica, sono fenomeni che hanno colpito le comunità in tutto il mondo.

Il rafforzamento delle **Life Skill** è parte integrante del processo di cambiamento positivo negli individui e nelle comunità soprattutto dopo eventi di crisi e in contesti post-catastrofici e post-conflittuali.

Prendendo spunto proprio dall'approccio dell'OMS descritto, la Croce Rossa Internazionale ha dato vita fin dal primo decennio del 21° Secolo a Programmi Umanitari⁶ che si basano su attività che aiutano i partecipanti a fare scelte di vita sane, a resistere alle pressioni negative della vita quotidiana riducendo al minimo i comportamenti ritenuti più dannosi. In altre parole, sono stati sviluppati programmi che lavorano sullo sviluppo e il consolidamento delle Life Skill a seguito di eventi imprevisti e catastrofici.

Ad esempio, il punto di partenza concettuale è il riconoscere l'esistenza di **grappoli di competenze** attorno ai quali costruire le capacità di affrontamento dei partecipanti: ci riferiamo alle **competenze cognitive, personali ed interpersonali** che nel loro complesso compongono il quadro delle Life Skills o Skill for life come, nell'esempio qui riportato, la CRI internazionale preferisce intenderle.

Competenze cognitive

In questo quadro teorico ed esperienziale le competenze cognitive consentono agli individui e ai gruppi di:

- utilizzare meccanismi di coping⁷ culturalmente appropriati;

⁶ International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (2013), *Life Skills – Skills for Life. A Handbook*, Copenhagen

⁷ Il coping è il processo di adattamento a una situazione di vita situazione di vita, gestendo le circostanze difficili,



- analizzare una situazione, pensare in modo critico e soppesare i pro e i contro;
- pianificare le modalità di risoluzione dei problemi e imparare a prendere le decisioni sapere in modo positivo e appropriato alla situazione;
- valutare le conseguenze future delle azioni proprie e altrui;
- creare un senso e dare significato alla vita quotidiana, nel mondo, ecc.;
- saper trovare informazioni rilevanti;
- utilizzare le competenze professionali;
- difendere i diritti per sé e per gli altri.

Competenze personali

Le competenze personali consentono agli individui e ai gruppi di:

- essere consapevoli di sé, cioè, conoscere le proprie debolezze, i punti di forza e i valori personali;
- essere sicuri di sé e avere autostima;
- affrontare sentimenti e bisogni;
- essere in grado di empatizzare;
- gestire lo stress;
- affrontare i cambiamenti e le sfide;
- migliorare il benessere emotivo sapendo come sentirsi al sicuro e sviluppare la fiducia negli altri;
- fissare obiettivi realistici per il futuro;
- essere in grado di creare un senso di significato.

Competenze interpersonali

- Le competenze e le conoscenze interpersonali consentono agli individui e ai gruppi di:
- costruire la fiducia negli altri;
- relazionarsi e creare legami con gli altri, ad esempio con chi si prende cura di loro, con la famiglia e gli amici, con i coetanei;
- prendersi cura del benessere degli altri;
- comunicare efficacemente ed evitare i malintesi che portano ai conflitti;
- cooperare e negoziare;
- risolvere i conflitti in modo pacifico;
- ascoltare e comunicare in modo assertivo;
- provare un senso di appartenenza a una comunità;
- praticare attività e tradizioni culturali;
- partecipare alle responsabilità domestiche e al sostegno dei mezzi di sussistenza.

Skill for Life durante e dopo gli eventi di crisi

Durante e dopo gli eventi di crisi, è cosa frequente e “normale” sperimentare un'ampia gamma di reazioni negative e di difficoltà.

Queste includono lutto, dolore, depressione, mancanza di speranza, paura, ansia, preoccupazione e senso di colpa. Le reazioni possono essere dirette verso altre persone sotto forma di sospetto, malumore, rabbia e conflitto. Possono svilupparsi comportamenti a rischio, come l'abuso di sostanze, insieme ad altre difficoltà di concentrazione o di distacco, che rendono la vita quotidiana simile ad una grande e insormontabile sfida.

In questi momenti, le persone hanno difficoltà a prendere decisioni e a pianificare il presente e il futuro. La sensazione di perdita di controllo, di capacità personale e della direzione da imprimere alla propria vita è citata come una delle conseguenze più dannose provocate da eventi disastrosi, in moltissimi casi causati dall'uomo.

Le Life Skill, pertanto, aiutano le persone a recuperare le capacità a costruire nuove competenze. In questo modo si promuove la resilienza, rendendo più facile l'adattamento alle condizioni di vita così bruscamente modificate.

Il tipo di Programmi o di attività per la costruzione delle Life Skills offerti dalla Croce Rossa durante o dopo un evento di crisi dipende, di solito, dalle questioni sollevate dalla popolazione o dal gruppo sociale colpito. Le Life Skill che mirano

sforzandosi di risolvere i problemi o cercare di ridurre al minimo o tollerare lo stress o il conflitto. Comportamenti e meccanismi di coping sani includono il rivolgersi ad altri per chiedere aiuto, lavorare attivamente per trovare una soluzione o modificare o adattarsi alla fonte dello stress. Comportamenti rischiosi includono, ad esempio, ignorare una minaccia o negarne l'effetto, isolarsi, sfogare la frustrazione sugli altri, l'abuso di sostanze e l'assunzione di alcol



al cambiamento di comportamenti consolidati, ad esempio, vengono spesso applicate in contesti in cui vi sono rischi per la salute e nuove pratiche che devono essere adottate dall'intera comunità. È questo il caso di un'alluvione, in cui è fondamentale, ad esempio, imparare a maneggiare l'acqua in modo sicuro per evitare malattie trasmesse dall'acqua. Il cambiamento comportamentale potrebbe essere necessario anche in un contesto post-bellico, dove, ad esempio, la fragile e ritrovata convivenza pacifica richiede un nuovo apprendimento collettivo nella gestione dei sentimenti, nella negoziazione e nella risoluzione dei conflitti. Nella maggior parte dei contesti si può ipotizzare che le Life Skill abbiano un valore inestimabile in contesti nei quali affrontare le perdite e promuovere la speranza e la coesione sociale sono a beneficio per tutti.

Skill for Life e benessere psicosociale

Il benessere psicosociale, riprendendo in parte la visione dell'OMS, è definito dalla CRI come uno stato positivo dell'essere, in cui un individuo cresce e prospera in maniera armoniosa.

In questa definizione, sia la dimensione psicologica sia quella sociale del benessere sono ugualmente importanti.

Si pensi, ad esempio, all'impatto dell'esplosione di una bomba o ad un gruppo di bambini feriti all'interno di un evento inatteso. Anche se i bambini hanno bisogno di cure mediche immediate, i loro bisogni emotivi e sociali sono altrettanto importanti. Hanno bisogno di sapere se la situazione è sicura e di ricevere informazioni accurate sui rischi che corrono e su come possono sopravvivere insieme ai loro famigliari. Hanno bisogno di essere rassicurati anche sul fatto che le loro reazioni sono normali. Se i loro bisogni non vengono soddisfatti, possono costruire comportamenti di paura che danneggeranno nel tempo il necessario, per quanto difficile, ritorno alla normalità. Le Skill for Life possono aiutare i bambini e le loro famiglie, ad esempio, ad aumentare la consapevolezza delle proprie reazioni e dei propri sentimenti. Allo stesso modo, il sostegno al benessere emotivo può favorire lo sviluppo di competenze attraverso la condivisione di conoscenze e informazioni e la riflessione su esperienze difficili passate può aiutare le persone a cominciare a immaginare un futuro di speranza per sé stessi e i propri cari.

1.1 Life Skills e resilienza

Se l'approdo concettuale dei comportamenti di adattamento ai cambiamenti, va oggi sotto il termine ampiamente noto di **resilienza** - già dalla fine degli anni 70 fino alla fine degli anni 90 - si è assistito al proliferare di una vasta produzione scientifica [Argyris C., Schoun D.A (1978), Ciborra C, Lanzara G.F. (1988), Cassano F. (1989), Gherardi S. (1990); Lanzara G.F. (1987) e (1993)] centrata sul riconoscimento e sulla valorizzazione di possibili strategie di cambiamento individuali e nelle organizzazioni che consentirebbero di affrontare al meglio eventi inattesi.

L'irrompere dell'attenzione alle competenze di de-codifica e di analisi del contesto, di costruzione di relazioni positive nelle organizzazioni per far fronte all'incertezza hanno costruito un background teorico-pratico su cui sono costruite gran parte delle riflessioni, a valle, su cosa siano effettivamente le Life Skill.

Tali lavori si riferiscono, soprattutto, ai modi in cui gli attori individuali e le organizzazioni inventano e costruiscono nuovi sistemi di idee e schemi di azione in situazioni di forte novità e/o di pericolo.

Ad esempio, prima fra tutte, la capacità di ristrutturare rapidamente il proprio modello di azione e di progettare nuove routine quando la situazione lo richieda.

Questa capacità, spesso indicata come **Capacità Negativa** (Lanzara, 1993), può ridurre sensibilmente i tempi di adattamento e i costi necessari all'apprendimento e al cambiamento costituendo una risorsa cognitiva cruciale in tempi in cui è necessario dare vita ad una rapida innovazione sociale, politica o tecnologica.

Essa appare, quindi, semplicemente come una disposizione esistenziale individuale (e anche collettiva) all'esperienza dell'incertezza.

La Federazione Internazionale della Croce Rossa descrive la Resilienza come: "la capacità di individui, comunità, organizzazioni o paesi esposti a disastri e crisi e alle vulnerabilità sottostanti di:

- anticipare;
- ridurre l'impatto;

- affrontare;
- riprendersi dagli effetti delle avversità senza compromettere le prospettive di crescita a lungo termine.

I quadri teorico- pratici di riferimento per la resilienza riconoscono e valorizzano, quindi, sempre le risorse e le capacità degli individui e delle comunità, di adattarsi anche utilizzando, volta per volta, quelle risorse che nascono spontaneamente e direttamente in risposta ad un problema concreto o ad un evento inatteso (ad esempio un terremoto). Il rafforzamento della resilienza implica il potenziamento di quelle risorse e capacità specifiche in quel contesto.

Le Life Skill sono cruciali, allora, proprio per consentire alle persone di "rimbalzare" e affrontare le sfide e le difficoltà, per ripristinare il proprio equilibrio e/o costruirne uno nuovo.

Una comunità, ad esempio, mobilitando le proprie risorse collettive (intese come Life Skills) può riprendersi dall'impatto di una crisi inattesa, come una catastrofe naturale dovuta ai cambiamenti climatici.

Essendo più resiliente si adatterà meglio ai cambiamenti futuri, essendo in grado di auto-organizzarsi, sarà, altresì, più in grado di imparare dalle esperienze precedenti.

La resilienza si rafforza rafforzando le Life Skills di ognuno e, in generale, la si rafforza quando gli individui possono:

- relazionarsi bene con gli altri;
- comunicare efficacemente;
- pianificare e risolvere i problemi;
- gestire sentimenti e impulsi forti;
- promuovere un'immagine positiva di sé e la fiducia in sé stessi.

Oltre al più generale investimento sulla resilienza esiste, in determinati contesti, la necessità di costruire percorsi in grado di **generare fattori protettivi**, in grado, cioè, di fornire alle persone una adeguata copertura psicologica, riducendo la probabilità di gravi conseguenze e sofferenze.

Il livello collettivo di resilienza di una popolazione è rafforzato, infatti, da una serie di fattori protettivi già presenti negli individui, nelle famiglie e nella comunità stessa. Per esempio, l'appartenenza a una famiglia e a una comunità che si prenda cura delle persone in difficoltà, il mantenimento di tradizioni e culture, un forte credo religioso o un'ideologia politica che dà la sensazione di far parte di qualcosa di più grande di sé. Sono tutti fattori protettivi⁸. I bambini, di solito i soggetti più vulnerabili, sono protetti quando la loro famiglia si prende cura di loro e quando hanno un sostegno sociale all'interno e all'esterno della famiglia stessa.

Uno studio su un programma di sostegno psicosociale che prevedeva la formazione psicologica per i giovani bosniaci colpiti dalla guerra nella ex Jugoslavia ha mostrato, ad esempio, che il potenziamento delle strategie cognitive e di ricerca di supporto interpersonale sono state le più efficaci e le più apprezzate dai partecipanti al Programma. Essi hanno, ad esempio, identificato queste capacità di ricerca di supporto come uno degli elementi più preziosi per tornare alla normalità. I giovani hanno imparato a riconoscere i differenti tipi di sostegno sociale, come la vicinanza emotiva,

⁸ Nei contesti legati alle disuguaglianze e all'inclusione sociale più tipici dei Paesi Europei a svolgere questo ruolo di connettore è la presenza di capitale sociale collettivo e istituzionale e di reti di solidarietà a livello territoriale (Granovetter 2020)



la connessione sociale, la sensazione di essere, di avere bisogno e come identificare e reclutare le fonti per il proprio sostegno.

1.2 Life Skills e il Covid. Nuove forme di apprendimento forzato e naturale

L'esempio del Covid 19 e delle conseguenze causate dalla pandemia sugli stili di vita e sugli apprendimenti è un altro degli esempi possibili per evidenziare la caratteristica di "apprendimento forzato e /o naturale" che caratterizza le Life Skills.

La pandemia da Covid-19 ha colpito il mondo inaspettatamente all'inizio del 2020, interessando in particolare l'Italia a partire dal marzo dello stesso anno. È stato, ed è tuttora, un fenomeno in via di definizione e di evoluzione, con significati che vengono costantemente creati e ricostruiti attraverso discorsi e pratiche comunicative che coinvolgono tutti gli aspetti della vita sociale.

Il termine "**disruption**", che in inglese sottolinea la difficoltà o l'impossibilità di fare qualcosa nel modo consueto o "normale", è uno dei concetti più utilizzati nell'analisi della letteratura internazionale sui cambiamenti sociali indotti dall'emergere di Covid-19. Esso pone l'accento sulla discontinuità che si crea con l'emergere di Covid-19. Sottolinea la discontinuità tra il prima e il dopo e la profondità del cambiamento imposto ad esempio dai governi, soprattutto nelle prime fasi.

Il Covid-19 ha avuto un impatto internazionale che ha rimodellato, e in molti casi rovesciato, le norme, le convenzioni e i modi di vita della società a tutti i livelli, definendo una nuova fisionomia sociale (Lupton, 2021). Secondo Lupton & Willis (2021). La comparsa e la forte diffusione della malattia hanno influenzato quasi tutti gli aspetti della vita quotidiana, soprattutto perché hanno interagito in profondità sui territori di interconnessione tra persone, altri esseri viventi, luoghi, spazi, oggetti, discorsi, tempo e cultura.

Il primo elemento "quadro" che ha senso evidenziare qui nell'analisi del fenomeno pandemico è la radicalizzazione di alcuni elementi della società del rischio, in particolare l'accentuato deterioramento dell'autorità scientifica, il crollo della fiducia negli esperti del sapere e la proliferazione di interpretazioni "alternative" delle cause, degli effetti e delle potenziali contromisure alla pandemia, spesso associate alla disinformazione e al negazionismo (Lovari, 2020; Lupton, 2023).

Giddens (1994) definisce la sicurezza ontologica come una forma di fiducia "emotiva" piuttosto che "razionale" nella continuità e nella stabilità della propria identità personale. Il Covid-19, che si è presentato come una malattia potenzialmente fatale di cui, almeno inizialmente, si sapeva poco o nulla, rappresentava una minaccia irresistibile ed esplicita a queste concettualizzazioni. La percezione della consistenza e la continuità dell'identità unica di una persona, così come il contesto materiale e sociale in cui vive sono entrati in crisi.

La ridefinizione dei rituali di interazione che controllano il modo in cui le persone utilizzano lo spazio sociale è un secondo fattore legato alle conseguenze della pandemia (Goffman, 1983). Una situazione di anomia inintenzionale (Romania, 2020; 2022) o di disordine relazionale capace di elevarsi "al di sopra delle relazioni" (Lardellier, 2021). Essa viene a determinarsi a partire dalla sfida lanciata dalla pandemia allo stesso insieme di regole e certezze sull'uso "relazionale" dello spazio, che ha determinato le condizioni di compresenza, di condivisione ritualizzata dello spazio, e quindi di validità/applicabilità dei vocabolari di rituali e delle regole che governano l'interazione faccia a faccia nei vari contesti della vita quotidiana.



In realtà, il Covid-19 è stato solo l'ultimo di una serie di eventi caratterizzati dalla capacità di produrre un drastico sconvolgimento dell'ordine sociale e dei modelli di interazione, portando a una serie di condizioni nuove e caotiche che hanno promosso approcci di contenimento necessari per evitare a tutti i costi il collasso, la dissoluzione o l'implosione dell'ordine sociale precedenti (globalizzazione, cambiamento climatico, guerre locali).

In risposta al caos, emerge un ordine pandemico che conferisce allo spazio personale una nuova e distinta centralità: l'isolamento sociale sostituisce la distanza fisica. Così, la distanza fisica diventa isolamento sociale, mentre comportamenti come indossare maschere, restare a casa, autoisolarsi, andare in quarantena e, più in generale, evitare gli spazi pubblici affollati definiscono non solo la "nuova normalità" delle regole interazionali, ma anche la natura sociale dello spazio fisico e digitale e i ruoli sociali ad essi associati (Hancock & Garner, 2021).

Il concetto emergente di "socialità pandemica" (Guzzo, 2021) produce quello che potremmo definire **un nuovo sé post pandemico**, in cui prevalgono le interazioni mediate e in cui le strategie di autopresentazione si adattano ai diversi contesti di interazione.

Alcuni rituali, come la convivialità, la condivisione del cibo, i gesti "fisici" usati per esprimere affetto, vicinanza, intimità vengono distrutti e solo progressivamente e molto lentamente ricostruiti. Essi vengono reintrodotti dopo essere stati banditi dalla ribalta dello spazio pubblico e "igienizzati" attraverso lo stigma sociale, con il loro conseguente declassamento e confinamento nel backstage degli ambienti intimi, della famiglia e, quindi, della casa (Romania, 2022).

Un terzo fattore, strettamente legato al precedente, è la tendenza oggi presente e pervasiva a dissolvere i confini tra sfera pubblica e privata, tra palcoscenico e retroscena. Questa tendenza era già stata prevista dai processi di virtualizzazione e digitalizzazione delle relazioni sociali e, ancor prima, dai media elettronici (Meyrowitz, 1985) ma ha teso ad affermarsi come un percorso essenziale nella ricostruzione progressiva di un nuovospazio pubblico.

L'*"interazione mediata online"*, caratteristica dei contesti digitali e dei social media e aperta a una pluralità di persone distanti, è invece il mezzo di comunicazione principale per cerchie sociali sempre più "esterne" (Thompson, 2020) e che oggi preferiscono utilizzare.

Questo ha portato a una ri-contestualizzazione radicale e soprattutto improvvisa dello spazio come luogo definito socialmente e antropologicamente in termini di prossimità e distanza dalla casa, proiettando le persone in una configurazione diversa e contraddittoria dell'esperienza e delle routine domestiche.

Un modo completamente nuovo di interpretare la vita domestica e la vita relazionale fuori casa, caratterizzato da ibridazione, contraddizione e ambiguità, è risultato dal fatto che la casa si era trasformata in una prigione così come in un rifugio per le famiglie coinvolte. Le loro vite sono state caratterizzate da una frenetica mescolanza di lavoro e tempo libero, veglia e sonno, cura dei figli e gestione degli spazi individuali (Lagomarsino, Coppola, Parisi e Rania, 2020; Mingo, Panarese e Nobile, 2020; Moretti & Maturo, 2020).

Infine, il ruolo svolto dai media - in particolare dalle piattaforme digitali - durante l'epidemia non deve essere sottovalutato ed è anzi cruciale. È innegabile che la riorganizzazione dei tempi e degli spazi della vita familiare e lavorativa abbia incrementato notevolmente il rapporto con le piattaforme sociali, anche se le misure di contenimento hanno accentuato ed oggi cristallizzato la nostra "dipendenza" dai media, che rappresentano uno dei luoghi privilegiati per la rinegoziazione dell'ansia

e dell'incertezza, soprattutto per quanto riguarda la televisione e le sue ritualizzazioni (Lucantoni, 2020; Polesana, 2020; Scaglioni e Sala 2020; Silverstone, 2000).

Una prima conclusione, quindi, di questo *excursus* sulla pandemia è che **gli apprendimenti che caratterizzano le Skills for Life, come ad esempio, l'uso dei media, la negoziazione a distanza, la capacità di attesa e di stare da soli, la capacità di usare la rete come uno strumento per connettersi col mondo ma anche come un formidabile strumento solitario di apprendimento, sono spesso dovuti a risposte spontanee e a adattamenti delle persone coscienti di natura cognitiva e relazionale dovute alla naturale risposta individuale allo stress e alla evoluzione inattesa della vita collettiva.**

Essi coesistono con percorsi che, partendo dalla sfera intima personale, informale e familiare, si allargano invadendo la sfera dell'apprendimento strutturato che si avvale della caduta di naturali ostilità sostenuta da apprendimenti, come si diceva progressivi e non forzati.

Come non considerare il ruolo svolto dalla pandemia, del tutto non previsto nel costruire le condizioni per:

- una forzata alfabetizzazione informatica;
- una nuova socialità e organizzazione del lavoro dove la prestazione professionale da remoto ha cittadinanza organizzativa;
- la sperimentazione di nuovi spazi pubblici dai confini comunicativi più ibridi e incerti;
- la spinta alla socializzazione forzata, cioè la necessità di autorappresentarsi in uno spazio virtuale che rompe e/o aggrava (sulla base delle scelte individuali) la solitudine materiale come conseguenza del contagio.

Sono esempi questi che ci indirizzano nella comprensione e nella individuazione di spazi di apprendimento (organizzati e strutturati formalmente) dove a fare la differenza sono le disposizioni naturali delle persone, gli stili cognitivi, le competenze pregresse in termini di alfabetizzazione funzionale, le capacità e le conoscenze personali a sostegno di strategie di rielaborazione esistenziale.

Resta aperta, e quindi fluida, la visione culturale e teorica che ricostruisce **le Skills for Life come un terreno comportamentale individuale multicentrico, fatto di esperienze esistenziali multiple e interagenti, apprendimenti formali e informali promossi o impliciti, che si basano sulla biografia individuale e sulla storia formativa e professionale della persona.**

1.3 Imparare dalla vita o Imparare per la vita?

Nelle pagine precedenti sono emersi alcuni punti chiave che richiamiamo qui perché ci appaiono utili per far progredire il nostro ragionamento.

Innanzitutto, va detto che il lavoro dell'OMS si caratterizza per la sua innovatività non tanto e non solo per aver selezionato, già ai primi degli anni 90, ormai 30 anni orsono, alcuni dei comportamenti più diffusi e qualificabili come produttori di benessere (Life Skills), quanto per aver coniugato lo sforzo per mantenersi in buona salute a comportamenti non necessariamente innati che presuppongono consapevolezza, assertività, conoscenza, esperienza, relazione e cognizione.

L'elemento in più che l'OMS ci fornisce è che le Life Skill **servono a stare bene**. Cioè, la loro crescita e il loro potenziamento nelle persone vanno finalizzati a costruire le condizioni per il raggiungimento di un **benessere psicofisico** stabile nel tempo.

Si stabilisce, inoltre, che le competenze per acquisire del benessere non sono casuali, vanno identificate e, se possibile, trasferite (formazione). È quanto fa, nel nostro esempio, la Croce Rossa Internazionale⁹ attraverso i Programmi rivolti a popolazioni e/o comunità colpite da eventi straordinari all'interno delle quali ogni persona deve possedere una propria minima *cassetta degli attrezzi* di natura psicofisica e relazionale per affrontare positivamente gli eventi.

Non è sicuramente questa la sede per riflettere in maniera approfondita e articolata sui metodi formativi per il trasferimento delle competenze più in generale, ma la prima domanda da porsi legittimamente in un'ottica di progettazione del futuro è: **come si fa a trasferire queste competenze a chi ne è sprovvisto?**

Lo sforzo della Croce Rossa, così come descritto, ha risposto parzialmente, ma chiaramente, a questa domanda. Tutti hanno bisogno di certe competenze in un certo tipo di contesto: e quelle competenze possono, comunque, essere costruite sia in tempi lunghi sia attraverso più sostenibili percorsi *ad hoc*. I programmi di intervento che abbiamo descritto (Box n.2) hanno come obiettivo proprio il trasferimento rapido e contestuale di un certo tipo di competenze all'interno della popolazione per sostenerla, il prima possibile, e per darle più strumenti per affrontare al meglio il cambiamento.

Sulla natura delle competenze da trasferire si è detto fin qui. Quello che va qui richiamato è che, trattandosi di competenze (vedi Box n. 3), esse si manifestano prevalentemente sotto forma di comportamenti e di atteggiamenti visibili che vengono sostenuti da determinate abilità.

Non ci sono troppe conoscenze a sostegno se non quelle che in via formale (istruzione) e informale e non formale (esperienza pregressa) le persone avevano prima del manifestarsi dell'evento.

Tutti dovrebbero possedere quelle competenze, ma non tutti hanno bisogno di apprenderle così in fretta come chi deve far fronte a cambiamenti così improvvisi e catastrofici.

La seconda domanda allora è: **le Life Skills si imparano a proprie spese e solo a seguito di una esperienza di un certo tipo?** Sono più capaci e pronte di altre, quindi, le persone che hanno avuto la "sfortuna" di incappare in un evento **paradossalmente formativo** per la propria esistenza?

Un primo aspetto, in qualche modo oggettivo, da tenere presente è rappresentato dal fatto che il bisogno di proteggersi e di attraversare il cambiamento è percepito fortemente dagli individui in **maniera sincretica**, cioè, *è più forte quando il cambiamento è in atto anche se non se ne percepiscono i particolari*. Essi di solito si chiariscono con il passare del tempo e con essi le proprie necessità cognitive e operative.

Altro discorso che **percezione del cambiamento e possesso di strategie personali di affrontamento delle conseguenze del cambiamento** possano essere pensate facilmente come percorsi esistenziali coincidenti.

Richiamando qui i concetti enunciati di resilienza e di capacità negativa si può sostenere come sia

⁹ Non mancano, ovviamente altre innumerevoli esperienze della stessa natura svolte da differenti organizzazioni umanitarie a livello globale



più facile per chi **fa formazione per costruire le Life Skill** elencare ed enucleare i fattori che, in quello specifico contesto, costituiscono i mattoni per definire e comporre determinate **competenze di pronto intervento**. Nell'elencarli e nel metterli in evidenza il formatore:

- può fare riferimento effettivo e diretto all'esperienza recente delle persone per favorirne il riconoscimento cognitivo ed esperienziale (proattivo);
- può avvicinare il destinatario attraverso una spinta all'autopercezione, verso l'acquisizione consapevole di una determinata competenza con la messa in evidenza di **comportamenti di successo** (risolutivi per la persona nel suo contestuale bisogno) che ne manifestino l'avvenuto apprendimento e interiorizzazione.

Non mancano nella maturazione di questo percorso di natura eminentemente individuale prima che collettiva (individuo vs comunità e/o organizzazioni), facilitatori di natura esperienziale pregressa quali ad esempio: una esperienza, già vissuta, di perdita, la capacità (innata?) di autorganizzazione, culturale e cognitiva, la capacità di lettura di codici di comportamento multipli, la capacità di ascoltare, di imparare legata non di rado ad un elevato livello culturale, all'essere anziano, all'aver educato dei figli.

Tutti questi fattori personali **interagiscono** con gli elementi offerti dal contesto che spingono le persone **a evolvere (più o meno in fretta), attraverso combinazioni uniche e irripetibili**, da

- quello che si era, in direzione di
- quello che si comprende delle cose che ci accadono, usando
- quello che si è imparato a fare (formazione per esperienza o meno) per superare le difficoltà e per mettersi in condizione di saper imparare.

Questo dinamismo evolutivo e personale, che è oltremodo tipico di ognuna delle Life Skill, si combina con maggiore facilità a quello che la formazione di quelle competenze dovrebbe offrire.

Ed è questo il punto: i **“mattoni”** che costituiscono le competenze per la vita vanno portati all'attenzione delle persone che apprendono molto più facilmente “in situazioni limite” quali quelle in cui, ad esempio, i programmi della CRI sopradescritti hanno operato o come abbiamo descritto a seguito della pandemia.

Allora, terza domanda: **abbiamo bisogno di catastrofi per apprendere e consolidare le Life Skills?**

A questa domanda si è già data una prima risposta. Le situazioni limite sono idealtipiche e consentono apprendimenti più rapidi basati sull'esperienza. In questo caso, la formazione e l'accompagnamento delle persone serve soprattutto nella fase di *rinforzo positivo e di coping*, cioè in una fase in cui si aiuta la persona a capire che quel cambiamento è utile, che quel comportamento va cambiato, che quell'interesse va indirizzato, che quella capacità di ascolto va migliorata. *Come si diceva, si può fare più in fretta se, paradossalmente, il contesto lo consente.*

E se questo contesto non c'è? Come si può procedere? **Cioè, se non ci sono “catastrofi utili all'apprendimento” come si procede per formare le persone alle Life Skills?**

Le Life Skills sembrano essere una necessità esistenziale di ogni persona e che aiutano a vivere meglio: la precocità dell'esperienza concreta con ognuna di esse è una delle condizioni essenziali da cui partire. La costruzione, quindi, di contesti di comunicazione positivi, nelle scuole come nei luoghi di lavoro, nelle esperienze di cittadinanza attiva, di solidarietà sociale *possono essere*

roadmap essenziali per la loro crescita e questi percorsi danno vita a **simulatori cognitivi ed esperienziali**, certamente non semplici da attrezzare: non si può pensare, usando una metafora, che per imparare ad atterrare in emergenza con un Boeing 747 si debba mettere realmente a rischio la vita di 400 persone.

D'altra parte, la costruzione di contesti formativi efficaci deve confrontarsi con una caratteristica genetica di ogni competenza, cioè quella di essere una fattispecie di conoscenza agita che esiste ed è visibile solo se riconosciuta dall'altro. A specchio, *l'altro le ri-conosce solo se le conosce, cioè se ne conosce e ne sa ri-conoscere le parti che la compongono (cognizione, apprendimento, riproduzione, valutazione).*

Che questo processo avvenga, all'interno di una specifica azione formativa strutturata e orientata al trasferimento di determinate competenze non andrebbe dato per scontato.

Ed è qui che crediamo si possa innestare un solido legame tra quanto osservato fino a qui sulle Life Skill e i quadri concettuali dell'apprendimento permanente delineati a livello comunitario.

È più facile che una persona, già in possesso di competenze chiave legate al proprio bagaglio di conoscenze di capacità e di abilità¹⁰, possa entrare positivamente in contatto con le Life Skill costruendo sinergie positive alla base della costruzione di una personalità complessa utile, da una parte, all'apprendimento permanente, dall'altro, all'arricchimento personale in relazione al proprio benessere.

Il legame che unisce queste due differenti aree di crescita personale (visuali) sta nel lavorare per la loro integrazione.

Come noto, il dibattito sulla possibilità di *insegnare una competenza trasversale* è ancora piuttosto aperto. Prevale, da una parte, un approccio in cui la Life Skill possa essere considerata un modo di essere positivo della persona; dall'altra, ha un senso considerare che le competenze chiave, seppur appaiono tra loro non gerarchizzabili, hanno alcune **visuali interpretative e gerarchie** che varrebbe la pena di prendere in considerazione.

La *prima visuale*, come vedremo anche nelle pagine successive, **si fonda sulla centralità di una delle otto competenze chiave**, essenziale nei percorsi di integrazione e di sviluppo insieme stesso delle competenze: parliamo della **competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare**, che contiene *in nuce* tutti gli ingredienti epistemologici, culturali e comportamentali che, se spalmati all'interno della personalità della persona che apprende, richiamano con molta precisione l'insieme di quelle che abbiamo definito Life Skill.

La *seconda visuale* è che **l'accesso alla conoscenza dell'altro presuppone l'acquisizione di alcuni codici e significati che passano necessariamente per la capacità di comprendere efficacemente l'altro/a** (alfabetizzazione linguistica e funzionale) e di comunicare con lui/lei, di comprendere gli eventi e la loro portata scientifica, di decodificare e ri-codificare i propri e altrui linguaggi ivi compresi i linguaggi digitali (competenza di comunicazione, competenza digitale).

¹⁰ costruite attraverso percorsi di apprendimento più o meno strutturati non più solo di natura trasversale e comportamentale (soft skill) che sono le componenti essenziali delle Life Skills



In altri termini nessuna Life Skill può svilupparsi in maniera “autarchica”, cioè, slegata da quelle conoscenze, abilità e attitudini che ne costituiscono una base interpretativa ed un prerequisito.

Box n. 3 La competenza e il suo trasferimento. Il dibattito italiano

Il dibattito sviluppatosi in questi anni sul concetto di competenza ha portato al confronto tra molteplici visuali, confini e caratterizzazioni secondo logiche e narrative dalle quali è possibile, in breve, estrarre alcuni elementi unificanti e condivisi dagli stakeholders (Istituzioni, parti sociali, sistema delle imprese).

Tale dibattito si è avvalso, e tuttora si avvale, degli elementi caratterizzanti del percorso sviluppatosi in questi anni, attraverso i contributi della Conferenza Stato-Regioni e della Conferenza Unificata, in relazione alla individuazione delle figure professionali nazionali, alla cui definizione ultimativa ha contribuito anche una robusta riflessione metodologica sul concetto stesso di competenza (poi trasferita nel D. Lgs. 13/2013).

In questo decreto la competenza viene definita come: **comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale.**

Gli elementi unificanti del dibattito sempre molto dinamico e ricco di suggestioni sono rappresentati, a nostro avviso, dalle dimensioni di analisi sottoelencate:

- la dimensione dell'osservabilità: la competenza esiste solo se qualcuno può riconoscerla. È, quindi, un comportamento “osservabile” e riconoscibile solo in una relazione sociale;
- la dimensione della componibilità. La competenza è componibile, può legarsi, cioè, ad altre competenze producendo esiti complessi (grappoli di competenze) utili ad agire in contesti dati e sfidanti;
- la dimensione della autodirettività: la competenza è essenziale a sostenere la dimensione di gestione individuale all'interno di una domanda di azione e/o di cambiamento.

In altri termini, la competenza, può definirsi come un comportamento organizzativo riconoscibile nel quale confluiscono conoscenze tacite ed esplicite, abilità e tecniche che il soggetto mette in atto per realizzare compiti e attività più o meno complessi in un contesto dato. Così concepita, la competenza assume la funzione di identificare non tanto e non solo le conoscenze, le abilità e/o le capacità possedute dalla persona, quanto di connotarne la loro riconoscibilità effettiva all'interno di un determinato contesto di azione dato che contiene inestinguibili relazioni sociali che ne determinano l'utilizzo efficace (riconoscibilità).

Va da sé che questo approccio è centrale e rilevante nella trama concettuale che riguarda le Life Skill. Se si tratta di competenze esse sono, di fatto, comportamenti osservabili e il loro trasferimento e acquisizione fanno parte di un percorso:

- cognitivo che si basa su strumenti di codifica e di ri-codifica dei propri costrutti e stili cognitivi profondi;
- relazionale laddove implica un'interazione assertiva dell'altro che percepisce e riconosce quella competenza “al lavoro”;
- autoperceptivo se serve ad aiutare la persona, nel corso della sua formazione, a ri-conoscere e mettere in pratica i comportamenti indicati (dal formatore) e riconosciuti (in ragione di quello che si è appreso) più efficaci.

In sintesi, la riconoscibilità ha un elevato valore sociale e relazionale perché solo una persona diversa da quella che possiede la competenza può evidenziarne l'effettiva esistenza laddove la vede applicata ad uno specifico comportamento organizzativo individuale e proattivo dotato di efficacia.

La competenza sembra possedere, se osservata in questa visuale, una natura fortemente soggettiva, dinamica, processuale e relazionale. Essa indica, in altri termini, la capacità che ogni persona possiede di “mobilitare” le proprie risorse in rapporto ad un contesto, al fine di prendere in carico determinati compiti, combinando dinamicamente saperi (conoscenze generali e tecniche) abilità. Così intesa, la competenza favorisce e orienta con maggiore articolazione l'esercizio previsionale nel quale ci siamo impegnati. Innanzitutto, non ingessa il lavoro di analisi in uno schema precostituito, bensì lo lascia aperto, prefigurandolo, cioè, come un modo di osservare il cambiamento atteso, nel caso in cui, si concretizzi lo scenario ritenuto più probabile. In secondo luogo, a partire dalla sua forte caratterizzazione contestuale e, sostanzialmente, individualizzata, la competenza, ancor più della singola skill professionale, individua, con sufficiente precisione, il comportamento organizzativo da sottoporre ad osservazione per verificarne, nel tempo, gli effetti.

È auspicabile, quindi, che l'acquisizione delle Life Skill e delle Competenze Chiave si caratterizzi come processo sempre più consapevole e autodiretto.

2. La Raccomandazione sulle competenze chiave del 2006 e del 2018. Un confronto analitico

Dall'inizio degli anni 2000, un numero crescente di Paesi europei sta cercando di trasformare i propri curricula nazionali da un approccio puramente basato sulla conoscenza a uno più ampiamente basato sulle competenze.

Per facilitare questo processo e fornire un documento di riferimento comune, la Raccomandazione del 2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente - e il relativo Quadro di riferimento europeo per le competenze chiave per l'apprendimento permanente - hanno avuto un ruolo propulsivo ed evolutivo.

La Raccomandazione esortava gli Stati membri a garantire che tutti i giovani avessero accesso agli strumenti necessari per acquisire le competenze chiave a un livello tale da poterli preparare adeguatamente alla vita adulta. Gli adulti dovrebbero, a loro volta, essere in grado di aggiornare e sviluppare le proprie competenze chiave per tutta la vita (Adult Lifelong learning).

Inoltre, la Raccomandazione sottolineava la necessità di fornire maggiore sostegno a coloro che hanno difficoltà educative a causa di circostanze sociali, culturali, personali o economiche.

Una componente fondamentale della Raccomandazione del Consiglio è rappresentata anche dal Quadro di riferimento europeo «Competenze chiave per l'apprendimento permanente¹¹» che ha avuto lo scopo principale di guidare e orientare gli Stati membri nella definizione delle loro politiche nazionali per l'apprendimento, la formazione e l'istruzione. Il Quadro di riferimento andava oltre le tradizionali aree disciplinari per definire le competenze che consentono alle persone di impegnarsi nell'apprendimento permanente, contribuire al processo democratico e migliorare la qualità della

¹¹Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; e
- 8) consapevolezza ed espressione cultura

In questo contesto i principali scopi del quadro di riferimento sono:

- 1) identificare e definire le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza;
- 2) coadiuvare l'operato degli Stati membri per assicurare che al completamento dell'istruzione e formazione iniziale i giovani abbiano sviluppato le competenze chiave a un livello che li renda pronti per la vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa e che gli adulti siano in grado di svilupparle e aggiornarle in tutto l'arco della loro vita;
- 3) fornire uno strumento di riferimento a livello europeo per i responsabili politici, i formatori, i datori di lavoro e i discenti stessi al fine di agevolare gli sforzi a livello nazionale ed europeo verso il perseguimento di obiettivi concordati congiuntamente;
- 4) costituire un quadro per un'azione ulteriore a livello comunitario sia nell'ambito del programma di lavoro «Istruzione e formazione 2010» sia nel contesto dei programmi comunitari nel campo dell'istruzione e della formazione



vita. Ciò è stato fatto per soddisfare meglio i bisogni futuri di competenze e per rispondere alle sfide definite dal Consiglio di Lisbona.

Le competenze chiave sono considerate tutte come ugualmente importanti. La definizione di ciascuna di esse identifica le conoscenze, le abilità e le attitudini ad essa associate e le definizioni delle singole competenze e le conoscenze, abilità e attitudini ad esse associate si sovrappongono e si sostengono a vicenda.

In questo modo, la Raccomandazione ha cercato di facilitare la transizione da una descrizione piuttosto statica dei contenuti del curriculum di istruzione – *cioè, ciò che gli studenti dovrebbero imparare* - a una definizione più dinamica delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini che gli studenti dovrebbero acquisire.

Un primo passo fondamentale è stato l'accordo sul Quadro di riferimento europeo che è servito da intesa comune tra gli Stati membri.

Tutti i quadri nazionali, a loro volta, hanno preso in esame una varietà di temi e hanno posto l'accento sulle competenze "non cognitive", sugli atteggiamenti o sui valori.

La differenza principale tra i quadri nazionali è che alcuni di essi si concentrano su una gamma ristretta di competenze e non si sforzano necessariamente di fornire una base approfondita per lo sviluppo del curriculum nell'istruzione e nella formazione: ciò si traduce in modi diversi di organizzare i quadri di competenze e di enfatizzare particolari abilità o disposizioni.

I quadri di riferimento delle competenze che si sono maggiormente affermati - costituendosi anche come riferimenti metodologici - sono:

- **il Quadro delle Competenze Chiave dell'OCSE (DeSeCo)** che si concentra su tre aree di competenza molto ampie: utilizzare strumenti in modo interattivo, partecipare a gruppi eterogenei e agire in modo autonomo. Pur non definendo abilità o conoscenze cognitive, pone l'accento sull'azione e sul pensiero riflessivo;
- oltre all'approccio DeSeCo, un altro riferimento è il **Quadro delle competenze globali dell'OCSE del 2016** che esamina la conoscenza e la comprensione di questioni globali e interculturali, nonché le abilità (interazione, pensiero analitico e critico, empatia e flessibilità) e gli atteggiamenti (apertura, rispetto per la diversità culturale, mentalità globale e responsabilità). Questo quadro di riferimento è quello che più di altri è stato destinato a servire da base per la valutazione PISA 2018, che include la "competenza globale" in scienze, alfabetizzazione e calcolo;
- un quadro d'oltreoceano noto come **P21 Framework (Partnership for 21st Century Learning)** ha cercato a sua volta di definire in modo completo le competenze, le conoscenze e le abilità che gli studenti devono acquisire per avere successo nel lavoro e nella vita. Le categorie in cui sono suddivise le competenze sono "Materie chiave e questioni del XXI secolo", "Capacità di apprendimento e innovazione", "Informazione, media e tecnologia", "Abilità" e "Capacità di vita e di lavoro". I suoi obiettivi sono tra quelli più coerenti e in linea con il Quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, che mira a fornire una base per lo sviluppo curricolare, in particolare nel contesto dell'istruzione scolastica;
- il quadro di riferimento del **Forum economico mondiale (WEF)** comprende le "competenze di base" (lettura, scrittura, aritmetica e TIC), le "competenze relative al carattere" (iniziativa e



curiosità) e i cosiddetti “talenti” come il pensiero critico e la creatività. Si rivolge chiaramente alle competenze che saranno necessarie nel futuro mercato del Lavoro;

- le competenze necessarie per partecipare attivamente a una cultura democratica e per vivere pacificamente in società democratiche culturalmente diverse sono, invece, al centro del documento del **Consiglio d'Europa "Competenze per la cultura democratica"**. Il documento copre un'ampia gamma di competenze interculturali, civiche, sociali e trasversali e descrive valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensione critica;
- le competenze necessarie per vivere in un ambiente globalizzato sono quelle prese in considerazione dal **Quadro delle competenze interculturali dell'UNESCO**. In esso la competenza interculturale comprende sia le competenze culturali (identità, valori, atteggiamenti e credenze) sia quelle comunicative (linguaggio, discorsi e comportamenti non verbali). Il quadro sottolinea altresì come ogni competenza debba essere valutata alla luce delle altre e nessuna può agire se utilizzata in modo isolato;
- per identificare le competenze di cui tutti i bambini e i ragazzi hanno bisogno, nel 2012-2013 un Gruppo di lavoro internazionale ha sviluppato il **Quadro globale dei domini di apprendimento dell'UNESCO**. La struttura descrittiva comprende l'istruzione della prima infanzia, primaria e post-primaria, ma non le competenze più specialistiche dell'istruzione secondaria. Il quadro, strettamente collegato agli Obiettivi di sviluppo sostenibile, mira a fornire una base per la creazione di "indicatori di apprendimento per l'istruzione globale" e per un accesso equo alle opportunità educative.

2.1 Modifiche al Quadro europeo delle competenze chiave

Come è noto, il Quadro delle competenze chiave del 2006 è stato aggiornato nella Raccomandazione del 2018 dove sono ampiamente presenti le motivazioni dei cambiamenti operati. I cambiamenti operati nella Raccomandazione del Consiglio 2018 riflettono i risultati del confronto con i quadri nazionali e internazionali e i risultati della consultazione pubblica. Seguiamo in questo esercizio quanto osservato dallo SW Document¹².

Le competenze chiave sono ancora descritte come un insieme di attitudini, abilità e conoscenze così come nel 2006.

Il loro sviluppo viene preliminarmente riferito alle necessità di un alto livello di alfabetizzazione condizione necessaria per garantire lo sviluppo conseguente delle altre competenze. I bassi livelli di lettura sono comuni a tutte le fasce d'età in Europa.

¹² European Commission (2018). *Commission Staff Working Document accompanying Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. COM (2018) 24 final.



Co-funded by the
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA
Implementing renewed priorities for the European Agenda for
Adult Learning
National Coordinators for the implementation of the Agenda



Tavola 1 I principali quadri di riferimento che hanno ispirato la Raccomandazione europea sulle competenze chiave del 2006

Quadro delle competenze chiave 2006	OCSE Competenze Chiave	Competenza globale dell'OCSE	Competenze del Consiglio d'Europa per la cultura democratica	WEF 21 st Competenze del secolo	P21 Partenariato per l'apprendimento del 21 st secolo	UNESCO Competenze interculturali. Quadro concettuale e operativo.
Comunicazione nella lingua madre	Capacità di utilizzare il linguaggio, i simboli e i testi in modo interattivo.	Capacità di interagire in modo rispettoso, appropriato ed efficace.	Competenze linguistiche, comunicative e plurilingui Conoscenza e comprensione critica del linguaggio e della comunicazione	Alfabetizzazione Comunicazione	Materie chiave: Inglese, lingue del mondo, arte, matematica, economia, scienze, geografia, storia, governo e educazione civica. Comunicazione e collaborazione	Competenza comunicativa Lingua
Comunicazione in lingua straniera	Capacità di usare il linguaggio, simboli e testi in modo interattivo	Capacità di interagire con rispetto, in modo appropriato ed efficace	Competenze linguistiche, comunicative e plurilingui Conoscenza e comprensione critica del linguaggio e della comunicazione	Alfabetizzazione Comunicazione	Inglese, lingue del mondo, arte, matematica, economia, scienze, geografia, storia, governo e educazione civica	Competenza comunicativa e lingua
Competenze matematiche e competenze di base in ambito scientifico e tecnologico	Capacità di utilizzare la tecnologia in modo interattivo			Numerazione Alfabetizzazione scientifica	Inglese, lingue del mondo, arte, matematica, economia, scienze, geografia, storia, governo e educazione civica.	
Competenze digitali	Capacità di utilizzare la tecnologia in modo interattivo			ICT Literacy Information	ICT Literacy Information	
Imparare ad imparare	Capacità di utilizzare conoscenze e informazioni in modo interattivo	Pensiero analitico e critico	Capacità di apprendimento autonomo Capacità di analisi e di pensiero critico	Pensiero critico Problem solving	Pensiero critico e problem solving	-
	Capacità di relazionarsi bene con gli altri Capacità di collaborare e lavorare in gruppo	Conoscenza e comprensione delle problematiche globali Capacità di	Capacità di cooperazione Capacità di risoluzione dei conflitti Valorizzare la democrazia, la giustizia, l'equità, l'uguaglianza e lo stato di	Alfabetizzazione culturale e civica Consapevolezza sociale e culturale	Materie chiave: Inglese, lingue del mondo, arte, matematica, economia, scienze, geografia, storia, governo e educazione civica. Consapevolezza globale	Dialogo



Co-funded by the
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA
Implementing renewed priorities for the European Agenda for
Adult Learning
National Coordinators for the implementation of the Agenda



	Capacità di gestire e risolvere i conflitti La capacità di difendere e far valere diritti, interessi, limiti e bisogni.	interagire in modo rispettoso, appropriato ed efficace. Mentalità globale	diritto. Spirito civico Conoscenza e comprensione critica del mondo	Collaborazione	Alfabetizzazione civica Comunicazione e collaborazione Socialità e interculturalità	
Senso di iniziativa e imprenditorialità	Capacità di formulare e condurre piani di vita e progetti personali	-	Autoefficacia	Creatività Leadership	Alfabetizzazione finanziaria, economica, commerciale e imprenditoriale	Creatività
Consapevolezza ed espressione culturale	-	Conoscenza e comprensione interculturale Apertura verso persone di altre culture Rispetto per l'alterità culturale	Valorizzare la diversità culturale Apertura verso l'alterità culturale e verso altre credenze, visioni del mondo e pratiche.	Curiosità Sociale e consapevolezza culturale Comprensione critica del mondo	Competenze sociali e interculturali	Cittadinanza interculturale Competenze interculturali Dialogo interculturale Alfabetizzazione interculturale Cambiamento culturale: La capacità cognitiva e comportamentale di una persona interculturalmente competente di spostare o cambiare lingua, comportamento o gesti.
Altre competenze	The ability to act within the big picture	Empatia Flessibilità Responsabilità	Flessibilità e adattabilità Empatia Responsabilità Rispetto Abilità di ascolto e osservazione Valorizzare la dignità umana	Educazione Finanziaria Alfabetizzazione finanziaria Persistenza e grinta Adattabilità	Alfabetizzazione finanziaria, economica, commerciale e imprenditoriale Alfabetizzazione sanitaria Alfabetizzazione ambientale Flessibilità e adattabilità Produttività e responsabilità Leadership e responsabilità	Riflessività: Capacità di uscire dalle proprie esperienze per riflettere consapevolmente considerando cosa sta accadendo, cosa significa e come reagire. Liquidità: uno stato di cambiamento quasi costante con conseguenze per la capacità degli individui di affrontare il cambiamento

Fonte European Commission (2018). *Commission Staff Working Document accompanying Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. COM (2018) 24 final.



Tavola 2 Una comparazione diretta delle concettualizzazioni delle competenze suddivise per Paese nella Raccomandazione del 2006

Quadro delle competenze chiave	Estonia	Finlandia	Flandre	Francia	Irlanda	Italia	Paesi Bassi	Portogallo
Comunicazione nella lingua madre	Competenza comunicativa	Non esplicitamente coperto	Tronco comune (capacità comunicativa), ma altrimenti non esplicitamente coperto	Linguaggi per pensare e comunicare	Comunicare (ciclo junior e senior) Elaborazione delle informazioni (ciclo senior)	Competenze di base comunicazione nella lingua madre	Conoscenze linguistiche (olandese)	Lingue e testi Informazione e comunicazione
Comunicazione in lingua straniera	Competenza comunicativa	Non esplicitamente coperto	Capacità comunicativa, ma altrimenti non esplicitamente coperto	Linguaggi per pensare e comunicare	Non esplicitamente coperto (eventualmente integrato nelle stesse categorie della comunicazione nella lingua madre)	Competenze di base comunicazione in lingua straniera	Competenze linguistiche (inglese)	Lingue e testi
Competenze matematiche e competenze di base in ambito scientifico e tecnologico	Competenza in matematica, scienze naturali e tecnologia	Non esplicitamente coperto	Non esplicitamente coperto	Sistemi naturali e tecnici Linguaggi per pensare e comunicare (linguaggi matematici, scientifici e informatici)	Comunicare utilizzando numeri e dati), ma per il resto non esplicitamente coperto	Competenze di base matematica Competenze di base campo scientifico	Scienza dei numeri	Conoscenze tecniche e tecnologia
Competenze digitali	Competenza digitale	Competenza ICT	Non esplicitamente coperto	Metodi e strumenti per l'apprendimento (strumenti digitali)	Comunicare utilizzando il digitale	Cittadinanza e creatività digitale	Alfabetizzazione digitale	Informazione e comunicazione



Imparare ad imparare	Imparare ad imparare la competenza	Pensare e imparare ad imparare Multiliteracy (pensiero critico e capacità di apprendimento)	Tronco comune (tra cui perseveranza, esplorazione, atteggiamento aperto e costruttivo) Imparare a imparare		Metodi e strumenti per l'apprendimento	Elaborazione delle informazioni Essere creativi Gestione delle informazioni e del pensiero Essere personalmente efficaci Gestire me stesso Stare bene		Non esplicitamente coperto
Competenze sociali e civiche	Competenza sociale e cittadinanza	Partecipazione, coinvolgimento e costruzione di un futuro sostenibile Prendersi cura di sé e gestire la vita quotidiana (compresi benessere, salute e sicurezza)	Tronco comune (tra cui empatia, rispetto, collaborazione, responsabilità, considerazione) Salute e sicurezza fisica Socio-relational development Political-legal society	Sviluppo personale e cittadino	Gestire me stesso Stare bene Lavorare con gli altri	Cittadinanza globale Benessere, corretto stile di vita e sport Educazione civica alla cittadinanza globale, rispetto della diversità e cittadinanza attiva	Studi sociali Cittadinanza	Interpersonal relationships Well-being and health
Senso di iniziativa e imprenditorialità	Competenza imprenditoriale	Competenza nella vita lavorativa e imprenditorialità	Società socio-economica Società socio-culturale	Non esplicitamente coperto	Essere personalmente efficaci (iniziativa del ciclo senior)	Formazione all'imprenditorialità		
Consapevolezza ed espressione culturale	Competenza culturale e valoriale	Competenza culturale, interazione ed espressione di sé	Sviluppo socio-relazionale (manifestazioni culturali e artistiche)	Lingue per pensare e comunicare (lingue delle arti) Rappresentazioni del mondo e dell'attività umana	Non esplicitamente coperto	Cittadinanza europea Patrimonio culturale, artistico e paesaggistico Integrazione e ospitalità		Lingua e cultura



Co-funded by the
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA
Implementing renewed priorities for the European Agenda for
Adult Learning
National Coordinators for the implementation of the Agenda



Altre competenze/ competenze								
	Competenza nell'autogestione	Prendersi cura di sé e gestire la vita quotidiana (compreso l'uso responsabile della tecnologia; competenze in materia di consumi e finanza personale) Competenza nella vita lavorativa	Società Politico- giuridica Società socio economica Società socio- culturale società		Pensiero critico e creativo (ciclo senior)	Cittadinanza globale: Educazione alimentare e territorio Educazione ambientale Cittadinanza economica (alfabetizzazione economica, dei consumatori)	Competenze interdisciplinari: Creatività Pensiero critico Problem solving Cooperazione	Ragionamento e problem solving Pensiero critico e pensiero creativo Consapevolezza e controllo del corpo

Fonte European Commission (2018). *Commission Staff Working Document accompanying Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. COM (2018) 24 final.



Co-funded by the
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA
Implementing renewed priorities for the European Agenda for
Adult Learning
National Coordinators for the implementation of the Agenda



Un'altra delle competenze più importanti per l'apprendimento permanente è l'apprendimento delle lingue e il multilinguismo.

Migliorare le competenze linguistiche e sottolineare il valore dell'apprendimento delle lingue come strumento di comunicazione nelle società e nei luoghi di lavoro multilingue sono gli obiettivi della "competenza linguistica". Occorre fare di più per incoraggiare e sostenere l'acquisizione di competenze, soprattutto tra i giovani, per le carriere in campo scientifico, tecnologico, ingegneristico e matematico (STEM), anche se la descrizione delle competenze essenziali richieste in questi campi riflette accuratamente le esigenze odierne.

Per far fronte alla ricchezza di conoscenze, fatti e interpretazioni disponibili, la descrizione della competenza enfatizza la natura della scienza come processo e modo di pensare e sottolinea la necessità che tutti comprendano il pensiero scientifico.

La definizione di alfabetizzazione digitale è stata rivista e allineata al Quadro di riferimento per l'alfabetizzazione digitale, in risposta alla rapida evoluzione del contesto digitale e tecnologico. Include anche argomenti all'avanguardia come l'intelligenza artificiale e la robotica. Il pensiero critico e l'alfabetizzazione mediatica sono enfatizzati, in particolare, in relazione all'uso dei social media.

A loro volta, le competenze interpersonali e personali appaiono sempre più importanti. Esse possono soddisfare le crescenti esigenze delle persone di affrontare il cambiamento e l'incertezza, di rimanere resilienti, di crescere come individui e di costruire relazioni proficue con gli altri. Elementi dei precedenti "imparare a imparare" e "abilità sociali" sono inclusi nelle abilità personali, sociali e di apprendimento. Il Quadro generale pone ulteriormente l'accento su competenze quali il pensiero critico, la risoluzione dei problemi, la collaborazione e la competenza interculturale.

Viene posta, anche, una maggiore attenzione alla competenza civica, che sottolinea l'importanza della cittadinanza, dei principi democratici e dei diritti umani nelle comunità globali interconnesse di oggi. Una componente chiave di questa competenza è la comprensione della necessità di vivere in modo sostenibile e di mantenere economie, società ed ecosistemi sostenibili. È essenziale fornire alle persone gli strumenti necessari per essere cittadini responsabili e impegnati, in grado di contribuire a società inclusive, tolleranti, pacifiche e sicure. L'alfabetizzazione mediatica e la competenza interculturale sono ulteriormente rafforzate in questo contesto.

Il Quadro delle competenze imprenditoriali è in linea con la nozione rivista di competenza imprenditoriale. Sottolinea, inoltre, la necessità di innovazione e di capacità di pianificazione e gestione dei processi come componenti fondamentali di una mentalità imprenditoriale.

In quanto componente fondamentale della capacità di vedere e plasmare il mondo con un senso di identità costruito in relazione agli altri, la competenza di consapevolezza ed espressione culturale è stata rivista per tenere conto di una più ampia gamma di forme contemporanee di espressione culturale e per spiegare più chiaramente come questa competenza sia essenziale per comprendere, sviluppare ed esprimere idee e il posto di una persona nella società. L'accento è posto su un atteggiamento aperto e positivo nei confronti delle diverse culture e della diversità culturale.

Il Quadro di riferimento pone ulteriormente l'accento su competenze quali il pensiero critico, la risoluzione dei problemi, la collaborazione e la competenza interculturale.

Viene posta una maggiore attenzione alla competenza civica, che sottolinea l'importanza della cittadinanza, dei principi democratici e dei diritti umani nelle comunità globali interconnesse di oggi.

Una componente chiave di questa competenza è la comprensione della necessità di vivere in modo sostenibile e di mantenere economie, società ed ecosistemi sostenibili. È essenziale, cioè, fornire alle persone gli strumenti necessari per essere cittadini responsabili e impegnati, in grado di contribuire a società inclusive, tolleranti, pacifiche e sicure. L'alfabetizzazione mediatica e la competenza interculturale sono ulteriormente rafforzate.

Fig. 1 Raccordo finale delle modifiche tra i quadri del 2006 e il 2018



Come è possibile evidenziare dalla Figura 1, i cambiamenti relativi alle competenze chiave sono molto contenuti. Diverso come abbiamo visto è l'approccio se ci riferiamo alle motivazioni più ampie che hanno portato ad una profonda attualizzazione del quadro generale e del contesto di riferimento per come si ritiene esso incida sulle necessità strategiche future.

Dal punto di vista del nostro Paese, va sottolineata l'attenzione posta alla competenza chiave di alfabetizzazione funzionale dalla quale discendono gran parte delle capacità e delle competenze utili al funzionamento delle altre competenze.

L'Italia evidenzia ritardi preoccupanti - così come evidenziati dalla ricerca del Cedefop¹³, che seppur fa riferimento ai risultati PISA del 2015 resta una delle ricerche più utili e recenti per procedere ad una comparazione per Paese.

2.2 I risultati dell'Italia nello scenario dell'indagine PIAAC

I Grafici dal 1 al 7 seguenti descrivono la posizione dell'Italia in riferimento alle competenze primarie

¹³ Cedefop(2020). Empowering adults through upskilling and reskilling pathways. Volume 1: adult population with potential for upskilling and reskilling. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 112. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/475393>



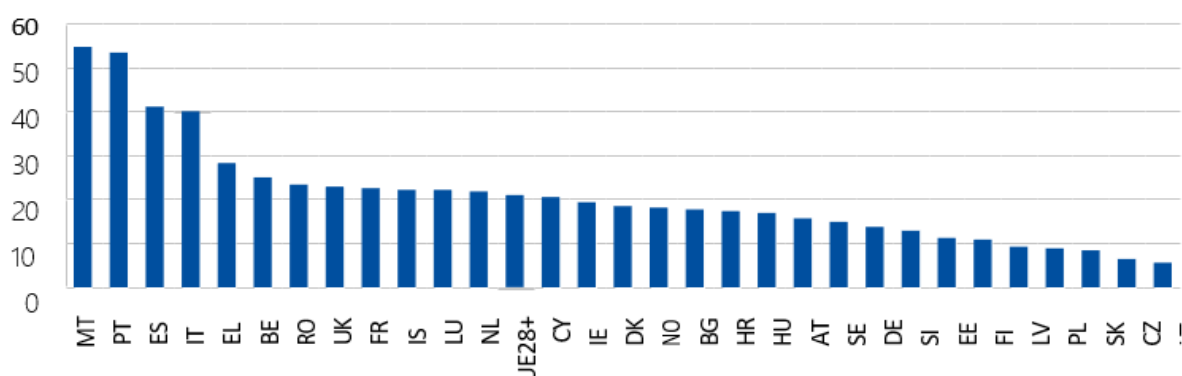
di alfabetizzazione linguistica, matematica e digitale. Offrono altresì informazioni sullo scenario futuro relativo ai fabbisogni di competenze che rispecchia evidentemente la criticità del ranking del nostro Paese in tutte le principali aree di base.

Come detto, lo sviluppo delle Life Skill si avvale ampiamente della presenza di prerequisiti funzionali di natura individuale che possono essere considerati facilitatori all'accesso nel percorso di acquisizione delle Life Skill, che abbiamo denominato competenze chiave. Tra esse le competenze di alfabetizzazione funzionale dovrebbero essere pensate come *taken for granted*.

Infatti, la teoria che è alla base oggi del percorso di sviluppo delle competenze chiave integrato con lo sviluppo delle Life Skill punta sul potenziamento della *cassetta degli attrezzi* obbligatoria per ogni cittadino che non può prescindere dalla adeguatezza delle competenze alfabetiche che consentono la decodifica a tutti i livelli dei processi vitali alla base delle attività quotidiane delle persone.

Il ritardo strategico del nostro Paese proprio in queste aree, ampiamente documentato dai grafici, non lascia dubbi sulle difficoltà che l'Italia dovrà affrontare e sta già affrontando per ridurre le disparità sociali ed economiche che possono naturalmente conseguire da questa situazione

Graf. 1 Popolazione adulta (25-64 anni) con bassa istruzione, UE-28+ (%)



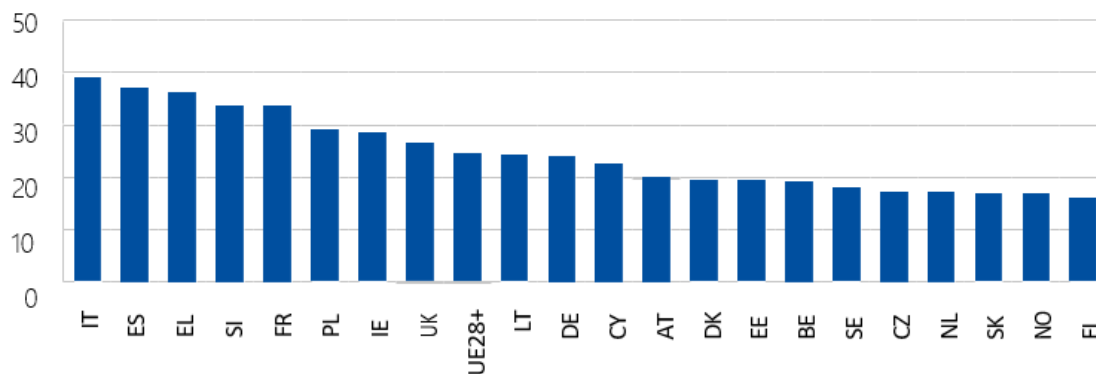
NB: % di adulti tra i 25 e i 64 anni che hanno completato i livelli ISCED (2011) 0-2 o i programmi ISCED 3 di durata inferiore a due anni.

UE-28+: media non ponderata dei Paesi segnalati.

Fonte: Eurostat, a [2016].

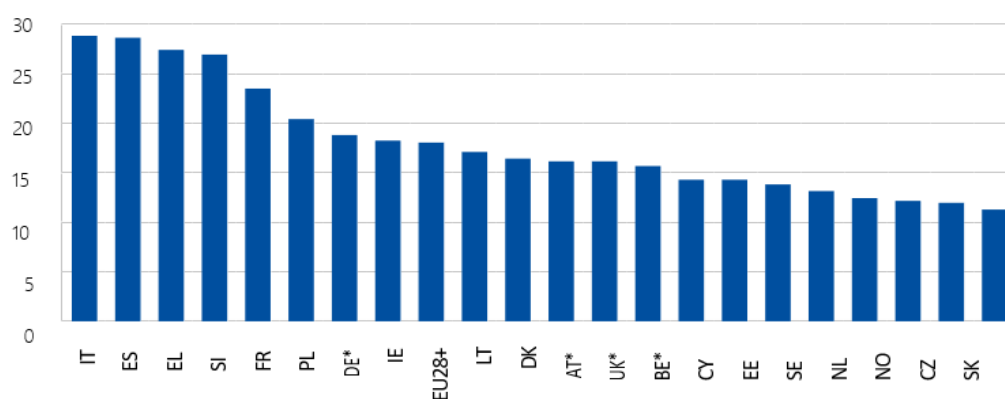


Graf 2 Popolazione adulta (25-64 anni) con scarse capacità cognitive, UE-28+ (%)



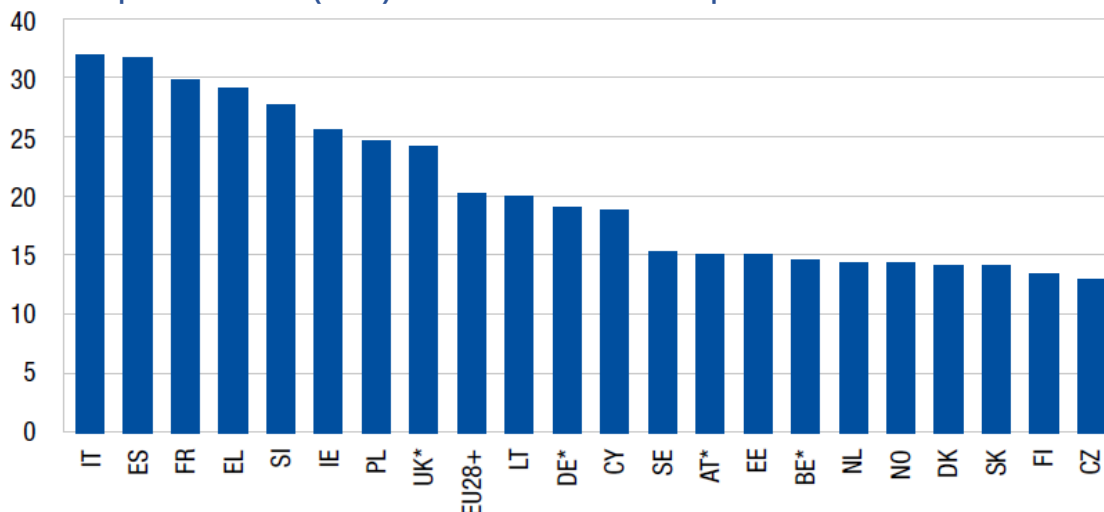
Fonte: OCSE 2012, 2015

Graf 3 Popolazione adulta (25-64 anni) con bassa alfabetizzazione, UE-28+ (%)



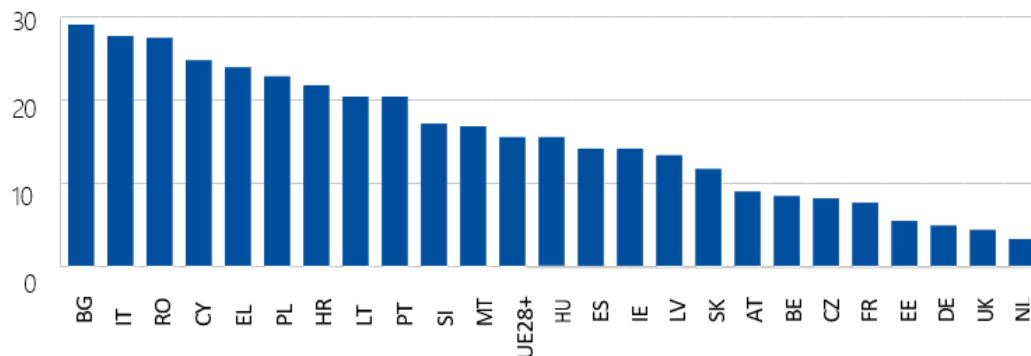
Fonte: OCSE 2012, 2015

Graf 4 Popolazione adulta (25-64) con un basso livello di competenze matematiche EU28 %





Graf 5 Popolazione adulta (25-64 anni) che non ha mai usato un computer, UE-28+ (%)



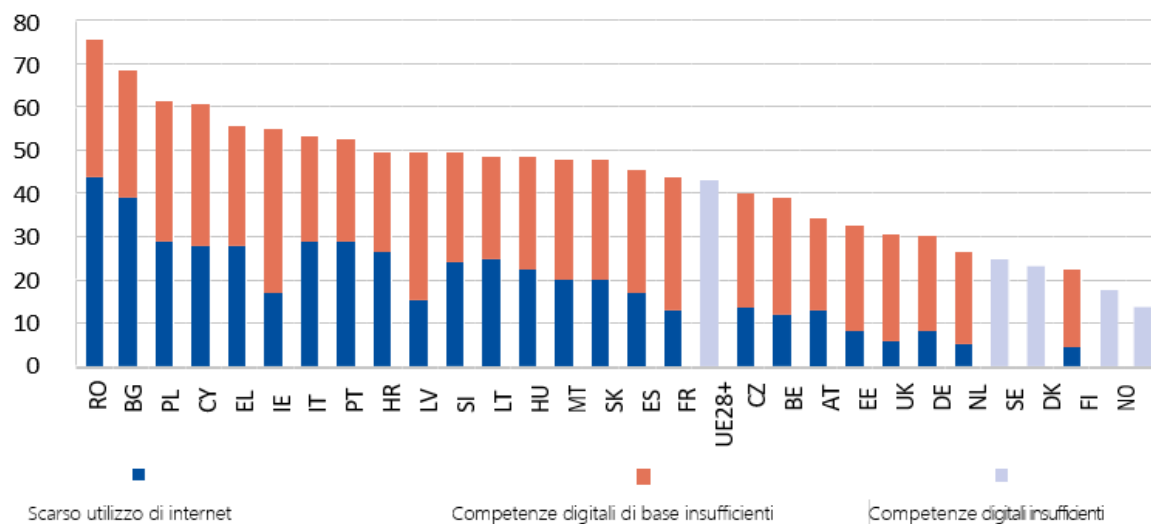
NB: % di adulti tra i 25 e i 64 anni che non hanno mai usato il computer.

Nessun dato disponibile o dati inaffidabili per: DK, FI, IS, LU, NO, SE. UE-

28+: media non ponderata dei Paesi segnalati.

Fonte: Eurostat, b [2015].

Graf. 6 Popolazione adulta (25-64 anni) con scarse competenze digitali, UE-28+ (%)



Scarso utilizzo di internet

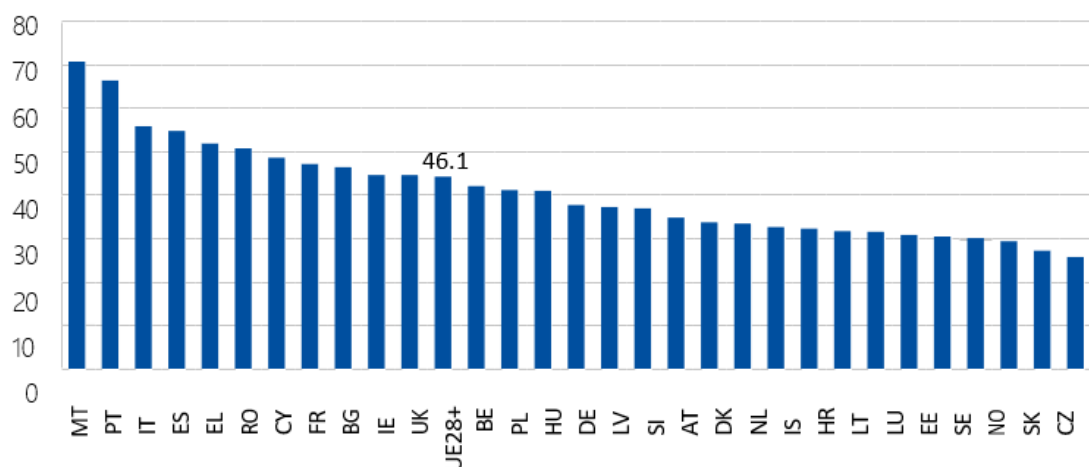
Competenze digitali di base insufficienti

Competenze digitali insufficienti

Fonte: Eurostat [2015].



Graf 7. Stima della popolazione adulta con potenziale di riqualificazione per Paese (%), UE-28+



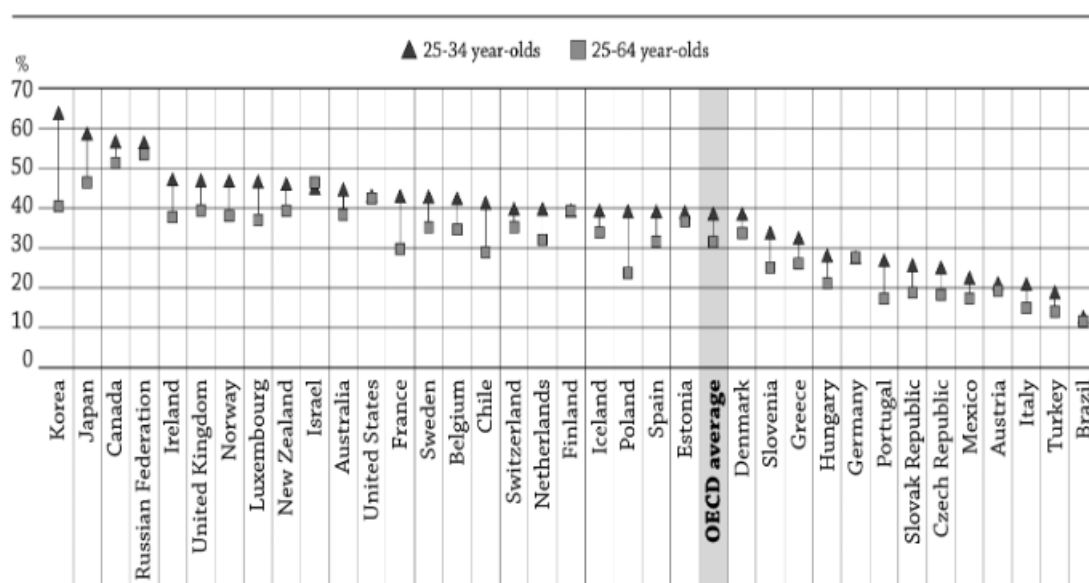
(*) UE-28+ = UE-28 più Isola e Norvegia.

Fonte: Calcolo del Cedefop basato su IFL 2016, CSIS 2015, OCSE PIAAC 2012 e 2015.

Eurostat (b). *Statistiche comunitarie sulla società dell'informazione (CSIS)*

<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/community-statistics-on-information-society>

Fig. 8 Popolazione che ha raggiunto l'istruzione terziaria (2011)



Fonte: Rapporto OCSE, Educational at a Glance, 2013

La Fig. 8 mostra, peraltro, come l'Italia abbia mantenuto nello scenario internazionale una posizione che evidenzia un ritardo preesistente che sulla base di statistiche più recenti fa molta fatica ad essere ridotto.

3. Le Skills for life nella prospettiva europea. La relazione con la Raccomandazione del 2018

I risultati della Survey OCSE-PIAAC 2015 hanno mostrato un'allarmante mancanza di competenze di base in tutta Europa: un cittadino su cinque ha problemi di lettura e di calcolo di base; uno su quattro ha competenze digitali molto basse. Fornire corsi adeguati e appropriati a questo gruppo target non significa solo permettere di sfuggire alla trappola delle basse competenze, ma anche costruire le condizioni per contribuire attivamente alla propria vita, a quella delle proprie famiglie e delle comunità.

Questo vale anche per il numero crescente di nuovi arrivati in Europa, che hanno bisogno di una gamma diversificata di competenze per vivere dignitosamente e contribuire pienamente alla crescita loro Paese di destinazione/ospitante. Per tutti questi motivi, è necessario adottare un approccio più completo articolato all'apprendimento in età adulta (adult learning).

Il concetto di competenze per la vita supera, come abbiamo tentato di descrivere, quello di competenze di base, poiché promuove più di una semplice base per la sopravvivenza.

L'educazione non formale degli adulti può essere il motore di questo cambiamento, abbracciando la visione delle Life Skills come elementi costitutivi per aumentare le opportunità degli individui, nello specifico del contesto europeo nel mercato del lavoro e nella società nel suo complesso.

In alcuni Paesi, gli operatori dell'educazione degli adulti hanno già avviato iniziative per ampliare il concetto di competenze di base e hanno adottato pratiche più adeguate ad un trasferimento delle competenze di base stesse.

3.1. Nuove competenze chiave - Imparare ad imparare come costrutto complesso ed eclettico.

Facendo il punto sui cambiamenti che caratterizzano la nuova richiesta di competenze, la Raccomandazione del Consiglio Europeo sulle Competenze chiave per l'apprendimento permanente, come abbiamo visto, poneva un accento particolare sullo sviluppo della competenza "imparare a imparare" come base per il miglioramento costante delle capacità di apprendimento e di partecipazione sociale insieme allo sviluppo personale e sociale, "per migliorare la gestione della vita consapevole della salute e orientata al futuro" (Raccomandazione del Consiglio Europeo 2018). Si tratta di una scelta di campo non casuale, che tende a costruire le condizioni per una revisione dell'approccio al tema delle competenze evidenziandone la dimensione sia integrata, sia gerarchica.

Nella definizione della Raccomandazione, la *"...competenza personale, sociale e di imparare a imparare è la capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in modo costruttivo, di rimanere resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di affrontare l'incertezza e la complessità, di imparare a imparare, di sostenere il proprio apprendimento e la propria carriera, di sostenere il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale e di essere in grado di empatizzare e gestire i conflitti in un contesto inclusivo e di sostegno"*.

In questa visione, la dimensione **dell'imparare a imparare** mantiene la sua funzione chiave per **l'apprendimento di quadri di comportamento e di percezione legati all'autonomia, alla metacognizione, all'autoconsapevolezza e all'autoregolazione.**

Elementi indubbi di novità sono i costanti riferimenti alla salute fisica e al benessere complessivo della persona, in quanto potenti promotori dell'apprendimento e dello sviluppo (Commissione europea, 2018). Si tratta di novità che però, fanno riferimento a quadri concettuali risalenti agli anni '90 e già ampiamente presenti nelle letterature sul benessere psicofisico.

Il profilo di questa competenza chiave mostra evidenti e consistenti collegamenti con le competenze chiave di *Cittadinanza e Imprenditorialità*. La Raccomandazione fa, infatti, riferimento ad alcuni aspetti - *pensiero critico e problem solving, lavoro di gruppo, capacità di comunicazione e negoziazione, capacità analitiche e competenze interculturali* - che sono condivisi con altre competenze chiave, ma soprattutto con quelle summenzionate.

Le competenze trasversali¹⁴ - ed *imparare ad imparare* è una di queste - sono diventate indispensabili per affrontare con successo la vita, le relazioni e le carriere, per far fronte ai cambiamenti della società, alla trasformazione digitale, alla volatilità dei mercati del lavoro globali e alla crescente radicalizzazione. L'attenzione alla resilienza, al benessere e all'auto-realizzazione è raccomandata dai cambiamenti sociali e demografici in Europa (invecchiamento della popolazione, frammentazione sociale, immigrazione, etc.), per promuovere la coesione e l'inclusione sociale (Cefai et al., 2018). Il rispetto, la tolleranza e l'empatia appaiono, altresì, necessari per interazioni sostenibili con popolazioni sempre più anziane e diversificate al loro interno (OCSE, 2015).

La "flatlandia del XXI secolo" - lavoratori e cittadini connessi, mercati globali e tradizioni culturali miste - richiede individui in grado di gestire nuove relazioni tra cittadini nonché differenti visioni culturali. Richiede, cioè, individui in grado di sfruttare il potere della tecnologia per creare conoscenza e migliorare le capacità umane nel loro complesso (Griffin et al., 2012; Trilling & Fadel, 2009).

Le comunità globali sempre più differenziate al loro interno creano tensioni tra la necessità di sostenere la propria identità e la tolleranza per le identità e i valori degli altri. L'Imparare a imparare può essere cruciale per tenere il passo con l'evoluzione della domanda di competenze: pensiamo anche alle sfide demografiche che caratterizzano una società che invecchia e di una offerta di forza lavoro complessiva che si riduce progressivamente.

Ne consegue, soprattutto, che i rapidi cambiamenti nei modelli occupazionali richiedono competenze non cognitive per dare forma a carriere volatili (Brunello & Schlotter, 2011; Gutman & Schoon, 2013) e sostanzialmente instabili e incerte nel loro sviluppo temporale e professionale.

Non a caso, le ricerche evidenziano l'impatto delle competenze socio-emotive sulle traiettorie di vita e di lavoro e l'interdipendenza tra competenze emotive, sociali e quelle promosse nell'istruzione formale (Thompson & Lagattuta, 2006). Si ritiene, inoltre, che la motivazione intrinseca e il coinvolgimento emotivo nell'apprendimento sostengano una comprensione più profonda e il desiderio di approfondire e il desiderio di apprendere ulteriormente (Trilling, 2006). (Trilling & Fadel, 2009). La collaborazione (faccia a faccia e virtuale) sembra aver aumentato la motivazione all'apprendimento, l'innovazione e le competenze socioculturali di tutti i partecipanti a questi nuovi processi comunicativi e di conoscenza (Johnson & Johnson, 2017).

¹⁴ Competenze trasversali: abilità, valori e atteggiamenti necessari per lo sviluppo olistico degli studenti e per l'adattamento al cambiamento

Anche la capacità di apprendere, collaborare e risolvere problemi negli ambienti digitali è diventata essenziale.

Coloro che non sono in grado di agire come produttori, distributori e consumatori di informazioni risultano, volenti o nolenti, in una condizione di svantaggio relativo. Da qui la necessità di sviluppare competenze per nuovi modi di lavorare, vivere, apprendere e pensare (Griffin et al, 2012, 3-4). Queste competenze comprendono la risoluzione di problemi complessi, la condivisione di informazioni per adattarsi e innovare, affrontare nuove esigenze e utilizzare la tecnologia per creare conoscenza orientata a migliorare le capacità umane.

Le qualità e le abilità umane che l'intelligenza artificiale fatica a replicare includono, soprattutto, la competenza emotiva, il mentoring e il coaching, la capacità di giudizio etico, il mantenimento delle relazioni e la gestione dell'ambiguità dei contesti di azione stessi (Gustein & Sviokari, 2016; (Gustein & Sviokla, 2018).

Tutte competenze legate in qualche modo alla volizione alla capacità di rielaborazione *hic et nunc* le proprie strategie. A loro volta, il pensiero critico e la risoluzione dei problemi, l'adattabilità, la comunicazione efficace e la gestione di interazioni sociali complesse sono stati evidenziati come caratteristiche cruciali dell'intelligenza umana per l'apprendimento permanente, l'istruzione e il lavoro (Luckin e Issroff, 2018; OCSE, 2018a), evidenziando, quindi, la priorità di un investimento strategico sul loro sviluppo futuro.

Le competenze così individuate possono essere considerate come *abilità prossime*, destinate a essere essenziali nell'istruzione e nel lavoro del XXI secolo. Abilità e disposizioni per un'azione efficace e auto-organizzata per affrontare problemi complessi e contesti futuri sconosciuti e contesti futuri sconosciuti (Trilling & Fadel, 2009; Ehlers & Kellermann, 2019).

Queste capacità, peraltro, sono caratterizzate da un alto potere trasformativo: possono, cioè, mettere gli individui in grado di affrontare le sfide e le opportunità di un mondo sempre più incerto, complesso e ambiguo, con soluzioni innovative in grado di dare forma al futuro stesso (OCSE, 2018b).

Questi elementi trasformativi caratterizzano e spiegano la logica che caratterizza il quadro sulle competenze per la vita- LifeComp.

L'approccio eclettico che ne costituisce la base conoscitiva si adatta alla natura ibrida delle competenze utilizzate nella costituzione stessa del quadro. Il contenuto del quadro di riferimento, infatti, può essere collegato a un'ampia gamma di aree di conoscenza, e concetti e valori che possono avere connotazioni diverse nelle diverse comunità professionali, culturali e sociali.

Esse si sono combinate, come abbiamo tentato di evidenziare, attraverso l'evoluzione storico sociale di matrici teoriche diverse che sono diventate convergenti in maniera irrinunciabile a partire dalle conseguenze di alcuni grandi eventi quali la guerra nella ex Jugoslavia, i disastri ambientali quali quelli di Fukushima (o, prima, Chernobyl), la pandemia.

Questa caratteristica rappresenta un elemento di complessità ineliminabile col quale confrontarsi costantemente e obbligatoriamente.

Tutta la logica del quadro di riferimento è definita, comunque, prevalentemente attorno alla competenza dell'imparare ad imparare, che *mira a mettere gli individui in grado di vivere, apprendere, interagire e lavorare in modo significativo in società sostenibili, per il benessere individuale e collettivo.*

Non a caso, questa considerazione mette in evidenza come anche l'autoconoscenza e l'autorealizzazione (cioè, l'*agency* degli individui) rappresentino sempre più potenti motori trasformativi.

Dal punto di vista teorico e concettuale, le intuizioni della psicologia umanistica e positiva, del costruttivismo sociale e della metacognizione supportano un'ampia attenzione all'apprendimento e allo sviluppo individuale, collaborativo e organizzativo. Esse sono un ineliminabile background teorico e guidano gran parte dei percorsi di integrazione delle visuali e dei framework interpretativi utilizzati.

Lo sviluppo di un quadro di Competenze Chiave ispirato a queste considerazioni è stato guidato dalla consapevolezza che molti elementi sono legati e interconnessi ad altre Competenze Chiave. Ciò premesso, in ultima analisi, il contenuto del Quadro appare abbastanza eterogeneo. Alcuni elementi rappresentano prerequisiti per l'attivazione di altre competenze, altri possono essere classificati come attitudini o insiemi di competenze, altri ancora rappresentano evoluzioni necessarie al raggiungimento di livelli superiori di competenza vitali per la qualità dell'integrazione.

Per affrontare la complessità concettuale sottostante il Quadro, la *teoria dei sistemi* ha guidato la progettazione di una struttura del quadro di riferimento i cui elementi possono essere etichettati in base al loro profilo e alla loro funzione.

Anche la scelta delle fonti a supporto della selezione degli elementi facenti parte del quadro risulta oltremodo eclettica: teorie e ricerche empiriche, quadri di competenze di differente estrazione scientifica, curricula e strumenti di valutazione sviluppati da diversi soggetti e organizzazioni, con approcci tra loro anche molto distanti, come ad esempio, contributi da reti di progetto e organizzazioni di stakeholder.

In linea con i precedenti Quadri delle Competenze Chiave (ad esempio DigComp - vedi Ferrari, 2012), il termine "quadro di competenze" viene utilizzato nel suo significato più ampio di "concettualizzazione organizzata delle competenze" cioè di quadro di riferimento inteso come uno strumento per concettualizzare e sviluppare le aree e gli elementi delle competenze LifeComp così come delineato nei Documenti europei¹⁵.

Il quadro LifeComp comprende aspetti intrapersonali, cognitivi e metacognitivi. L'interdipendenza con altri tipi di competenze è inevitabile, con relazioni di sostegno e integrazione concettuale reciproci. Numerosi concetti chiave del quadro di riferimento (come empatia, benessere e resilienza) sono diventati parole d'ordine in tutte le aree della conoscenza e della pratica, al punto da diventare oggetti di confine - elementi adattabili con significati diversi nei vari contesti sociali, ma con caratteristiche comuni tali da mantenere un'identità comune e riconoscibile (Star & Griesemer, 1989; Wenger, 1998).

Tali competenze sono state oggetto di una crescente attenzione da parte delle politiche e della ricerca, dando luogo a una serie di definizioni: Life Skills, soft skills, competenze socio-emotive e non-cognitive, competenze trasversali, competenze del XXI secolo, competenze trasversali, competenze per il 2030.

¹⁵ In quanto tale, si distingue da un "Quadro delle qualifiche", inteso come strumento per lo sviluppo e la classificazione delle qualifiche a livello nazionale o settoriale, come un insieme di criteri (ad esempio descrittori) applicabili a livelli specifici di risultati di apprendimento (CEDEFOP, 2008) - ad esempio l'EQF (European Qualification Framework) e gli NQF (National Qualification Framework) ovvero Quadri nazionali delle qualifiche.



Co-funded by the
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA
Implementing renewed priorities for the European Agenda for
Adult Learning
National Coordinators for the implementation of the Agenda



La Tabella seguente cerca di razionalizzare attraverso un confronto diretto le definizioni in uso mappandole rispetto alla Raccomandazione del Consiglio del 2018, e poi rispetto ai principali contributi segnalati in letteratura a partire da quelli già evidenziati nel I capitolo.



Co-funded by the
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA
Implementing renewed priorities for the European Agenda for
Adult Learning
National Coordinators for the implementation of the Agenda



Tavola 3 - Comparazione tra le concettualizzazioni in uso secondo i diversi framework interpretativi in uso

Raccomandazione 2018: Area Personale ¹⁶	Life Skills ¹⁷	Competenz e trasversali ¹⁸	Socio-emotivo non cognitivo ¹⁹	Trasversale ²⁰	21° – secolo ²¹	OCSE 2030 ²²
Riflessione Motivazione Fiducia Resilienza	Consapevolezza Autogestione	Autogestione Autostima Responsabilità Integrità Motivazione Flessibilità	Autostima Fiducia Ottimismo Conscientiousness Stabilità emotiva	Autodisciplina Responsabilità Integrità Flessibilità	Gestisci la vita	Consapevolezza Autoregolamentazione Resilienza
Desiderio di applicare l'apprendimento precedente Curiosità di imparare	Agenzia		Autonomia Apertura all'esperienza		Gestisci carriera	
Affrontare l'incertezza e la complessità Gestisci la carriera Cercare istruzione, formazione, opportunità di carriera			Autonomia Apertura all'esperienza		Gestisci vita e carriera	
Salute fisica, sociale, mentale, emotiva e Benessere			Stabilità emotiva Conscientiousness	Apprezzamento di uno stile di vita sano		Salute fisica e mentale
Prova empatia Crea fiducia	Empatia	Empatia	Mantenere relazioni sane e premurose Gradevolezza Estroversione	Empatia		Core: Abilità socio-emotive (empatia, fiducia)
Comunicare Gestire le interazioni Collaborare	Comunicare Lavoro di squadra	Leadership di socialità	Lavora con gli altri Gradevolezza Estroversione	Comunicare Collaborare Risolvere i conflitti	Comunicare Collaborare	Core: Abilità socio-emotive (collaborazione)

¹⁶ European Council Recommendation on Key Competences for LLL, 2018.

¹⁷ https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html

¹⁸ <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/s/soft-skills>

¹⁹ . OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD.

²⁰ UNESCO (2015b). *Transversal Competencies in Education Policy and Practice* (Phase I). Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI NET). Paris and Bangkok: UNESCO.

²¹ ATC21S, 2012.

²² OECD (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: OECD Learning Compass 2030*



Co-funded by the
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA
Implementing renewed priorities for the European Agenda for
Adult Learning
National Coordinators for the implementation of the Agenda



Negoziare Gestire i conflitti Assertività Integrità	Negoziare Difesa					
Rispetta la diversità Superare i pregiudizi			Rispetto Gradevolezza	Atteggiamenti interculturali	Responsabilità personale e sociale	Trasformativo: riconciliare tensioni e dilemmi
Gestire il tempo, l'apprendimento, le informazioni Stabilisci obiettivi Conoscere le proprie capacità, strategie di apprendimento, bisogni Apprendimento collaborativo e autonomo Focalizzare, organizzare, valutare, condividere l'apprendimento Perseverare Mentalità di apprendimento	Informazioni e conoscenze sul processo	Gestisci il tempo	Raggiungere gli obiettivi: perseveranza, consapevolezza di sé, passione Costruisci sui punti di forza personali Conscientiousness	Apprendimento indipendente Perseverare	Metacognizione	Trasformativo: responsabilità Anticipazione, azione, ciclo di riflessione per lo sviluppo delle competenze
Gestire la complessità Riflettere criticamente, prendere decisioni Cerca supporto Attitudine al problem solving	Problem solving Pensiero critico Processo decisionale responsabile	Prendere decisioni		Pensiero riflessivo Decisionale Creatività	Problem solving Pensiero critico Decisionale Innovazione	Core: pensiero etico Trasformativo: responsabilità, creare nuovo valore, riconciliare tensioni e dilemmi

Come si può vedere dalla tabella le sovrapposizioni e le analogie concettuali sono numerose e presuppongono scelte e selezioni che, se spiegate, non inficiano la bontà del modello di arrivo.

Ciò premesso le **Life Skills** possono essere descritte - proprio nell'ottica ibrida prima richiamata - come un insieme di atteggiamenti e comportamenti adattivi per affrontare le sfide della vita.

Esse sono quindi, torniamo a dirlo qui, *competenze personali* (consapevolezza personale, capacità di agire e di autogestione); *competenze interpersonali* (comunicazione e negoziazione, lavoro di gruppo, empatia); *abilità cognitive, metacognitive e riflessive* (elaborazione delle informazioni e conoscenze, risoluzione di problemi, pensiero critico e processo decisionale responsabile) (UNICEF, 2010).

Questa definizione è stata, invece, proposta dall'OMS (1992, 1997) *“Con il termine skills for life si intendono tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni, gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali skills socio emotive, può causare in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress”*²³.

Come si può notare il framework concettuale è analogo seppur presenta una diversa selezione degli elementi costitutivi e delle loro declinazioni concettuali.

A loro volta, le **Soft skills** (solitamente contrapposte alle "hard skills" tecniche e specifiche del lavoro) *sono considerate come qualità, abitudini e atteggiamenti ampiamente applicabili*. Ad esempio, gli esempi di soft skills elencati dall'UNESCO coprono molti elementi della Competenza Chiave LifeComp soprattutto nelle aree di sviluppo personale e sociale delineate dalla Raccomandazione: autostima e autogestione, motivazione, senso di responsabilità, flessibilità (sviluppo personale), capacità di prendere decisioni, empatia, leadership, socievolezza (sviluppo sociale) e gestione del tempo.

Le **competenze socio-emotive** a corredo presenti anche nel quadro OMS possono essere definite all'interno di tre aree fondamentali, principalmente legate agli aspetti personali e sociali:

1. raggiungere gli obiettivi e costruire sui punti di forza personali;
2. lavorare con gli altri e mantenere relazioni sane;
3. gestire le emozioni (Cefai & Cavioni, 2014; OCSE, 2015).

Le **Competenze non cognitive** rappresentano, invece, un modo diverso di descrivere le competenze socio-emotive così come si trova spesso in letteratura (OCSE, 2015). Di solito ci si riferisce a caratteristiche della personalità e alle qualità personali, che vengono pertanto distinte dalle competenze cognitive. Una descrizione ampiamente condivisa in letteratura sui tratti di personalità è la classificazione "**Big Five**", presa come riferimento chiave per lo studio dell'OCSE sulle competenze socio-emotive (John & John & John 2015)²⁴. Questa formulazione è la più recente, ma anche la più complessa ed esposta a contrapposizioni ideologiche. Essa si deve agli studi di

²³ Mediante l'individuazione di queste competenze e l'uso dei pari per la promozione della loro acquisizione, si aspirava a rendere i giovani più consapevoli indipendentemente dai curricula scolastici a cui erano esposti. Sono stati sviluppati appositi programmi che hanno coinvolto direttamente anche il mondo della ricerca accademica (OMS, 1994).

²⁴ L'indagine dell'OCSE sulle Competenze socio-emotive (SSES) ha riguardato studenti di 10 e 15 anni con i loro docenti e genitori; ha descritto queste competenze collegandole alle caratteristiche della famiglia, della scuola e, in senso ampio, anche al contesto socioeconomico e politico. La prospettiva concettuale di riferimento per queste competenze è quella dei tratti di personalità indicati dai Big Five, chiamati così per i cinque tratti generali individuati: Apertura mentale, Amicalità, Coscienziosità, Estroversione, Stabilità emotiva.

Heckman e collaboratori (Heckman, Kautz, Diris, Weel, Borghans, 2014, Vittadini, in Heckman, Kautz 2017) e alla ricerca intrapresa dall'OCSE proprio su queste tipo di competenze (OECD, 2021).

Le competenze trasversali, così come descritte dall'UNESCO, si concentrano, invece, sullo sviluppo olistico della persona e sull'adattamento al cambiamento (Care & Luo, 2016; UNESCO, 2015b). Mettono in primo piano le competenze intrapersonali e aggiungono riferimenti a stili di vita "sani". Come si diceva, questo tratto relativo agli stili di vita legati al benessere fisico della persona apre nuovi scenari e approcci interpretativi da tenere in opportuna considerazione nella costruzione di strategie di implementazione.

Le competenze del XXI secolo si concentrano sul pensiero di ordine superiore, sulla risoluzione dei problemi, sulla comunicazione efficace, sull'apprendimento auto-diretto e collaborativo richiesti da una società globalizzata e digitale. Possono essere raggruppate come modi di pensare, di lavorare, strumenti di lavoro e di vivere nel mondo (Binkley et al., 2012). Vivere nel mondo (area personale), i modi di lavorare (area sociale) e i modi di pensare (imparare a imparare) sono tutti collegati alla quarta area (strumenti di lavoro: alfabetizzazione all'informazione e alle TIC, come parti della competenza digitale - vedi Ala-Mutka, 2011).

La prospettiva più completa sulle competenze orientate al futuro si trova nella **Bussola dell'apprendimento dell'OCSE 2030** che mira a promuovere il dialogo e l'allineamento tra i quadri di riferimento delle competenze e i curricula a livello globale, con un'attenzione prevalente all'istruzione scolastica.

L'attenzione è rivolta al miglioramento della qualità della vita e al benessere collettivo, consentendo agli studenti di far fronte a richieste complesse, di navigare nell'incertezza attraverso gli spazi sociali e digitali e di impegnarsi con la natura apprezzandone la fragilità e il valore (OCSE, 2019a).

Le competenze per il 2030 a loro volta sono viste come relazionali (agire per uno scopo, rispettare gli altri), integrate (per una visione a lungo termine, con soluzioni multiple per le grandi sfide) e olistiche (aiutare a svilupparsi come persona intera). (OCSE, 2019a). In particolare, tre competenze trasformative conferiscono ai discenti il ruolo di agenti di cambiamento per benessere individuale e sociale: 1) creare nuovo valore; 2) conciliare tensioni e dilemmi; 3) assumersi responsabilità (OCSE, 2019b).

Imparare a imparare e il pensiero di ordine superiore, le abilità socio-emotive e la creatività sono considerati fondamentali per il pensiero sistemico: il che equivale a imparare a pensare e ad agire in modo integrato, considerando anche, se non soprattutto, le interconnessioni tra idee contraddittorie (OCSE, 2019a).

La Bussola dell'Apprendimento 2030 dell'OCSE considera, infine, le competenze come sviluppate attraverso cicli di apprendimento di anticipazione (di conseguenze e prospettive) e azione e riflessione (creazione di significato e comprensione più profonda dell'esperienza) (OCSE, 2019a). Esse sono i motori dell'agency e della co-agency, al centro dell'educazione e dell'apprendimento permanente (OCSE, 2019d).

Box 4 La Bussola dell'Apprendimento 2030 dell'OCSE

Proprio come una bussola orienta un viaggiatore, la bussola didattica dell'OCSE 2030 indica le conoscenze, abilità, attitudini e valori di cui gli studenti hanno bisogno non solo per resistere ai cambiamenti nel nostro ambiente e nella nostra vita quotidiana, ma per contribuire a plasmare il futuro che vogliamo.



La Bussola dell'Apprendimento 2030 dell'OCSE considera, infine, le competenze come sviluppate attraverso cicli di apprendimento di anticipazione (di conseguenze e prospettive) e azione e riflessione (creazione di significato e comprensione più profonda dell'esperienza) (OCSE, 2019a). La Bussola è riferita al contesto dell'Education

Compass 2030 è composto da sette elementi:

1. Fondamentali

La Bussola dell'Apprendimento 2030 dell'OCSE definisce le condizioni fondamentali e le competenze, le conoscenze, gli atteggiamenti e i valori di base che sono prerequisiti per l'apprendimento successivo attraverso l'intero curriculum. Questi fondamentali forniscono una base per lo sviluppo dell'agency e delle competenze trasformative degli studenti. Tutti gli studenti hanno bisogno di queste solide basi per realizzare il loro potenziale di diventare contribuire responsabilmente e diventare membri sani della società.

2. Competenze trasformative

Per affrontare le sfide del XXI secolo, gli studenti devono essere responsabilizzati e sentire di poter contribuire a plasmare un mondo in cui il benessere e la sostenibilità - per sé, per gli altri e per il pianeta - siano realizzabili. La Bussola dell'apprendimento dell'OCSE OCSE 2030 identifica tre "competenze trasformative" di cui gli studenti hanno bisogno per contribuire e prosperare nel nostro mondo e plasmare un futuro migliore: **creare nuovo valore, riconciliare le tensioni e dilemmi e assumersi responsabilità.**

3. Agenzia dello studente/co-agenzia

L'agenzia dello studente è definita come la convinzione che gli studenti abbiano la volontà e la capacità di influenzare positivamente la propria vita e il mondo che li circonda, nonché la capacità di fissare un obiettivo, riflettere e la capacità di porsi un obiettivo, di riflettere e di agire responsabilmente per ottenere un cambiamento. L'agenzia dello studente è legata allo sviluppo di un'identità e di un senso di appartenenza. Quando gli studenti sviluppano l'agency, si affidano alla motivazione, alla speranza, all'autoefficacia e a una mentalità di crescita (la consapevolezza che le capacità e l'intelligenza possono essere sviluppate) per navigare verso il benessere. Ciò consente loro di agire con un senso di scopo, che li guida a prosperare e a prosperare nel mondo. Gli studenti imparano, crescono ed esercitano la loro agency nei contesti sociali e per questo è fondamentale anche la co-agency. Gli studenti sviluppano la co-agency in un rapporto interattivo, di supporto reciproco e di arricchimento con i loro coetanei, gli insegnanti, i genitori e le comunità, in modo organico in un ecosistema di apprendimento più ampio.

4. La conoscenza

Come parte della Bussola dell'apprendimento 2030 dell'OCSE, la conoscenza include concetti e idee teoriche oltre alla comprensione pratica. basata sull'esperienza di aver svolto determinati compiti. Il progetto Istruzione e competenze 2030 riconosce quattro diversi tipi di conoscenza: **disciplinare, interdisciplinare, epistemica e procedurale.**

5. Le competenze

Le competenze sono l'abilità e la capacità di portare a termine i processi e di utilizzare le proprie conoscenze in modo responsabile per raggiungere un obiettivo. La Bussola dell'apprendimento dell'OCSE 2030 distingue **tre diversi tipi di competenze: cognitive e metacognitive; sociali ed emotive; pratiche e fisiche.**

6. Atteggiamenti e valori

Gli atteggiamenti e i valori si riferiscono ai principi e alle convinzioni che influenzano le scelte, giudizi, comportamenti e azioni nel percorso verso il benessere individuale, sociale e ambientale. Per rafforzare e rinnovare la fiducia nelle istituzioni e tra le comunità richiedono maggiori sforzi per sviluppare valori fondamentali e condivisi di cittadinanza, al fine di costruire economie e società più inclusive, eque e sostenibili. società più inclusive, eque e sostenibili.

7 Ciclo Anticipazione – Azione – Riflessione (AAR)

Il ciclo Anticipazione-Azione-Riflessione (AAR) è un processo di apprendimento iterativo in cui gli studenti migliorano continuamente il loro pensiero e agiscono intenzionalmente e responsabilmente verso il benessere collettivo.

3.2 La Teoria dei sistemi e il LifeComp

La teoria dei sistemi è uno strumento chiave nella progettazione delle parti ibride e complesse del quadro LifeComp.

Secondo questa teoria, è necessario creare una struttura a strati, tenendo conto delle variazioni e delle connessioni tra le diverse parti. Questa strategia cognitiva acquista senso se ci si concentra sull'interdipendenza dei componenti del quadro e sull'importanza di alcuni di essi nelle aree dell'apprendimento, della socializzazione e dello sviluppo personale (come suggerito anche dalla Raccomandazione del 2018).

In questo senso, *un sistema è un insieme di componenti interconnessi che lavorano insieme per svolgere compiti che nessuno dei componenti potrebbe svolgere da solo*: persone, organizzazioni, tecnologie, informazioni, processi, servizi sono alcuni esempi di questi sistemi (Stillitto, 2015, 4, citato da Deakin Crick et al., 2015).

Il pensiero sistemico consente, invece, di determinare l'essenza dei concetti nei processi in cui interagisce una grande varietà di fattori cercando di evidenziarne le possibili interconnessioni (Senge, 1990). Secondo le teorie dei sistemi e del caos, gli ecosistemi sociali sono esseri viventi dinamici, in continua evoluzione, con relazioni complesse tra loro (Jørgensen & Müller, 1999). In particolare, la visione organica di Koestler vede i sistemi complessi come autonomi e interdipendenti, con ogni componente che svolge uno scopo specifico in sistemi stratificati e auto-organizzati (Koestler, 1967; Simon, 1969 e Koestler, 1999).

Questa caratteristica aumenta la capacità dei sistemi di resistere e adattarsi al cambiamento. Fornisce una comprensione preziosa per lo sviluppo di un modello concettuale a più livelli, come il modello LifeComp, che si basa principalmente sulla teoria dei sistemi complessi (Deakin Crick, 2014).

La progettazione del quadro LifeComp sembra essere motivata più dal riconoscimento di caratteristiche personali uniche, espresse attraverso la compresenza e l'interazione reciproca di competenze personali, sociali e di apprendimento, che dalla classica ripartizione ampiamente presente nella definizione del concetto di competenza. Questo nonostante, quindi, l'esistenza di una matrice concettuale specifica inclusa nella Raccomandazione del 2018, che vede le competenze come una sintesi di conoscenze, abilità e attitudini.

Trattandosi di disposizioni e orientamenti all'azione, le attitudini sono estremamente rilevanti perché svolgono un ruolo trasversale. Risulta chiaro che un approccio olistico (sistemico) - che vede le componenti del quadro come un ecosistema complesso con interdipendenze - è più efficace della scomposizione in componenti discrete di conoscenze, abilità e attitudini (Laszlo & Kripps). Le componenti che formano l'insieme delle competenze personali, sociali e di apprendimento hanno profili e composizioni diversi; alcune sono incluse nel quadro di riferimento, altre si concentrano su abilità o attitudini, altre ancora riflettono combinazioni complesse di competenze.

È quindi possibile organizzare questa eterogeneità in una struttura a livelli.

Per far luce sulle relazioni e formulare raccomandazioni per gli obiettivi di sviluppo delle competenze, il quadro LifeComp distingue tra competenze composite (grappoli di competenze) ed elementi fondamentali (trasversali al quadro, necessari per lo sviluppo di altre aree).

I documenti che sono riferiti alla "Bussola dell'apprendimento 2030 dell'OCSE" (si veda il riquadro) adottano un approccio simile, con le competenze fondamentali (cognitive, socio-emotive e di salute fisica/mentale) viste come "prerequisiti e accesso a ulteriori apprendimenti più elevati/più complessi" (OCSE, 2018b).

Al contrario, le "competenze composite, sono insiemi ampi e sfaccettati che attraversano i curricula e i domini di conoscenza differenziati aiutano gli studenti a comprendere e affrontare questioni di natura più ampia.

Le competenze chiave del modello LifeComp descrivono le disposizioni come fattori essenziali che mirano al cambiamento personale del carattere e del comportamento, sostenendo lo sviluppo dell'agency (la volontà e la capacità di prendere iniziativa e di controllare le circostanze) (Deakin Crick et al., 2015; Dweck, 2013).

Le disposizioni all'apprendimento e la mentalità di crescita sono necessarie per lo sviluppo dell'agency e richiedono anche l'autoconsapevolezza e l'autoefficacia, che sono essenziali per un apprendimento efficace (Bandura, 1986, 1994; Schunk, 1987; Zimmerman et al., 1992).

Fa da corollario la presenza di una qualità personale quale l'integrità, che, a sua volta, comprende la responsabilità, l'introspezione e l'autocontrollo, è definita come "coerenza, onestà e veridicità con sé stessi e con gli altri" (Schlenker, 2008). L'agenzia è legata all'integrità. L'integrità è riconosciuta come vitale per il benessere generale di qualsiasi società.

Le persone che hanno un senso di agency²⁵ si sentono più padrone della propria vita, il che influenza i loro atteggiamenti e comportamenti e le aiuta ad affrontare la complessità, il cambiamento e l'incertezza e aiuta le persone a impegnarsi nella cittadinanza attiva (OCSE, 2018b, 2019d).

Queste prospettive sostengono l'idea che l'agency è sia il risultato di obiettivi individuali legati allo sviluppo delle competenze, sia una forza potente che agisce alla base di tutti i componenti del quadro LifeComp.

Per quanto riguarda, invece, la resilienza, la mentalità di crescita e il benessere generale, l'agenzia personale si distingue come una componente cruciale (OCSE, 2019d). La co-agency promuove la responsabilità sociale in quanto si basa su un forte lavoro di squadra e sulla comunicazione.

La metacognizione e l'apprendimento efficace sono facilitati da un'agenzia consapevole e l'apprendimento significativo è innescato dalla riflessione. Questa idea comprende la capacità di organizzare e gestire con successo l'apprendimento, di gestire le emozioni negative durante il processo di apprendimento e di essere consapevoli e autosufficienti per raggiungere un obiettivo (Deakin Crick et al., 2015).

La Bussola dell'apprendimento 2030 dell'OCSE si basa su un approccio simile, definendo l'agency come *"...la capacità di stabilire obiettivi, riflettere e agire responsabilmente per raggiungere il cambiamento", con un impatto positivo sia sulla vita personale che sull'ambiente in generale*" (OCSE, 2019d).

²⁵ Il concetto di agency o di agentività è divenuto largamente utilizzato nei documenti di policy e sta diventando una prospettiva per l'apprendimento. Le sue origini provengono dalla distinzione legale e commerciale tra principale e agente, dove al secondo è data la capacità di agire autonomamente per conto del primo. Nel framework 2030 dell'OECD (2018, p. 4), l'agency corrisponde a quel senso di responsabilità e partecipazione nel mondo per influenzare le persone, gli eventi e le circostanze verso il bene collettivo. L'agentività richiede la capacità di contestualizzare uno scopo di guida, di identificare le azioni che permettono di raggiungere un obiettivo. In queste prime approssimazioni, è implicito e implicato il concetto di co-agency, cioè di relazioni interpersonali che si supportano mutuamente, e che aiutano gli apprendenti a progredire verso gli obiettivi giudicati da loro come di valore. Il costrutto di agency è dunque di tipo interazionale e relazionale, ed evidenzia sia l'essere in grado di utilizzare il supporto degli altri, sia l'essere una risorsa in sé per il benessere individuale e sociale cfr Morselli D Ellerani P, (2021) Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa, *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*

3.3 Teorie alla base del Quadro LifeComp

Per progettare il quadro LifeComp, è utile identificare le componenti di base che sono necessarie per la costruzione di qualsiasi altra componente, in tutti i domini.

L'identificazione di queste componenti può essere aiutata dalla ricerca sulla nozione di autodeterminazione, sulla psicologia positiva, sul potere dell'apprendimento, sull'atteggiamento mentale associato al progresso personale e sulle competenze socio-emotive. Dalla teoria dell'autodeterminazione sono stati estratti tre bisogni umani fondamentali: la relazione, la padronanza e l'autonomia (Ryan & Deci, 2000).

La soddisfazione di questi bisogni porta alla motivazione intrinseca, che è un forte predittore dell'apprendimento, del benessere e della crescita personale (Ryan & Deci, 2000; Standage et al., 2005).

Una mentalità di crescita, che promuove l'apertura e la curiosità verso nuove esperienze, è fortemente associata alla motivazione (Deakin Crick et al., 2005).

Entrambi sono collegati al **locus of control**, ovvero al senso di controllo sulle proprie circostanze di azione e all'autoefficacia, che è essenziale per la resilienza (Bandura, 2008).

Mentre le persone con **bassa autoefficacia** spesso si arrendono e non riescono a raggiungere i propri obiettivi, quelle con **alta autoefficacia** sono più resilienti di fronte alle difficoltà.

L'ottimismo e la speranza sono due disposizioni che aiutano a generare l'energia necessaria per l'apprendimento e il cambiamento (Deakin Crick et al., 2015). È quindi possibile identificare la concettualizzazione del **growth mindset** come una componente fondamentale necessaria per lo sviluppo di altre competenze.

Un'altra componente essenziale che consente di perseguire obiettivi significativi è l'autoregolazione, definita come la capacità di comprendere, attivare, monitorare, controllare e regolare emozioni, pensieri, attenzione, comportamenti e processi cognitivi (Moilanen, 2007).

La **regolazione emotiva** è essenziale per lo sviluppo umano perché rende le persone più ricettive al cambiamento e all'apprendimento (De Luca, 2007; Deakin Crick et al., 2015).

Una componente importante dell'autoregolazione è la capacità di rimandare il piacere (Muji et al., 2018).

Questa capacità si integra con una **mentalità di crescita** e comporta la persistenza e la grinta di fronte alle avversità (Hochanadel & Finamore, 2015). Secondo l'OCSE (2015, 2019a), Cefai & Cavioni (2014) l'empatia è una condizione necessaria per l'utilizzo di altre competenze socio-emotive e per lo sviluppo di relazioni positive. Promuove la resilienza e il benessere aiutando a soddisfare il bisogno umano fondamentale di relazioni (Ryan & Deci, 2000; Seligman, 2000).

Comprendere gli stati mentali degli altri, reagire emotivamente e cambiare la propria prospettiva fanno parte **dell'empatia** (Hoffman, 2003).

L'empatia è, pertanto, essenziale per le competenze interculturali e interpersonali e per la cittadinanza attiva. Soprattutto in situazioni globali instabili, l'idea di flessibilità o adattabilità è riconosciuta come fondamentale per lo sviluppo sociale e personale. Questa competenza comprende abilità come la propensione a cercare opportunità, a reinventarsi costantemente e a imparare cose nuove, nonché l'orientamento a trovare soluzioni (che è legato al problem solving) e ad accettare e comprendere il cambiamento (Folke et al., 2010).

L'adattabilità e la flessibilità cognitiva sono considerate elementi della capacità di resilienza personale, che è la capacità di riprendersi rapidamente dalle battute d'arresto e di rispondere rapidamente a problemi o pressioni impreviste. Un funzionamento efficace di fronte al pericolo, all'incertezza, alle avversità e allo stress richiede la resilienza, definita come tenacia, persistenza, autoefficacia, controllo emotivo e cognitivo e flessibilità (Bergström & Dekker, 2014; Masten, 2014). All'interno del quadro LifeComp, la cooperazione, il lavoro di squadra e la comunicazione chiara si distinguono come componenti essenziali della crescita sociale.

È riconosciuto come **la cooperazione e il lavoro di squadra** promuovano risultati positivi, creatività e produttività. La collaborazione promuove il benessere, incoraggia lo sviluppo di relazioni compassionevoli e utilizza il legame per superare gli stati psicologici negativi. L'apprendimento cooperativo e il benessere sono direttamente collegati alla promozione dell'interdipendenza e dell'interazione positiva (Johnson & Johnson, 1989).

La cooperazione e la risoluzione dei conflitti dipendono fortemente da una comunicazione efficace, che comprende l'espressione chiara, l'ascolto attivo, i segnali non verbali, il feedback, l'empatia e la crescita della fiducia. La comunicazione è anche essenziale per l'alfabetizzazione mediatica a sostegno dell'apprendimento individualizzato, dell'inclusività e del lavoro di squadra (Donsbach, 2008; Bialik & Fadel, 2015).

Un'interazione efficace nei team, nelle comunità e nelle organizzazioni richiede la gestione dei conflitti, che comprende l'evitamento, il contenimento, la trasformazione e la risoluzione degli stessi. Una componente critica del lavoro di squadra è la negoziazione, che richiede perseveranza, adattabilità, capacità di articolare i punti di accordo e di pensare con calma sotto costrizione (Hansen, 2013).

Le persone assertive sono in grado di esprimere le proprie opinioni con rispetto e sicurezza, il che è utile per gestire i conflitti, la collaborazione e le relazioni produttive in generale. Nelle culture post-industriali, la leadership distribuita è considerata essenziale. Ciò richiede la consapevolezza e il controllo emotivo intrapersonale e la responsabilizzazione interpersonale degli altri (Sydänmaanlakka, 2003).

Il fulcro della leadership distribuita è una comunicazione efficace basata sulla condivisione individuale di idee e sull'apprendimento. Le idee legate alla leadership distribuita includono la padronanza di sé, la sinergia sociale, l'apprendimento organizzativo e la crescita sostenibile. Queste idee sottolineano la complessità delle interazioni interpersonali e la necessità di competenze sofisticate per gestirle con successo (Sydänmaanlakka, 2002).

3.4 Un tentativo di ricomposizione. Tra competenze chiave e life skills: la struttura del Quadro LifeComp26

L'obiettivo del quadro concettuale LifeComp è quello di stabilire una comprensione condivisa e un linguaggio comune sulle competenze "personali, sociali e di apprendimento". LifeComp è stato sviluppato utilizzando un approccio di tipo misto, costituito da una revisione completa della ricerca accademica e documentale e da tre consultazioni iterative con più parti interessate che hanno

European Commission (2020) LifeComp - The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence - JRC SCIENCE FOR POLICY REPORT, Luxembourg e Caena, F. (2019), *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifeComp). Literature Review & Analysis of Frameworks*, Punie, Y. (ed), EUR 29855 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg,



Co-funded by the
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA
Implementing renewed priorities for the European Agenda for
Adult Learning
National Coordinators for the implementation of the Agenda



beneficiario dell'esperienza di accademici, responsabili delle politiche educative e operatori del settore selezionati in Europa e altrove.

LifeComp si compone di tre aree di competenza interconnesse: "Personale", "Sociale" e "Imparare a imparare". Ogni area comprende tre competenze: Autoregolazione, Flessibilità, Benessere (Area personale), Empatia, Comunicazione, Collaborazione (Area sociale), Mentalità di crescita, Pensiero critico e Gestione dell'apprendimento (Area imparare a imparare). Ogni competenza ha, a sua volta, tre descrittori che generalmente corrispondono al modello "consapevolezza, comprensione, azione". Queste non devono essere intese come una gerarchia di diversi livelli di rilevanza, per cui alcune sono prerequisiti per altre. Piuttosto, devono essere considerati tutti complementari e necessari.

LifeComp considera le competenze "personali, sociali e di apprendimento" come quelle che si applicano a tutte le sfere della vita e che possono essere acquisite attraverso l'educazione formale, informale e non formale. Il leitmotiv è quello di identificare le competenze che sono insegnabili, in quali contesti e per fare che cosa.

Il percorso per diventare cittadini autoregolati, empatici e flessibili è sempre caratterizzato da una dimensione sociale; questo è un elemento chiave della prospettiva europea e caratterizza questo quadro rispetto da altri. Diventare pensatori critici e avere un senso di benessere, sia a livello individuale che collettivo, sono competenze che possono essere insegnate, a certe condizioni, a scuola. Ciò significa che i cittadini possono diventare agenti attivi nel determinare i loro percorsi di apprendimento e professionali, a condizione che vengano messe in atto misure che incoraggino l'insegnamento di questo tipo di competenze all'interno dei curricula educativi europei. Il quadro potrebbe essere adattato a diversi contesti educativi.

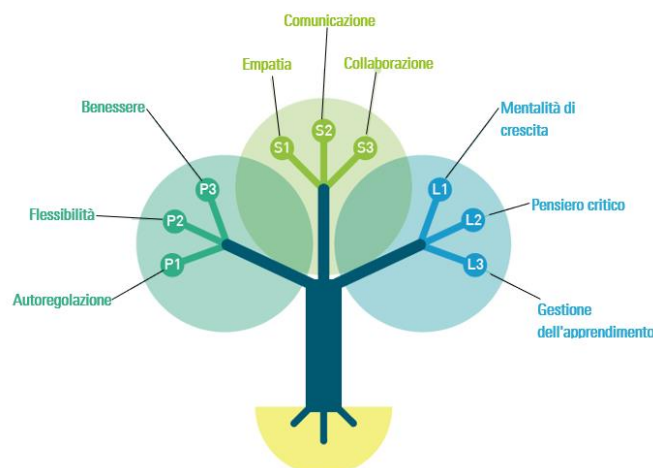
LifeComp potrebbe ispirare l'inclusione di nuovi argomenti nei curricula o essere incluso in materie già esistenti.

La pandemia COVID-19 ha sconvolto i nostri stili di vita, imponendo importanti cambiamenti nell'istruzione, nell'occupazione e nelle competenze richieste a tutti i livelli. Nella situazione attuale, è particolarmente importante che i cittadini siano in grado di riflettere e sviluppare le proprie competenze personali, sociali e di apprendimento per liberare il proprio potenziale dinamico, autoregolare le emozioni, i pensieri e i comportamenti, costruire una vita significativa e affrontare la complessità come individui prosperi, agenti sociali responsabili e studenti riflessivi per tutta la vita.

3.5 Il quadro di sintesi

La Figura successiva illustra, a colpo d'occhio, le nove competenze che compongono LifeComp.

L'albero delle competenze





Il Quadro Life – Comp

AREA	Competenze	Descrittori
PERSONALE	P1 Autoregolazione Consapevolezza e gestione delle emozioni, dei pensieri e dei comportamenti	P1.1 Consapevolezza ed espressione di emozioni, pensieri, valori e comportamenti personali
		P1.2 Comprendere e regolare le emozioni, i pensieri e il comportamento personali, comprese le risposte allo stress
		P1.3 Coltivare l'ottimismo, la speranza, la resilienza, l'autoefficacia e un senso di scopo per sostenere l'apprendimento e l'azione
	P2 Flessibilità Capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide	P2.1 Disponibilità a rivedere opinioni e linee d'azione di fronte a nuove prove
		P2.2 Comprendere e adottare nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta ai cambiamenti dei contesti
		P2.3 Gestire le transizioni nella vita personale, la partecipazione sociale, il lavoro e i percorsi di apprendimento, facendo scelte consapevoli e fissando obiettivi
	P3 Benessere Ricerca della soddisfazione della vita, cura della salute fisica, mentale e sociale; e l'adozione di uno stile di vita sostenibile	P3.1 Consapevolezza che il comportamento individuale, le caratteristiche personali e i fattori sociali e ambientali influenzano la salute e il benessere
		P3.2 Comprendere i potenziali rischi per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale
		P3.3 Adozione di uno stile di vita sostenibile che rispetti l'ambiente e il benessere fisico e mentale di sé e degli altri, cercando e offrendo supporto sociale
SOCIALE	S1 Empatia La comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e la fornitura di risposte appropriate	S1.1 Consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona
		S1.2 Comprendere le emozioni e le esperienze di un'altra persona e la capacità di assumere in modo proattivo la loro prospettiva
		S1.3 Risposta alle emozioni e alle esperienze di un'altra persona, essere consapevoli che l'appartenenza al gruppo influenza il proprio atteggiamento
	S2 Comunicazione Utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, codici e strumenti specifici del dominio, a seconda del contesto e del contenuto	S2.1 Consapevolezza della necessità di una varietà di strategie di comunicazione, registri linguistici e strumenti adattati al contesto e al contenuto
		S2.2 Comprendere e gestire interazioni e conversazioni in diversi contesti socioculturali e situazioni specifiche del dominio
		S2.3 Ascoltare gli altri e impegnarsi in conversazioni con fiducia, assertività, chiarezza e reciprocità, sia in contesti personali che sociali
	S3 Collaborazione	S3.1 Intenzione di contribuire al bene comune e consapevolezza che gli altri possono avere diverse affiliazioni culturali, background, credenze, valori, opinioni o circostanze personali
		S3.2



	Impegno nell'attività di gruppo e nel lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri	Comprendere l'importanza della fiducia, del rispetto della dignità umana e dell'uguaglianza, affrontare i conflitti e negoziare i disaccordi per costruire e sostenere relazioni eque e rispettose
		S3.3 Equa ripartizione dei compiti, delle risorse e delle responsabilità all'interno di un gruppo, tenendo conto del suo obiettivo specifico; suscitare l'espressione di punti di vista diversi e adottare un approccio sistemico

APPRENDERE AD APPRENDERE	L1 Mentalità di crescita	L1.1 Consapevolezza e fiducia nelle proprie e altrui capacità di apprendere, migliorare e raggiungere con lavoro e dedizione
	Credere nel proprio e altrui potenziale di apprendere e progredire continuamente	L1.2 Capire che l'apprendimento è un processo permanente che richiede apertura, curiosità e determinazione
		L1.3 Riflettere sul feedback degli altri e sulle esperienze di successo e di insuccesso per continuare a sviluppare il proprio potenziale
	L2 Pensiero critico	L2.1 Consapevolezza dei potenziali pregiudizi nei dati e dei propri limiti personali, raccogliendo informazioni e idee valide e affidabili da fonti diverse e affidabili
	Valutazione delle informazioni e degli argomenti a sostegno di conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative	L2.2 Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi mediatici al fine di trarre conclusioni logiche
		L2.3 Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni provenienti da diverse fonti al fine di risolvere i problemi
	L3 Gestione dell'apprendimento	L3.1 Consapevolezza dei propri interessi di apprendimento, dei processi e delle strategie preferite, comprese le esigenze di apprendimento e il supporto richiesto
	La pianificazione, l'organizzazione, il monitoraggio e la revisione del proprio apprendimento	L3.2 Pianificazione e implementazione di obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento
		L3.3 Riflettere e valutare scopi, processi e risultati dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza, stabilendo relazioni tra domini

4. Alcune conclusioni. Come costruire pratiche LifeComp

La tabella sul Quadro LifeComp ci riconsegna, alla fine del nostro excursus, la complessità dell'approccio utilizzato ma, soprattutto, evidenzia la necessità di attrezzare non tanto e non solo un percorso specifico, per quanto articolato, orientato a sostenere nei quadri nazionali lo sviluppo delle Skill Life ma anche di individuare ambiti di co-costruzione di interventi orientati all'integrazione delle varie visuali teoriche di sfondo.

Dal Quadro e dalle teorie di riferimento, a partire, come da noi indicato, da quella dei sistemi, emerge un chiaro indirizzo verso la costruzione di una matrice di interventi posizionati su differenti ambiti di politica per l'Education spesso accessori, spesso coincidenti che hanno una urgente necessità di arrivare ad una sintesi non tanto culturale e/o teorica quanto operativa.

Se la competenza imparare ad imparare fa da *trait d'union* tra i due modelli e il possesso di competenze di base e di alfabetizzazione rappresentano un prerequisito strutturale per qualsiasi sensata Politica per l'Education, appare allora necessario intervenire per sanare alcune ambiguità e sovrapposizioni che scaturiscono dalle differenti matrici da cui anche il lavoro qui presentato ha fatto fatica a distaccarsi.

Alle politiche per l'acquisizione il riconoscimento e la validazione di competenze professionali così come di competenze chiave, processo già ampiamente avviato nel contesto dei Paesi Europei dovrebbe aggiungersi, quindi, una ricca ed articolata serie di iniziative che richiamino, a tutto campo, la necessità di sviluppo e integrazione delle Competenze Chiave per l'Apprendimento e le Life Skill. È probabile che per fare questo vada esplicitamente ripreso un percorso di ricerca e di lavoro per comprenderne i nessi già esistenti e per lavorare per un "conveniente" arricchimento metodologico ed esperienziale che mantenga il necessario livello di integrazione tra i due percorsi. Non sono molte, peraltro, le esperienze Europee in tal senso.

L'esempio, forse più strutturato, è quello esperito dal Progetto realizzato del LSE nel 2018 denominato ***The life skills approach in Europe***, che ha teso a migliorare l'offerta di competenze di base in Europa spiegando, sviluppando ulteriormente e diffondendo l'approccio delle Life skills.

Come primo risultato è stata prodotta una panoramica delle Life skills nel contesto europeo (framework teorico) oltre ad una raccolta di buone pratiche e strumenti innovativi già utilizzati nei Paesi partner.

Il progetto ha, altresì, avuto il merito di agire come pratica confermativa della bontà del quadro teorico e dei costrutti di riferimento utilizzati successivamente dal Life Comp a sostegno della individuazione del perimetro di ogni singola Skill life. Non crediamo sia un caso, però, che il risultato più maturo del progetto sia la proposta di un quadro specifico che non coincide perfettamente, anche se allude ad esso come fonte di ispirazione, con il Quadro LifeComp. Ci riferiamo qui all'introduzione della competenza sanitaria e della competenza ambientale che, seppur coerenti con il quadro più in generale, introducono, una differente regione di significato nell'analisi e nella nomenclatura utilizzata²⁷.

Rappresenta, però, un tentativo solido di mettere insieme i percorsi sulle competenze chiave e le Life Skills.

²⁷ Semmai queste due competenze richiamano il quadro OMS relativo al contributo delle Life Skills a sostegno della salute e del benessere psicofisico della persona, nonché una delle competenze soft (ambientale) che più delle altre si afferma nello scenario europeo



La definizione di Life Skills del progetto LSE

Le Life Skills sono parte integrante delle capacità di vita e di lavoro in un particolare contesto sociale, culturale e ambientale.

I tipi di Life Skills emergono come risposta ai bisogni dell'individuo in situazioni di vita reale.

Le Life Skills sono elementi costitutivi dell'indipendenza e dell'autoefficacia. Si tratta di combinazioni di diverse capacità che, in generale, consentono agli adulti di imparare per tutta la vita e di risolvere i problemi per vivere una vita indipendente come individui e partecipare a una vita collettiva all'interno della società.

Le Life Skills, inoltre, sono strettamente correlate alle sfide principali che gli adulti devono affrontare. Ciò significa, ad esempio, prendersi cura della propria salute fisica e mentale, contribuire attivamente al proprio benessere, padroneggiare le questioni finanziarie e affrontare l'ambiente digitale e l'ambiente in generale.

Quando le competenze vengono definite in questo modo, diventa chiaro che esse si riferiscono non solo ai bisogni delle persone, ma anche alle loro conoscenze e ai loro valori.

E questo arricchisce la prospettiva di lavoro ma, prevedendo varie forme di interazione con il contesto, ne fragilizza e diversifica contemporaneamente fortemente gli esiti al limite del caso per caso.

Vantaggi dell'acquisizione di competenze per la vita per l'individuo e per l'ambiente circostante

Le Life Skills sono considerate come vantaggi individuali di apprendimento che, insieme ad altri vantaggi, forniscono notevoli benefici "spillover" per il lavoro, le famiglie e le comunità.

Migliori Life Skills contribuiscono all'impegno sociale e civico, all'autoefficacia e all'occupabilità di un individuo. Inoltre, in una prospettiva più ampia, assicurano la coesistenza nella società democratica, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva in una società multiculturale e multietnica.

Pertanto, le Life Skills sono indispensabili affinché una persona possa agire in un ambiente specifico in conformità con i principi fondamentali della democrazia e della convivenza in una società ampiamente plurale.

Le Life Skills forniscono agli adulti gli strumenti per affrontare nuove sfide e per fornire un supporto pratico ed emotivo a coloro che li circondano. Le Life Skills sono utili per gli studenti stessi, per le persone e le comunità che li circondano e per comunicare e trasmettere le esperienze tra le generazioni.

Acquisizione di Life Skills attraverso l'educazione degli adulti

Le Life Skills non sono sempre apprese attraverso l'istruzione formale, ma sono spesso acquisite attraverso l'esperienza e la pratica nella vita quotidiana (informale e non formale).

Tuttavia, le Life Skills dovrebbero essere fortemente legate al sistema dell'Education educativo: esse possono rappresentare un concetto chiave che può aiutare il sistema dell'Education a raggiungere e misurare il proprio impatto sui propri destinatari.

L'apprendimento permanente porta all'autonomia, all'autoefficacia e all'impegno. Insieme all'alfabetizzazione e al calcolo, alle abilità pratiche (TIC) e all'apprendimento culturale, le Life Skills si costituiscono come uno dei principali vantaggi dell'apprendimento e dell'educazione degli adulti.

I bisogni essenziali dell'individuo sono cruciali e, allo stesso tempo, rappresentano il principale fattore motivazionale per la combinazione di Life Skills che una persona può sforzarsi di acquisire.

Il soddisfacimento dei bisogni essenziali attraverso l'offerta di competenze per la vita consente di impegnarsi e di vivere un'esperienza di apprendimento positiva, oltre a stimolare nuovi bisogni educativi. Questo, a sua volta, è un beneficio a lungo termine, che si esprime in una maggiore autonomia, impegno e comprensione delle sfide, e infine in nuovi bisogni educativi.

La figura sottostante riassume il quadro delle interrelazioni tra le componenti che fanno parte del quadro delle competenze e della loro relazione con le capacità e con il loro uso attivo nell'esercizio della cittadinanza.

Termini chiave nella definizione di Life Skills

Le fonti teoriche e i framework interpretativi in uso portano con sé la convinzione che i termini chiave, conoscenza, capacità, competenza e abilità, debbano essere chiariti prima di introdurre il concetto di Life Skills. I termini sopra indicati sono definiti come segue:

Conoscenza: La conoscenza è il risultato dell'apprendimento e della conquista di concetti, principi, teorie e pratiche. L'acquisizione della conoscenza avviene in ambienti diversi: nel processo educativo, nel lavoro e nel contesto della vita personale e sociale.

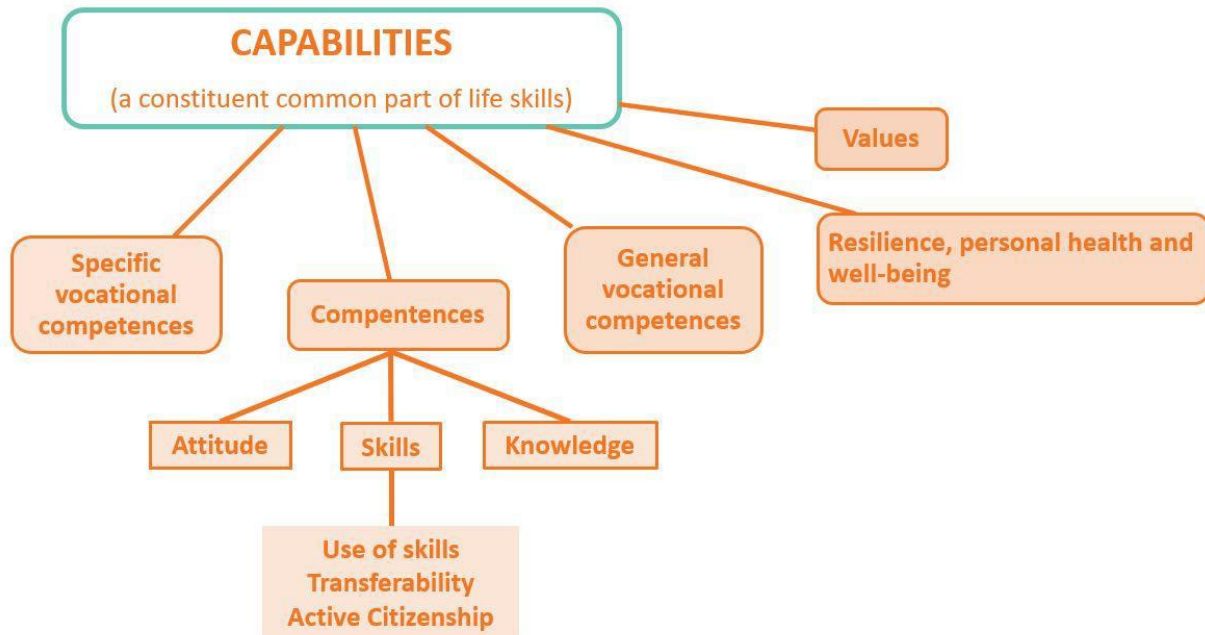
Capacità: Le capacità non dipendono dal contesto. Indipendentemente dalle circostanze specifiche, consentono risposte e azioni funzionali in un'ampia gamma di attività diverse, basate sul giudizio critico. Sono trasferibili tra le varie professioni e, soprattutto, consentono lo sviluppo dell'individuo e la sua partecipazione attiva al lavoro e alla società.



Qui viene utilizzato (nell'ottica del progetto LSE) di migliorare la definizione di competenze (chiave)²⁸.

Competenza: La competenza è la capacità di un individuo di utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite in conformità ai propri valori in situazioni complesse, diverse e imprevedibili. La competenza consiste in conoscenza, attitudine alla conoscenza, pensiero critico e abilità diverse.

Quadro di sintesi delle interrelazioni



Fonte: Report on Life Skills Approach in Europe. (2017).

Abilità: Le abilità sono essenziali per l'integrazione e la partecipazione al mercato del lavoro, nel campo dell'istruzione e per la qualità della vita. Esse sono una parte utile e misurabile di una competenza. Sono trasferibili, il che è una caratteristica importante, poiché sono rilevanti in molti contesti sociali e situazioni lavorative. Avendo la capacità di essere apprese, le skills sono prevalentemente sotto l'influenza del sistema dell'Education.

Le competenze sono a pieno titolo la base per le azioni delle economie e delle società basate sulla conoscenza nel XXI secolo. È importante sottolineare che le competenze dipendono dal contesto, mentre le capacità non dipendono da esso.

Componenti e benefici delle Life Skills

Gli otto tipi di capacità che sono incorporati nella definizione di Life Skills e i benefici che apportano all'individuo e alla società sono:

Capacità di alfabetizzazione

Comprensione e creazione di testo scritto

- interagire con le informazioni scritte nella vita quotidiana, a casa, al lavoro e nella comunità
- utilizzare queste capacità per partecipare alla vita civica

Capacità di calcolo

Riconoscere, coinvolgere e utilizzare le informazioni numeriche nella vita di tutti i giorni – utilizzando matematica per risolvere problemi, descrivere, spiegare e prevedere cosa accadrà

Capacità finanziarie

Essere in grado di gestire il denaro e di utilizzare i servizi di informazione e consulenza necessari per gestire efficacemente le proprie finanze

Capacità sanitarie

Essere in grado di prendersi cura del proprio benessere fisico e mentale e prendersi cura degli altri – sapere come accedere e utilizzare i servizi sanitari – comprendere le informazioni sanitarie di base (ad es. farmaci, imballaggi alimentari)

²⁸ A questo proposito, il partenariato LSE sottolinea che le dimensioni critiche ed etiche sono parte integrante dello sviluppo delle competenze (chiave), che sono molto ben rappresentate dal termine *capabilities*



Capacità personali e interpersonali

Autogestione, autostima ed empatia – essere in grado di prendere decisioni e risolvere problemi – essere in grado di comunicare con gli altri in modo rispettoso, gestire i conflitti e collaborare con gli altri attraverso le differenze

Capacità digitali

Avere familiarità con un ambiente supportato da computer e basato sul web e in grado di utilizzare strumenti, media e risorse digitali, ad esempio per trovare informazioni, risolvere compiti pratici, creare contenuti e prodotti digitali e gestire i dati - avere una comprensione critica della natura, delle tecniche e dell'impatto dei messaggi multimediali

Capacità ambientali

Comprendere l'impatto delle azioni quotidiane sull'ambiente (ad esempio i modi in cui il cibo viene prodotto e consumato, l'energia, il riciclaggio, la riduzione dei rifiuti) – comprendere il concetto di sviluppo sostenibile e come esso collega elementi ambientali, sociali ed economici

Capacità civiche

Capire come funziona la democrazia nella pratica, come partecipare ai processi democratici ed essere impegnati nelle comunità – comprendere e rispettare le differenze religiose e culturali

Emerge, quindi, come dicevamo la necessità di un intervento di livello europeo di più ampio spettro proprio allo scopo di trovare le opportune sinergie e sollecitazione tra quanto contenuto nel Quadro e quanto definito dalla Raccomandazione Europea del 2018 che rappresenta, con tutta evidenza il riferimento, ad oggi, più robusto e univoco in relazione al tema.

È evidente come non si possa pretendere il raggiungimento del *Quadro dei Quadri*, ma è altrettanto fuor di dubbio che, se la competenza *apprendere ad apprendere* è la competenza chiave che contiene gran parte delle Life Skill (che a loro volta contribuiscono ad irrobustire l'efficacia dell'esercizio di tutte le competenze) esistono ancora margini di ambiguità e di utilizzo.

Resta, inoltre, il tema della certificazione delle competenze che, come ad esempio, nel caso del nostro Paese, rischia di far coincidere il possesso della **Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare** con il possesso di quanto connesso (seppur con qualche forzatura) con quanto previsto dall'intero Modello LifeComp.

4.1. Il quadro italiano

Se guardiamo all'esperienza sulle Life Skill degli ultimi anni possono evidenziarsi alcune filiere di lavoro che ci riportano all'urgenza di intervenire su quanto detto.

Le progettualità intercettate, non molte a dire il vero, evidenziano differenti filiere di intervento tra loro coerenti che prendono spunti da *incipit differenti* per quanto tutti presenti nella *filosofia Life Skills*. Inoltre, si può concludere che restano nell'immaginario culturale e teorico degli attori e dei beneficiari di questi progetti molto più i Principi ispiratori dell'OMS o dell'OCSE (DeSECo) così come si diceva, delle Raccomandazioni (2006 e 2018), piuttosto che riferimenti che richiamino chiaramente il modello LifeComp che fatica a farsi strada nella sua articolazione originaria.

Esso viene considerato in queste esperienze (ove espressamente richiamato) come un contributo di scenario. È più chiaro per quelle associazioni e organizzazioni che nel mercato dell'orientamento scolastico e della formazione docente appaiono più sensibili all'evoluzione del quadro di riferimento europeo così come al funzionamento dei sistemi istituzionali regionali, anche quelli di ispirazione scolastica che si rifanno a quanto stabilito per legge oramai nel 2007²⁹.

I progetti ispirati al potenziamento delle Life Skill, quindi, guardano a interventi a favore di percorsi

²⁹ Decreto ministeriale n. 139 del 2007 Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione



a sostegno principalmente di:

- pratiche di orientamento precoce nella fascia di età 9 ma soprattutto 14 anni;
- interventi di formazione formatori sia nel sistema istruzione sia nel sistema della Formazione Professionale e dell'Istruzione Superiore;
- pratiche a sostegno della Promozione della salute nelle istituzioni scolastiche;
- pratiche a sostegno delle Disabilità immaginando le Life Skill come promotrici di benessere e di inclusione;
- pratiche a sostegno dell'occupabilità in un'ottica preventiva anche ricorrendo ad operatori del Servizio Civile Universale che esercitano a loro volta "pezzi" di Life Skills.
- pratiche a sostegno dello sviluppo di una visuale Green (soft skills) delle Life Skills

Da questa ricognizione, certamente preliminare e non esaustiva, sembrano emergere alcuni fattori critici che è opportuno richiamare qui.

In tutti i progetti le life skills sono esperienza di completamento e di supporto ad altre competenze. I confini teorici, metodologici e tematici ed esperienziali sono ambigui e dipendono, caso per caso, dal background teorico utilizzato:

- persiste la difficoltà di immaginare un percorso di formazione delle Life Skill che non abbia al centro una spiccata modalità esperienziale;
- persiste la difficoltà di una stabilizzazione e ripetibilità dell'esperienza (soft skill o/o skill life) che viene offerta principalmente come un terreno cognitivo, di natura prevalentemente autoriflessiva e percettiva e non come un comportamento dato per acquisito;
- resta ancora irrisolto il tema della certificazione che, per quanto riguarda le Life Skill interpretate prevalentemente come soft skill, presenta difficoltà note legate alla validazione in mancanza di evidenze concrete, sistematiche e codificate dalla norma.

Individuiamo, infine, nello scenario nazionale, la necessità di pervenire, al più presto, ad una evoluzione che si fondi, così come positivamente esperito nel 2007, nella traduzione in strumenti regolativi di livello nazionale da utilizzare nei sistemi di istruzione e formazione, della Raccomandazione del 2018.

Il Recente Quadro di Referenziazione delle Qualificazioni al Quadro Europeo EQF (Anpal 2023) definisce un percorso articolato che può già sostenere sia il riconoscimento delle competenze sia l'attribuzione ad esse di un valore secondo una scala dotata di una sostanziale validità metodologica e certificatoria.³⁰

Il passaggio successivo consisterà nel procedere alla definizione, quindi, di un quadro regolatorio e di strumenti di certificazione che mettano al centro le competenze chiave della Raccomandazione 2018 e ne individuino l'utilizzo mirato nei vari contesti di istruzione e formazione in uso nel nostro Paese, ai vari livelli:

³⁰

Possibili Indicatori esplicativi per la certificazione	
A – Avanzato	Lo/a studente/ssa svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.
B – Intermedio	Lo/a studente/ssa svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.
C – Base	Lo/a studente/ssa svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.
D – Iniziale	Lo/a studente/ssa, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.



Co-funded by the
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA
Implementing renewed priorities for the European Agenda for
Adult Learning
National Coordinators for the implementation of the Agenda



- al termine del I ciclo di istruzione;
- in assolvimento dell'obbligo di istruzione;
- in uscita dai percorsi di istruzione degli adulti.

Resta quanto sostenuto in precedenza, ovvero la necessità che, a partire dai Servizi della Commissione, per giungere alle esperienze concrete degli Stati Nazionali si dia un forte impulso al sostegno metodologico e di integrazione tra i quadri teorici attuative del Life Comp e delle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente che mostrano ancora oggi sovrapposizioni, criticità e ridondanze che non aiutano il loro sviluppo e la loro integrazione reciproca.

Bibliografia

- Abtahi, Y., Graven, M., & Lerman, S. (2017). Conceptualising the more knowledgeable other within a multi-directional ZPD. *Educational Studies in Mathematics*, 96, 275–287.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*.
- Albrecht, N. (2014). Wellness: A Conceptual Framework for Schoolbased Mindfulness Programs. *The International Journal of Health, Wellness, and Society*, 4, 21-36.
- Andersen, J. V. (1994). Creativity and play: A systematic approach to managing innovation. *Business Horizons*, 37(2), 80–85.
- Anpal (2023), Rapporto Italiano di Referenziazione delle qualificazioni al Quadro Europeo EQF, Ministero del Lavoro, Collana Biblioteca Anpal N.25
- Aoun, J. (2017). *Robot-Proof. Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. Cambridge: MIT University Press Group Ltd.
- Argyris C., Schoun D.A (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, Addison Wesley
- ATS2020. (2020). ATS2020- Transversal Skills Framework. Retrieved from <http://www.ats2020.eu/transversal-skills-framework>
- Ausubel, D. P. (1977). The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. *Educational Psychologist*, 12(2), 162–178.
- Azevedo, R., Behnagh, R.F., Duffy, M., Harley, J., & Trevors, G. (2012). Metacognition and Self Regulated Learning in student-centered learning environments. In D. Jonassen & S. Land (Eds) *Theoretical foundations of student-centered learning environments*. Florence, KY: Routledge.
- Bacigalupo, M., & O'Keefe, W. (2018). 'How is the Entrecomp – The European Entrepreneurship Framework – Being Used in Higher Education'. *University Industry. Innovation Magazine, UIIN Official Magazine*, Special Issue 2018.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Bacon, N., & Blyton, P. (2007). Conflict for Mutual Gains? *Journal of Management Studies*, 44(5), 814–834.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4: 3, 359–373. doi:10.1521/jscp.1986.4.3.359
- Bandura, A. (1994) *Self-Efficacy – The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. In H. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds) *Advances in Self Research, Vol. 3: Self-processes, learning, and enabling human potential*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2017). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136
- Batson, D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective Taking: Imagining How Another Feels Versus Imaging How You Would Feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(7), 751-758
- Batson, D., Fultz, J., & Schoenrade, P. (1987). Distress and Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions with Different Motivational Consequences. *Journal of personality*, 14(11), 19-39.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-Regulation Failure: An Overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.

- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544.
- Ben-Itzhak, S., Bluvstein, I., & Maor, M. (2014). The Psychological Flexibility Questionnaire (PFQ): Development, Reliability and Validity. *WebmedCentral PSYCHOLOGY*, 5(4), 2-10.
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311-317.
- Bergström, J. & Dekker, S.W.A. (2014). Bridging the Macro and Micro by Considering the Meso: Reflections on the Fractal Nature of Resilience. *Ecology and Society*, 19, 22.
- Bialik, M. & Fadel, C. (2015). *Skills for the 21st Century: What Should Students Learn?* Boston: Centre for Curriculum Redesign.
- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty- First Century Skills. In P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Eds) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Bocchi G, Ceruti M (a cura di) (1985), *La sfida delle complessità*, Feltrinelli, Milano
- Böckler, A., Herrmann, L., Trautwein, F. M., Holmes, T., & Singer, T. (2017). Know Thy Selves: Learning to Understand Oneself Increases the Ability to Understand Others. *Journal of Cognitive Enhancement*, 1, 197-209.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavior Development*, 14, 153-164.
- Bouissac, P. (Ed.) (1998). *Encyclopedia of Semiotics*: Oxford University Press.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press.
- Bozdag, E., & van den Hoven, J. (2015). Breaking the filter bubble: democracy and design. *Ethics and Information Technology*, 17, 249-265.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brunello, G. & Schlotter, M. (2011). *Non-Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education and Training Systems*. IZA DP No. 5743. Bonn: Institute for the Study of Labour.
- Buckingham, D., & Willett, R. (Eds). (2006). *Digital generations: Children, young people, and new media*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*. Joint Research Centre European Commission.
- Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifeComp). Literature review and analysis of frameworks* (EUR 29855 EN). Publications Office of the European Union.
- Caena, F. (2019). *LifeComp Key Competence Framework. Personal, Social, Learning to Learn. Scoping Paper*. Joint Research Centre, European Commission.
- Camara, W., O'Connor, R., Mattern, K., & Hanson, M. A. (2015). *Beyond Academics: A Holistic Framework for Enhancing Education and Workplace Success*. ACT.
- Cambridge Framework of Life Competencies. Introductory Guide for teachers and Educational Managers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell-Sills, L. & Stein, M.B. (2007). Psychometric Analysis and Refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-Item Measure of Resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20 (6), 1019-1028.

- Cañas, J.J., Fajardo, I., & Salmerón, L. (2006). Cognitive Flexibility. In W. Karwowski (Ed.) *International*
- Cañas, J.J., Quesada, J. F., Antolí, A., & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46, 482-501.
- Care, E. , & Luo, R. (2016). *Assessment of Transversal Competencies. Policy and Practice in the Asia-Pacific Region*. Bangkok: UNESCO
- Carretero Gomez, S., Punie, Y., & Vuorikari, R. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Joint Research Centre, European Commission.
- Cassano F. (1989), *Approssimazione. Esercizi di Esperienza dell'altro*, il Mulino Bologna
- Cavallini, E., Bianco, F., Bottiroli, S., Rosi, A., Vecchi, T., & Lecce, S. (2015). Training for generalization in Theory of Mind: a study with older adults. *Frontiers in Psychology*, 1-9
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: integrating theory and research into practice*. NY, USA: Springer.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., et al. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence: analytical report*. Brussels: European Commission, NESET II.
- Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence: analytical report*. European Commission, NESET II.
- Chih-Hui , L. (2019). Motivations, Usage, and Perceived Social Networks Within and Beyond Social Media. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 24(3), 126-145
- Ciborra C, Lanzara G.F. (1988). I labirinti dell'innovazioni, routines organizzative e contesti formativi, in *Sudi Organizzativi*, XIX, n. 2 pp 113-134
- Commission of the European Communities. (2000). *A memorandum on Lifelong Learning* (SEC(2000) 1832).
- Council of Europe (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. *Official Journal of the European Union*.
- Crenshaw, K. (1991). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Cropley, A. (2006). In Praise of Convergent Thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391-404.
- Csapó, B. (2007). Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 18(2), 195-210.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *"Flow": The Psychology of Happiness*. London: Rider.
- CUE, UNESCO, & GEFI-YAG. (2017). *Measuring Global Citizenship Education*. Brookings.

- Davies, W. K., & Longworth, N. (2014). *Lifelong Learning*. Oxford: Routledge.
- Deakin Crick, R. & Hoskins, B. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45:1, 121–137.
- Deakin Crick, R. & Salway, A. (2006). *Locked up Learning: Learning Power and Young Offenders*. Bristol: ViTaL Partnerships Ltd.
- Deakin Crick, R. (2014). Learning to learn: a complex systems perspective. In R. Deakin Crick, C. Stringher & K. Ren (Eds) *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice*. London: Routledge.
- Deakin Crick, R. and Goldspink, C. (2014). Learner dispositions, self-theories and student Engagement. *British Journal of Educational Studies*, 62:1, 19–35. doi:10.1080/00071005.2014.904038
- 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., Huang, S., Ahmed Shafi, A. & Goldspink, C. (2015). Developing Resilient Agency in Learning: The Internal Structure of Learning Power. *British Journal of Educational Studies*, 63:2, 121-160.
- Deardorff, D. K. (2011). *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: A comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competences*. Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and skills. UNESCO. Paris.
- Decety, J. (2011). *Dissecting the Neural Mechanisms Mediating Empathy*. *Emotion Review*, 3(1), 92–108.
- Deitch Feshbach, N., & Cohen, S. (1988). Training Affect Comprehension in Young Children: an Experimental Evaluation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9, 201-210.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)* (ED.96/WS/9). UNESCO.
- Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication? *International Review of Education*, 319-330.
- Demetriou, A. (2014). Learning to learn, know and reason. In Cristina Stringher Ruth Deakin, Kai Ren (Ed.), *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice*. (pp. 41-66). New York: Routledge.
- Derntl, B., & Regenbogen, C. (2014). Empathy. In P.H. Lysaker, Dimaggio, G., Brüne, M. (Ed.), *Social Cognition and Metacognition in Schizophrenia. Psychopathology and Treatment Approaches* (pp. 69-81). London: Elsevier.
- Donlevy, V., van Driel, B., & Horeau McGrath, C. (2019). *Education as self-fulfilment and self-satisfaction. European Commission*.
- Donsbach, W. (2008). *International encyclopedia of communication*. Oxford and Malden: Blackwell.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment* (2), 166-174
- Duhigg, C. (2016). What Google Learned from Its Quest to Build the Perfect Team. *The New York Times Magazine*.
- Dunfield, K. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-13
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

- Dweck, C. (2008). *Mindsets and Math/Science Achievement*. Prepared for the Carnegie Corporation of New York-Institute for Advanced Study Commission on Mathematics and Science Education. Carnegie Corporation of New York
- Dweck, C. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16-20.
- Dweck, C. (2013). *Mindsets and Math/Science Achievement*. Prepared for the Carnegie Corporation of New York-Institute for Advanced Study Commission on Mathematics and Science Education.
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset'. *Education Week*, 35(05), 20-24.
- Dweck, C. (2016). What having a "growth mindset" actually means. *Harvard Business Review*.
- Eckland, N., Leyro, T., Mendes, W., & Thompson, R. (2018). A multi-method investigation of the association between emotional clarity and empathy. *Emotion*, 18(5), 638-645.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A., & Zhike, L. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23-43.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). Ground-rules for mutual understanding: A social psychological approach to classroom knowledge. In B. Mayor & A. K Pugh (Eds.), *Language, communication and education* (pp. 357-371): Routledge.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1, 3–14.
- Ehlers, U.-D. & Kellermann, S.A. (2019). *The Future Skills Report. International Delphi Survey on the Next Skills Project*. Karlsruhe: Baden-Wurtemberg-Cooperative State University.
- Ekman, P., Sorenson, E., & Friesen, W. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science*, 164, 86-88.
- Elgozar, P., Euwema, M., & Munduate, L. (2017). Conflict management. *Oxford Research Encyclopoedia of Psychology*, June 2017
- Emmons, E. (2003). Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life. In L.M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 105–128): American Psychological Association.
- Emory University. (2017). *Social, Emotional and Ethical Learning (SEE Learning)*. Emory University.
- encyclopedia of ergonomics and human factors*, 1. Boca Raton: CRC Press/Taylor & Francis.
- EPSC. (2019). *10 trends shaping the future of work*. European Commission.
- European Commission (2018). *Commission Staff Working Document accompanying Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning*. COM (2018) 24 final.
- European Commission (2020) *LifeComp - The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence - JRC SCIENCE FOR POLICY REPORT*, Luxembourg
- European Commission. (2007). *Together for Health: A Strategic Approach for the EU 2008-2013*. White Paper.
- European Commission. (2017). *COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Accompanying the document Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan*.
- European Commission. (2018). *Accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning*. European Commission
- European Commission. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan COM (2018) 22 final*.

- European Council (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for LifeLong Learning.
- European Environment Agency. (2014). *Report of the EEA Scientific Committee Seminar on Environment, Human Health and Well-Being. Advancing the Knowledge Base. European Environment Agency*
- European guidance policy network. (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission.* Finnish Institute for Educational Research.
- European Lifelong Guidance Policy Network (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission.* Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research.
- European Parliament, & Council of Europe. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union*
- Evrard, G. & Bergstein, R. (2016). *A Competence Model for Youth Workers to Work Internationally.* Bonn: SALTO Training and Cooperation.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks.*
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence.* (EUR 26035EN). Publications Office of the European Union.
- Fisher, R., Maritz, A., & Lobo, A. (2016). Does Individual Resilience Influence Entrepreneurial Success? *Academy of Entrepreneurship Journal*, 22:2, 39-53.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Folke, C., S. R. Carpenter, B. Walker, M. Scheffer, T. Chapin, & J. Rockström (2010). Resilience thinking: integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society*, 15:4.
- Folkes, V. S. (1988). *The availability heuristic and perceived risk. Journal of Consumer research*, 15(1), 13-23.
- Forni E.M. (1986), *Teoria dei Sistemi e Razionalità sociale*, FrancoAngeli, Milano
- Fourie, M. M., Subramoney, S., & Gobodo-Madikizela, P. (2017). A Less Attractive Feature of Empathy: Intergroup Empathy Bias. In Makiko Kondo (Ed.), *Empathy. An Evidence-based Interdisciplinary Perspective* (pp. 46-61): IntechOpen.
- Franek, M. (2006). Foiling Cyberbullies in the New Wild West. *Educational Leadership*, 63(4), 39-43.
- Fredriksson, B. L. (2001) The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56:3, 218–226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218
- Gardner H(1983), *Frames of Mind, The Theory of Multiples Intelligences*, Basic Books, New York
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2nd ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Gherardi S. (1990), *Le Microdecisioni nelle organizzazioni*, il Mulino, Bologna
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order: American Sociological Association. *Presidential Address. American Sociological Review*, 48(1), 1-17.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

- González González, H. (2017). Introducing Educational Intervention about Empathy and Intercultural Bias. In M. Kondo (Ed.), *Empathy. An Evidence-based Interdisciplinary Perspective* (pp. 64-78): IntechOpen.
- Gonzalez Vazquez, I., Milasi, S., Carretero Gomez, S., Napierala, J., Robledo Bottcher, N., Jonkers, K., . . . Vuorikari, R. (2019). *The changing nature of work and skills in the digital age*. Joint Research Centre.
- Graham, J., & Barter, K. (1999). Collaboration: A Social Work Practice Method. *Families in society: the Journal of contemporary human services*, January 1999, 6-13.
- Granovetter, M. (1998). *La forza dei legami deboli e altri saggi*. Napoli: Liguori.
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). The Changing Role of Education and Schools. In P. Griffin, E. Care, & B. McGaw (Eds) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development*, 84(5), 1526–1541.
- Gustein, A. J., & Sviokla, G. (2018). 7 Skills that aren't about to be automated. *Harvard Business Review*, July 7, 2018.
- Gutman, L. and Schoon, I. (2013). *The impact of noncognitive skills on outcomes for young people: Literature review*. London: Education Endowment Foundation.
- Hamm, M. P., Newton, A. S., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., Hartling, L. (2015). Prevalence and Effect of Cyberbullying on Children and Young People. *JAMA Pediatrics*, 169(8), 770-777.
- Hancock, B. H., & Garner, R. (2021). Erving Goffman and "The New Normal": Havoc and containment in the pandemic era. *The American Sociologist*, 52(3), 548-578.
- Hansen, T. (Ed.) (2013). *The Generalist Approach to Conflict Resolution*. Plymouth, UK: Lexington.
- Harvey, J. B. (1974). The abilene paradox: The management of agreement. *Organizational Dynamics*, 3(1).
- Hatcher, L., Nadeau, M., Walsh, L., Reynolds, M., Galea, J., & Marz, K. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence*, 29(116), 961-974.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupianen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: A Framework*. Helsinki: Centre for Educational Assessment, Helsinki University/ National Board of Education.
- Hecht, M.L., & Shin, Y. (2015). Culture and Social and Emotional Competencies. In J. Durlak, T. Gullotta, C. Domitrovich, P. Goren, & R. Weissberg (Eds) *The Handbook of Social and Emotional Learning*. New York, NY: The Guildford Press.
- Hochanadel, A. & Finamore, D. (2015). Fixed And Growth Mindset In Education And How Grit Helps Students Persist In The Face Of Adversity. *Journal of International Education Research*, 11:1, 47-50.
- Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed And Growth Mindset In Education And How Grit Helps Students Persist In The Face Of Adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1), 47-50.
- Hoffman, M.L. (2003). Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice. *Ethics*, 113:2, 417-419.
- Hoskins, B. & Friedriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured? JRC Scientific and Technical Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Hoskins, B., & Deakin Crick, R. (2008). *Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin?* Joint Research Centre, European Commission.
- Hoskins, B., Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* Joint Research Centre, European Commission.
- Hussain, W. (2018). The Common Good. In E. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*: Spring.
- Huta, V., & Ryan, M. (2010). *Pursuing Pleasure or Virtue: The Differential and Overlapping Well-Being Benefits of Hedonic and Eudaimonic Motives*. *Journal of Happiness Studies*, 11, 735-762
- Iiskala, T. V. and Lehtinen, E. (2004). Socially shared metacognition in peer learning. *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 147–178.
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (2013), *Life Skills – Skills for Life. A Handbook*, Copenhagen
- Jankowiak-Siuda, K., Rymarczyk, K., & Grabowska, A. (2011). How we empathize with others: A neurobiological perspective. *Medical Science Monitor*, 17(1), 18-24
- Janssen, R.S., van Leeuwen, A., Janssen, J., Kester, L., & Katz, M. (2017). Validation of the self-regulated online learning questionnaire. *Journal of Computing in Higher Education*, 29, 6-27.
- John, O. P. & De Fruyt, F. (2015). *Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*. EDU/CERI/CD(2015)13. Paris: OECD.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131:4, 285–358.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Monographs*, 13(4), 285–358.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38:5, 365–379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2017). *Cooperative Learning*. I Congreso Internacional Innovación Educación. Zaragoza, 22-23 September 2017.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (2012). Sociocultural Approaches to Learning and Development-A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191-206
- Jørgensen, S.E. & Müller, F. (Eds.) (1999). *Handbook of Ecosystem Theories and Management. Environmental & Ecological (Math) Modeling*. New York: CRC Press.
- Kankaraš, M. (2017). *Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics*. OECD Education Working Papers, No. 157, Paris: OECD Publishing.
- Kaplan, H.B. (2005). Understanding the Concept of Resilience. In S. Goldstein S., R. B. Brooks (Eds) *Handbook of Resilience in Children*. Boston, MA: Springer.
- Kennedy, H., Thomas, P., & Jose, V. D. (2015). Data and agency. *Big Data and Society*, 1-7.
- Kickbusch, I., Jürgen, M. Pelikan, Apfel, F., & Tsouros, A.D. (Eds). (2013). *Health Literacy: the solid facts*. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.
- Kim, J. (2006) Piagetian and Vygotskian perspectives on creativity. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 16:1, 25–38.
- Kirschner, P., Kirschner, F., Swekkler, J., & Zambrano R. J. (2018). From Cognitive Load Theory to Collaborative Cognitive Load Theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13:2, 213-233.
- Koestler, A. (1967). *Ghost in the Machine*. London: Hutchinson.

- Konrath, S., O'Brien, E., & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180-198.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4-41.
- Kremer, J., & Dietzen, L. (1991). Two Approaches to Teaching Accurate Empathy to Undergraduates: Teacher-Intensive and Self-Directed. *Journal of College Student Development*, 32(1), 69-75.
- Lagomarsino, F., Coppola, I., Parisi, R., & Rania, N. (2020). Care tasks and new routines for Italian families during the COVID-19 pandemic: Perspectives from women. *Italian Sociological Review*, 10(3S), 847-868. doi:[10.13136/isr.v10i3S.401](https://doi.org/10.13136/isr.v10i3S.401)
- Lanzara G.F. (1987), *La progettazione dell'azione, mappe cognitive e dilemmi del comportamento in una situazione organizzativa complessa in Ideologia e produzione di senso nella società contemporanea a cura di Crespi F., FarncoAngeli, Milano*
- Lanzara G.F. (1993), *Capacità negativa: competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, il Mulino Bologna
- Lardellier, P. (2021). Le Covid-19 à la lumière d'Erving Goffman. La distanciation, ou de la clôture relationnelle. *Across*, 4(1), 1-7.
- Laszlo, A. and Krippner, S. (1998). Systems Theories: Their origins, foundations, and development. In J. S. Jordan (Ed.) *Systems Theories and A Priori Aspects of Perception*. Amsterdam: Elsevier.
- Laszlo, A., & Krippner, S. (1998). Systems Theories: Their origins, foundations, and development. In *Systems Theories and A Priori Aspects of Perception*. Amsterdam: Elsevier.
- Lau, J. Y. F. (2011). *An Introduction to Critical Thinking and Creativity: Think More, Think Better*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Law, B., & Watts, A. G. (1977). *Schools, careers and community. A study of some approaches to careers education in schools*. London: CIO Publishing for the General Synod Board of Education.
- Little, T., Snyder, C. & Wehmeyer, M. (2006). The agentic self: on the nature and origins of personal agency across the lifespan. In D. Mroczek and T. Little (Eds) *Handbook of Personality Development*. Mahwah, NJ: LEA.
- Livingstone, K. M., & Srivastava, S. (2012). Up-regulating positive emotions in everyday life: Strategies, individual differences, and associations with positive emotion and well-being. *Journal of Research in Personality*, 46, 504-516.
- Loggia, J. M., & Bowers, C. A. (2016). Emoticons in Business Communication: Is the :) Worth it? In Sara Tettegah, Noble, Safiya (Ed.), *Emotions, Technology, and Design* (pp. 37–53): Elsevier Inc.
- Lovari, A. (2020). Spreading (dis)trust: Covid-19 misinformation and government intervention in Italy. *Media and Communication*, 8(2), 458-461.
- Lucantoni, D. (2020). Covid-19 e comunicazione istituzionale e mediatica. *Prisma: economia, società, lavoro*, 1, 43-58.
- Lucas, B. (2016). A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools. *Applied Measurement In Education*, 29(4), 278-290.
- Lucas, B., & Spencer, E. (2017). *Teaching Creative Thinking: Developing Learners Who Generate Ideas and Can Think Critically*: Crown House Publishing.
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence. The future of education for the 21st century*. London: UCL IOE press.
- Lupton & K. Willis (eds.), *The COVID-19 Crisis* (pp. 14-24). London: Routledge. Lupton, D. (2023-in press). *Risk* (3rd edition). London: Routledge

- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572
- Masten, A. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85: 1, 6-20.
- Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
- McGrath, C., Frohlich Hougaard, K., & O'Shea, M. (2020). *Supporting key competence development. Learning approaches and environments in school education: input paper*. European Commission.
- Mestre, M., Samper, P., Frías, M.D., Tur, A. (2009). Are Women More Empathetic than Men? A Longitudinal Study in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83.
- Meyrowitz, J. (1985). *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*.
- Midlarsky, E. (1991). Helping as coping. In M.S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 238-264). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mingo, I., Panarese, P., e Nobile, S. (2020). Io resto a casa: i mutamenti negli stili di vita e nelle relazioni familiari. In C. Lombardo & S. Mauceri (a cura di), *La società catastrofica* (pp. 58-76). Milano: FrancoAngeli.
- Moilanen, K. L. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The Development and Validation of a Questionnaire of Short-Term and Long-Term Self-Regulation. *Journal of Youth Adolescence*, 35-48.
- 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
- Moreno, A. (2006). Learning to learn. In *Learning to learn network meeting report*. Ispra: CRELL/JRC.
- Moretti, V., & Maturo, A. (2020). 'Unhome' sweet home: The construction of new normalities in Italy during COVID-19. In D. Lupton & K. Willis (eds.), *The COVID-19 Crisis* (pp. 90-102). London: Routledge.
- Morselli D Ellerani P, (2021) Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa, *Formazione & Insegnamento XIX – 1 – 2021*
- Mujis, D., Quigley, A., & Stringer, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning. Guidance Report*. Education Endowment Foundation.
- Mujis, D., Quigley, A., Stringer, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning. Guidance Report*. London: Education Endowment Foundation.
- Nepelski, D., Piroli, G. (2018). Organizational diversity and innovation potential of EU-funded research projects. *The Journal of Technology Transfer*, 43, 615-639.
- New York: Oxford University Press.
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175-220.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548-571.
- O'Rourke, E., Haimovitz, K., Ballweber, C., Dweck, C., & Popović, Z. (2014). *Brain points: A Growth Mindset Incentive Structure Boosts Persistence in an Educational Game*. Paper presented at the 32nd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI '14., Toronto.
- OECD (2013), *Educational at a Glance*, Paris: OECD
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving. Students' Skills in Tackling Real-Life Problems. Volume V*. Paris: OECD.

- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results. Collaborative Problem Solving. Volume V*. Paris: OECD.
- OECD (2018a). *Future of Education and Skills: Conceptual Learning Framework. Draft concept note on construct analysis*. Working Document for 8th Informal Working Group meeting, Paris, 29-31 October 2018.
- OECD (2018b). *OECD PISA Global Competence Framework*. Paris: OECD.
- OECD (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: OECD Learning Compass 2030*. Paris
- OECD (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: Transformative Competencies for 2030*. Paris OECD.
- OECD (2019c). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: Anticipation-Action-Reflection Cycle for 2030*. Paris OECD.
- OECD (2019d). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: Student Agency for 2030*. Paris. OECD.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD.
- OECD. (2019e). *Framework for the Assessment of Creative Thinking in PISA 2021: Third Draft*. OECD.
- OECD. (2019f). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: OECD Learning Compass 2030*.
- P21 Partnership for Learning (2015). *P21 Framework definitions. Partnership for 21st century Skills*.
- Papacharissi, Z., & Mendelson, A. (2011). Toward a new(er) sociability: Uses, gratifications and social capital on Facebook. In S. Papathanassopoulos (Ed.), *Media perspectives for the 21st century* (pp. 212-230). New York: Routledge.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9 -30.
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think*: Penguin.
- Paul, R. W., & Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal life*. New Jersey: Financial Times Prentice Hall.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179-185.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and classification*. New York: OUP and Washington DC: APA.
- Phillips, M., Lorie, A., Kelley, J., Gray, S., & Riess, H. (2013). Long-term effects of empathy training in surgery residents: a one year follow-up study. *European Journal for Person Centered Healthcare*, 1, 326-332.
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In
- Pintrich, P., & Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Polesana, M. A. (2020). La crisi creativa della pubblicità contagiata dal covid. *Filosofi (e) Semiotiche*, 7(1), 154-163

- Pruitt, D. G., & Rubin, J. Z. (1986). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement*. New York: McGraw-Hill.
- Puccio, G.J., Mance, M., Barbero Switalski, B., & Reali, P. (2012). *Creativity Rising. Creative Thinking and Creative Problem Solving in the 21st Century*. Buffalo US/State University of New York: ICSC Press.
- R.P. Perry, & J.C. Smart (Eds) *The scholarship of teaching and learning in higher education: an evidence-based perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Rahim, M. A. (2002). Towards a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206–235.
- Rawson, M. (2000). *Learning to Learn: More than a skill set*. *Studies in Higher Education*, 25(2), 225-238.
- Riess, H. (2017). The Science of Empathy. *Journal of Patient Experience*, 4(2), 74-77.
- Romania, V. (2020). Interactional anomie? Imaging social distance after COVID-19: a Goffmanian perspective. *Sociologica*, 14(1), 51-66.
- Romania, V. (2022). COVID-19 and Transformations of the Interaction Order: Erosion, patternization, and de-ritualization of social interactions. In J. M. Ryan (ed.), *Covid- 19: Cultural Change and Institutional Adaptations* (pp. 45-57). London: Routledge.
- Rösner, L., & Krämer, N. (2016). Verbal Venting in the Social Web: Effects of Anonymity and Group Norms on Aggressive Language Use in Online Comments. *Social Media + Society*, 1-13.
- Runco, M. (1994). Conclusions concerning problem finding, problem solving and creativity. In M. Runco (Ed.) *Problem Finding, Problem Solving and Creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7-26). New York: Guilford Press.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10-28.
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84.
- Sala, M., Scaglioni, M. (a cura di). (2020). *L'altro virus. Comunicazione e disinformazione al tempo del Covid-19*, Milano: Vita e Pensiero
- Saracho, O. (2002). Young children's creativity and pretend play. *Early Child Development and Care*, 172:5, 431–438.
- Schacter, H., & Margolin, G. (2018). When It Feels Good to Give: Depressive Symptoms, Daily Prosocial Behavior, and Adolescent Mood. *Emotion*, 19, 923-927.
- Schlenker, B.R. (2008). Integrity and character: implications of principled and expedient ethical ideologies. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 27:10, 1078–1125.
- Schunk, D. H. (1987). Self-efficacy and cognitive achievement. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, New York, 28 August–1 September 1987.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-Regulation and Academic Learning. In Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, & Moshe Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631–649): Academic Press.



- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). *Positive Psychology Progress Empirical Validation of Interventions*. *Tidsskrift For Norsk Psykologforening*, 874-884.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P., Park N., & Peterson, C. (2004). Strengths of Character and Well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23:5, 603-619.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of The Learning Organization*. London: Century Business.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. (1999). Goal Striving, Need Satisfaction, and Longitudinal Well-being: The Self-concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 482-497.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978-986.
- Shryack, J., Steger, M. F., Krueger, R. F., and Kallie, C. S. (2010). The structure of virtue: An empirical investigation of the dimensionality of the virtues in action inventory of strengths. *Personality and Individual Differences*, 48:6, 714–719.
- Siegel, D. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York: Guildford Press.
- Silverstone, R. (2000). *Televisione e vita quotidiana*. Bologna: Il Mulino.
- Simon, H.A. (1969). *The Sciences of the Artificial*. Boston: MIT Press.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909
- Snowden, D. (2005). Complex Acts of Knowing: Paradox and Descriptive Self-Awareness. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 29(4), 23–28.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820–826.
- Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, S., Helmut Brand, H., & European Consortium Health Literacy Project (2012). Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12:80.
- Sorenson, E., (2006). Learning-to-Learn: A Meta-Learning Perspective on Pedagogical Design of e-Learning. In *Learning to learn network meeting report*. Ispra: CRELL/JRC.
- Sorrenti, G., Zöllitz, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2020). *The Causal Impact of Socio-Emotional Skills Training on Educational Success*. CESifo Group Munich.
- Spillane, J.P. (2006). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69:2, 143-150.
- Spiro, R. J., & Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. J. Spiro (Eds) *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Stafford-Brizard, K. B. (2016). *Building blocks for learning. A framework for comprehensive student development. Turnaround for children*
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Star, S.L. & Griesemer, J.R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907 - 1939. *Social Studies of Science*, 19, 387- 420.
- Stillitto, H. (2015). *Architecting Systems – Concepts, Principles and Practice, Vol. 6. Systems Series*. London: College Publications.

- Stringher, & Kai Ren (Eds.) (2015), *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice* (pp. 9-33). New York: Routledge.
- Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In Ruth Deakin Crick, Cristina
- Sydänmaanlakka, P. (2002). *An Intelligent Organization. Integrating Performance, Competence and Knowledge Management*. London: Capstone.
- Sydänmaanlakka, P. (2003). *Intelligent Leadership and Leadership Competencies. Developing a Leadership Framework for Intelligent Organisations*. PhD dissertation, Helsinki University of Technology Laboratory of Work Psychology and Leadership.
- Thompson, J. B. (2020). Mediated interaction in the digital age. *Theory, Culture & Society*, 37(1), 3-28.
- Thompson, R. A., & Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney, & D. Phillips (Eds) *Blackwell handbook of early childhood development*. Malden, MA: Blackwell.
- Tracy, J., Randles, D., & Steckler, C. (2015). The nonverbal communication of emotions. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 25-30
- Treffinger, D., Young, G., Selby, E., & Shepardson, C. (2002). *Assessing Creativity: A Guide for Educators. The National Research Center on the Gifted and Talented*.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills. Learning for Life in our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO (2006). Education for All: Global Monitoring Report 2006. Chapter 6.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015a). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015b). *Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase I)*. Asia-Pacific Education
- UNESCO/UN Youth Advocacy Group (YAG) & Centre for Universal Education Brookings (CUEB) (2017). *Measuring Global Citizenship Education. A Collection of Practices and Tools*. Washington DC: Brookings.
- UNICEF (2010). *Life Skills Learning and Teaching: Principles, concepts and standards*. New York: UNICEF.
- UNICEF. (2017). *Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework*. UNICEF.
- United Nations. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. (A/RES/70/1)*.
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Pynoo, B., Thomas, V., Lombaerts, K., & Tondeur, J. (2019). An in-depth analysis of adult students in blended environments: Do they regulate their learning in an 'old school' way? *Computers & Education*, 128, 75-87.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23:3, 263–280.
- Veugelers, W., de Groot, I., & Stolk, V. (2017). *Research for CULT Committee – Teaching Common Values in Europe (IP/B/CULT/IC/2016-021)*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies.
- Villalba, E. (2017). Critical Thinking in Relation to Creativity. In *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. Amsterdam: Elsevier.

- Vosoughi, S., & Roy, D., Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359, 1146-1151.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. JRC Science for Policy Report.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The History of the development of higher mental functions*. Vol. 4. New York: Plenum Press.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*: W. W. Norton & Company.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHO. (2020). Health Impact Assessment (HIA) - The determinants of health.
- Wiersema, J. A., Licklider, B., Thompson, J. R., Hendrich, S., Haynes, C., & Thompson, K. (2015). Mindset about Intelligence and Meaningful and Mindful Effort: It's Not My Hardest Class Any More! *Learning Communities Research and Practice*, 3(2), 1-17.
- Williams Woolley, A., Chabris, C., Pentland, A., Hashmi, N., & Malone, T. (2010). Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups. *Science*, 330(6004)
- Willingham, D.T. (2017). A Mental Model of the Learner: Teaching the Basic Science of Educational Psychology to Future Teachers. *Mind, Brain, and Education*, 11:4, 166-175.
- Winne, P.H., & Hadwin, A.F. (2013). nStudy: Tracing and Supporting Self-Regulated Learning. *Springer International Handbook of Education*, volume 28.
- World Economic Forum (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. Cologny/Geneva: WEF.
- World Health Organisation (1986). Ottawa Charter for Health Promotion. First International Conference on Health Promotion, Ottawa, 21 November 1986. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (1997) *Life Skills Education for Children and Adolescents In Schools Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*, Geneva
- World Health Organization (2004). *Skills for Health: Skills-based health education including lifeskills: an important component of a child friendly, health promoting school*. Geneva: WHO.
- World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. World Health Organization.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. In Paul R. Pintrich Monique Boekaerts, Moshe Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39): Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 541-546). Oxford: Elsevier.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Glossario

Abilità non cognitive: etichetta per le competenze socio-emotive. Di solito si riferisce alle caratteristiche della personalità e alle qualità personali e si distingue dalle competenze cognitive.

Advocacy: la capacità di parlare a favore di qualcosa, di attirare l'attenzione su una questione, una causa o una politica - con l'impegno verso un valore o uno scopo.

Agenzia: la capacità di definire uno scopo guida e di identificare le azioni per raggiungere un obiettivo.

Alfabetizzazione: padronanza di conoscenze e abilità in un ambito specifico, con particolare attenzione alla lettura/comprensione, processi di codifica/decodifica (ad esempio, alfabetizzazione sanitaria, alfabetizzazione finanziaria).

Apprendimento autoregolato: interazione dei processi motivazionali, cognitivi e metacognitivi per comprendere, dirigere, monitorare e rivedere il proprio apprendimento.

Apprendimento cooperativo: approccio educativo che mira a organizzare le attività in classe in esperienze di apprendimento accademico e sociale, sviluppando le relazioni interpersonali. e sociale, sviluppando le capacità interpersonali e di lavoro di squadra e promuovendo lo sviluppo personale. sviluppo personale.

Assertività: la capacità di esprimere pensieri, sentimenti, desideri e convinzioni in modo diretto, onesto e appropriato, nel rispetto di quelli degli altri. in modo diretto, onesto e appropriato, rispettando al contempo quelli degli altri.

Autoconsapevolezza: conoscenza e consapevolezza di sé, dei propri punti di forza e dei propri limiti.

Autoefficacia: fiducia nelle proprie capacità di eseguire e svolgere efficacemente un determinato compito.

Autoregolazione: la capacità di comprendere, attivare, monitorare, controllare e adattare emozioni, pensieri, attenzione, comportamento e le strategie cognitive.

Benessere: uno stato di soddisfazione, con bassi livelli di angoscia, buona salute fisica e mentale e buona qualità della vita.

Big Five: classificazione di 5 ampi tratti di personalità che si ritiene siano presenti in individui di tutte le culture (gradevolezza, coscienziosità, stabilità emotiva, estroversione, apertura all'esperienza).

Capacità: caratteristica, abilità o processo che può essere sviluppato o migliorato. Può essere un processo collaborativo attraverso il quale le competenze e le abilità individuali possono essere applicate e sfruttate.

Cittadinanza: partecipazione attiva alla società civile, alla comunità e/o alla vita politica, caratterizzata dal rispetto reciproco e dal rispetto dei diritti umani. rispetto reciproco e nel rispetto dei diritti umani e della democrazia.

Coaching: relazione di aiuto collaborativa tra un coach e un coachee, incentrata sul lavoro verso obiettivi concordati per migliorare le prestazioni, favorire l'apprendimento continuo e auto-diretto, aumentare la soddisfazione e la crescita personale.

Collaborazione: sistema relazionale in cui due o più soggetti mettono insieme risorse, idee e azioni per raggiungere obiettivi comuni che nessuno dei due potrebbe raggiungere individualmente - con impegno e responsabilità condivisi.

Competenza adattativa: la capacità di essere flessibili e di rispondere positivamente a un ambiente in rapida evoluzione, uscirne migliorati (rimbalzare in avanti).

Competenza composta: un insieme complesso e multidimensionale di competenze che devono essere mobilitate insieme.

Competenza digitale: l'uso sicuro e critico e l'impegno con l'intera gamma di tecnologie digitali per tutti gli aspetti della vita. tecnologie digitali per tutti gli aspetti della vita.

Competenza": comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale

Competenza interculturale: conoscenze, abilità, atteggiamenti, valori e consapevolezza critica per rispondere efficacemente a situazioni interculturali - comprendendo, rispettando e rispondendo in modo appropriato a persone con affiliazioni culturali, credenze, opinioni e pratiche diverse dalle proprie.

Competenze del XXI secolo: competenze (modi di pensare e di vivere nel mondo; modi e strumenti di lavoro) richieste da una società digitale globale e post-industriale.

Competenze di gestione della carriera: competenze che consentono agli individui di prendere decisioni efficaci sulla carriera e sulle transizioni lavorative. transizioni lavorative. Comprendono l'autoconoscenza delle capacità e degli interessi, l'autovalutazione, l'impegno nell'apprendimento, e la valutazione delle informazioni sulle opzioni di apprendimento/lavoro.

Competenze socio-emotive: conoscenze, abilità e atteggiamenti per comprendere se stessi e gli altri, esprimere e regolare le emozioni, sviluppare e mantenere relazioni, stabilire e raggiungere obiettivi, gestire punti di forza e difficoltà e prendere decisioni responsabili.

Competenze trasversali: abilità, valori e atteggiamenti necessari per lo sviluppo olistico degli studenti e per l'adattamento al cambiamento.

Comunicazione: l'atto o il processo di utilizzo di parole, suoni, segni o comportamenti per esprimere o scambiare informazioni, pensieri, idee e sentimenti. informazioni, pensieri, idee, sentimenti con qualcun altro.

Concentrazione: abilità di pensiero che consente di concentrare l'attenzione e mantenere gli sforzi su un compito fino al suo completamento.

Cooperazione: l'atto o il processo di sostegno e assistenza reciproca per il raggiungimento di obiettivi specifici di una singola parte interessata.

Creatività: il potenziale cognitivo e la capacità di produrre un lavoro nuovo e appropriato (piccola creatività, che può essere appresa e sviluppata).

Disposizioni: atteggiamenti e convinzioni che rappresentano orientamenti che guidano l'azione.

Empatia: la capacità di comprendere, vivere e rispondere ai sentimenti di un'altra persona, emozioni e pensieri di un'altra persona (emotivi, cognitivi e di prospettiva).

Empowerment: processo che permette di dare e/o ottenere maggiore fiducia nel pensare e nell'agire, consentendo un maggiore controllo sulla vita o sulle situazioni. sulla vita o sulle situazioni.

Flessibilità cognitiva: la capacità cognitiva di adattare i comportamenti in risposta ai cambiamenti dell'ambiente.

Gestione dei conflitti: azione deliberata per affrontare le situazioni conflittuali, sia per prevenire i conflitti, sia per intensificarli (portarli alla luce del sole), sia per attenuarli (raffreddarli).

Grinta: passione e perseveranza nel perseguire gli obiettivi.

Imprenditorialità: agire su opportunità e idee e trasformarle in valore finanziario, culturale o sociale per gli altri. valore sociale per gli altri.

Innovazione: il processo di traduzione di un'idea o di un'invenzione in un nuovo processo, prodotto o servizio che crea valore per gli individui, le organizzazioni o la società. valore per gli individui, le organizzazioni o la società, rispondendo a un bisogno e/o promuovendo un cambiamento efficace.

Integrità: coerenza, onestà e veridicità con sé stessi e con gli altri, come scopi guida per un'azione orientata agli obiettivi. azione orientata agli obiettivi.

Intelligenza emotiva: la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni, nonché di capire e influenzare quelle degli altri. comprendere e influenzare quelle degli altri.

Leadership distribuita: un processo condiviso e collaborativo in cui i partecipanti a un gruppo/team/organizzazione prendono l'iniziativa nelle interazioni e nelle attività a seconda delle circostanze, per influenzare la motivazione, la conoscenza, gli effetti o le pratiche degli altri partecipanti, conoscenza, gli effetti o le pratiche degli altri partecipanti.

Life Skills: abilità psicosociali per un comportamento positivo e adattivo, che consentono agli individui di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana. con le richieste e le sfide della vita quotidiana.

Mentalità di crescita: apertura e curiosità verso nuove esperienze di apprendimento, sostenuta dalla convinzione di poter migliorare con impegno e lavoro. di migliorare con impegno e lavoro.



Mentoring: supporto e guida a lungo termine (formale o informale), con il trasferimento di abilità, conoscenze e atteggiamenti in un campo specifico, da parte di persone che hanno un'esperienza di mentoring. conoscenze e atteggiamenti in un campo specifico, da un individuo esperto a un discente inesperto.

Metacognizione: componente dell'apprendimento autoregolato, che comprende la consapevolezza dei punti di forza, delle debolezze e delle strategie di apprendimento personali. punti di forza, debolezze e strategie di apprendimento, e la capacità di gestire l'apprendimento - monitorare, dirigere e rivedere in modo mirato il proprio apprendimento. controllare, dirigere e rivedere il proprio apprendimento.

Motivazione: la volontà e l'impegno di ampliare le capacità personali, di apprendere e di impegnarsi in nuove imprese e sfide. in nuove imprese e sfide (motivazione intrinseca).

Negoziazione: capacità, metodo e processo con cui le persone risolvono le differenze, raggiungendo un compromesso o un accordo evitando discussioni e controversie.

Padronanza: pieno possesso e dimostrazione di efficacia in un ambito, abilità, tecnica o competenza.

Pensiero convergente: processo cognitivo in cui una persona cerca di trovare un'unica risposta a un problema, restringendo più idee in un'unica soluzione attraverso l'analisi.

Pensiero critico: abile analisi e valutazione di informazioni, convinzioni o conoscenze, con continua ricostruzione e miglioramento del proprio pensiero. ricostruzione e miglioramento continuo del proprio pensiero. Può essere un ponte tra il pensiero convergente (analitico) e quello divergente (creativo). (creativo).

Pensiero divergente: processo cognitivo utilizzato per generare idee creative esplorando molte possibili soluzioni. soluzioni possibili.

Pensiero sistemico: imparare a pensare e ad agire in modo integrato, considerando le interconnessioni tra idee contraddittorie.

Persistenza/Perseveranza: costanza nel perseguire una linea d'azione, uno scopo o uno stato, specialmente nonostante gli ostacoli e le difficoltà.

Potere di apprendimento: una complessa combinazione di disposizioni, esperienze, relazioni sociali, valori, atteggiamenti e credenze che danno forma all'impegno nell'apprendimento.

Problem solving: la capacità di impegnarsi nell'elaborazione cognitiva per comprendere e risolvere situazioni problematiche in cui il metodo di soluzione non è immediatamente evidente.

Problem solving collaborativo: la capacità di impegnarsi efficacemente in un processo in cui due o più agenti cercano di risolvere un problema condividendo comprensione, sforzi, conoscenze e competenze.



Co-funded by the
European Union

Call: ERASMUS-EDU-2021-AL-AGENDA-IBA
Implementing renewed priorities for the European Agenda for
Adult Learning
National Coordinators for the implementation of the Agenda



Quadro delle qualifiche: strumento per lo sviluppo e la classificazione delle qualifiche a livello nazionale o settoriale, con un insieme di criteri (ad esempio, descrittori) applicabili a livelli specifici di risultati di apprendimento.

Resilienza: capacità di affrontare prontamente difficoltà e disagi improvvisi e inaspettati e di riprendersi rapidamente (rimbalzo).

Rispetto: apprezzamento e valore delle credenze, delle opinioni, degli stili di vita e delle pratiche degli altri, in quanto esseri umani uguali.

Risultati dell'apprendimento: affermazioni che descrivono le competenze, le conoscenze o le abilità che gli studenti dovrebbero acquisire al termine di un particolare livello, corso o programma.

Soft skills: un insieme di qualità personali, tratti, abitudini e atteggiamenti, considerati trasferibili e ampiamente applicabili. di solito si contrappongono alle hard skills (considerate come competenze tecniche e specifiche per un'occupazione).

Teoria dei sistemi: teoria che considera i sistemi sociali complessi come caratterizzati da un cambiamento continuo e da influenze reciproche.