

## Learning to learn as life skills. The representation of Civil Service volunteers in a local context

### L'apprendere ad apprendere come life skills. La rappresentazione dei volontari del Servizio Civile in un contesto locale

---

Claudio Pignalberi<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi Roma Tre*, [claudio.pignalberi@uniroma3.it](mailto:claudio.pignalberi@uniroma3.it)

#### Abstract

---

The relationship between learning/training has always been characterized by an undisputed complexity and marked by the plurality of adult dimensions, the multiplicity of relationship and communication situations, and the plurality and diversity of the contexts in which people live and with which they must deal. In this perspective, there is a formative interpretation of the concept of *learning to learn*, which is part of the eight European competencies, understood as the acquisition and self-awareness of personal learning processes. The paper, therefore, aims to present the role of the Third Sector as a reference context of the Italian lifelong learning system from the results of a research on universal civil service (UCC) in a local context.

**Keywords:** life skills; learning to learn; formativity; social pedagogy; critical thinking.

#### Sintesi

---

Il rapporto fra apprendimento/formazione è sempre stato caratterizzato da una indiscussa complessità e contrassegnata dalla pluralità delle dimensioni adulte, dalla molteplicità delle situazioni di relazione e di comunicazione, dalla pluralità e diversità dei contesti nei quali le persone vivono e con cui si devono confrontare. In questa prospettiva si pone un'interpretazione formativa del concetto dell'*apprendere ad apprendere*, che rientra tra le otto competenze europee, inteso come l'acquisizione e l'autoconsapevolezza dei processi di apprendimento personali. Il contributo, pertanto, intende presentare il ruolo del Terzo Settore quale contesto di riferimento del sistema italiano di apprendimento permanente a partire dai risultati di una ricerca sul servizio civile universale (SCU) in un contesto locale.

**Parole chiave:** abilità per la vita; apprendere ad apprendere; formatività; pedagogia sociale; pensiero critico.

## 1. La teoria dell'apprendere ad apprendere per coltivare life skills. Un nuovo campo di ricerca per la pedagogia sociale

In un ambiente in costante evoluzione, l'apprendere ad apprendere (AaA) rappresenta una parte essenziale per riuscire ad affrontare con successo le sfide della vita quotidiana. Il dibattito pedagogico (Alessandrini, 2019; Pellerey, 2017; Porcarelli, 2021; Stringher, 2021; Vettori, Bigozzi, Miniati, Vezzani, & Pinto, 2019), si è concentrato sugli aspetti teorici, attraverso una ricognizione ed analisi della documentazione esistente in letteratura, e nella costruzione di strumenti di valutazione, per scuole e studenti, nell'intento di supportarli nel percorso formativo verso l'acquisizione di specifiche abilità di studio e motivazione.

Il concetto di AaA è rintracciabile in diversi articoli scientifici e volumi pubblicati – fin dai primi decenni del secolo scorso – da autorevoli studiosi di pedagogia e psicologia come, per citarne alcuni, l'approccio dell'esperienza riflessiva di John Dewey (1939), la zona di sviluppo prossimale elaborata da Lev Semënovič Vygotskij (1966), l'approccio cognitivista e l'epistemologia genetica di Jean Piaget (1974), l'apprendimento basata sulla scoperta di sé (Bruner, 1979). Al concetto si attribuiscono significati diversi, anche a seconda dei contesti culturali di riferimento come, ad esempio, *learning to learn*, *learning how to learn* e *learning power*, *approaches to learning*, *metacognition* e *self-regulated learning* (OECD, 2020)<sup>1</sup>.

Come definire allora l'AaA? Secondo Stringher (2021), l'AaA è “un'iper-competenza che si sviluppa dall'infanzia in avanti e orchestra creativamente risorse cognitive, metacognitive e disposizionali (socio-affettive-motivazionali) di individui e gruppi nel contesto, in un processo volto a produrre conoscenza sui propri meccanismi di apprendimento e a conferire senso e miglioramento dell'apprendimento, se c'è la volontà di farlo” (p. 18). Trae origine dalla curiosità intrinseca degli individui per il proprio ambiente e dai bisogni psicologici di base (autonomia, relazionalità e competenza) a contatto con le richieste sociali, che alimentano la disposizione innata di apprendere. Hautamäki (2002) definisce l'AaA come un approccio metodologico in cui le risorse filogenetiche (desiderio innato di apprendere, attitudini, abilità fluide) si connettono con i tre domini dell'apprendimento, ovvero il dominio cognitivo e metacognitivo (ragionamento, riflessione, trasformazione), affettivo-motivazionale (motivazione, fiducia in sé stessi) e sociale (adattabilità al contesto, educazione all'ambiente, relazioni e interazioni sociali). Un ulteriore contributo proviene da Carr e Claxton (2002) i quali sostengono che nella società del XXI secolo è determinate l'acquisizione di un set di competenze diverse rispetto al passato; nello specifico, la competenza dell'*imparare ad imparare per tutta la vita* le cui caratteristiche denotative sono la resilienza, la giocosità e la reciprocità.

Non solo fiducia e motivazione sono centrali per l'AaA. In modo particolare, l'agentività, la metacognizione e la continua ricerca di sé forniscono un contributo concreto al soggetto per affrontare le esperienze formali, non formali ed informali (Ellerani, 2020; Pignalberi, 2020). In questa prospettiva, si pone un'interpretazione formativa dell'AaA come competenza strategica per il *lifelong learning*, in funzione della messa in azione di comportamenti riflessivi e proattivi nel territorio che si riscopre *ecosistema formativo*

---

<sup>1</sup> Nell'OECD Learning Compass 2030 il learning to learn è tra le competenze per il XXI secolo più citate nei curricula esaminati, ma non è fornita una definizione organica, equiparandola alla metacognizione e inserendo le sue componenti in modo frammentario all'interno di altre abilità.

*allargato* di cui la finalità principale è senza dubbio imparare ad affrontare e gestire l'incertezza, mettendosi in gioco sia nello studio che nella vita (life skills).

Le life skills sono quelle abilità che, acquisite durante l'infanzia e l'adolescenza, possono essere sviluppate e migliorate nell'arco della vita. Lo sviluppo di tali abilità avviene in seguito ad una trasformazione costruttiva di informazioni, impressioni, incontri ed esperienze individuali e sociali e i rapidi cambiamenti che si verificano nel corso della propria vita.

Lo scenario odierno non può che mettere in evidenza l'urgenza di formare persone capaci di lavorare in scenari organizzativi nuovi (Capaldo & Rondanini, 2017), con solide competenze (disciplinari e trasversali) e con nuovi strumenti di autovalutazione. Nell'ambito specifico del Terzo settore, lo sviluppo di tali competenze necessita senza dubbio la *messa in valore*, perché ancora troppo spesso risultano invisibili e difficilmente trasferibili in altri contesti. In questo ambito si inserisce il ruolo del Servizio Civile Universale (Ascoli & Pavolini, 2017) perché, attraverso la proposta di attività formative di carattere culturale, educativo e sociale, permette all'operatore-volontario di acquisire conoscenze e competenze di cittadinanza strategiche; più in generale, rappresenta un'occasione di crescita personale e di formazione (Khasanzyanova, 2017), di partecipazione sociale, di co-costruzione di un bene comune condiviso e, infine, il valore e l'importanza attribuita all'esperienza nei percorsi transizionali, di tipo educativo e sociale, quali elementi costitutivi per lo sviluppo e la crescita della persona.

## **2. Intorno al concetto di life skills: approcci teorici e pratiche condivise**

Il termine competenza fa riferimento alla capacità di un individuo di orchestrare e di mobilitare le proprie risorse interne (saperi, conoscenze, capacità, schemi operativi, motivazioni, valori e interessi) e le risorse esterne (tecnologie, organizzazione del lavoro, istituzioni, comunità) dando luogo ad una prestazione efficace ed a un agire socialmente riconosciuto. Sono fondamentali la capacità di agire (sapere e voler agire) e la capacità del soggetto di attribuire significato alle proprie azioni (Le Boterf, 2010)<sup>2</sup>. Nello specifico, un apprendimento basato sul valore dell'esperienza (Dewey, 1939) può contribuire a generare nel soggetto coinvolto in formazione un nuovo set di valori, di codici riflessivi, di significati, verso un apprendimento *lifelong* e *lifewide learning*.

Le life skills, in particolare, sono contenute nei principali quadri di riferimento internazionali sulle competenze per il XXI secolo (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera, 2020; 2012; WHO, 2003)<sup>3</sup>, nei quali si definiscono i concetti di competenza, abilità (*skills*), abilità

---

<sup>2</sup> Per Le Boterf (2010) possedere una competenza significa “non solo avere le risorse che la compongono, ma anche essere capaci di attivarle adeguatamente e di orchestrarle, al momento giusto, nei contesti operativi giusti ed in situazioni a complessità variabile” (p. 32). Pellerey (2017), invece, riconosce alla competenza una natura dinamica ed evolutiva in quanto “capacità di un soggetto di combinare potenzialità partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performances controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono esseri propri e della propria organizzazione” (p. 18).

<sup>3</sup> La prima definizione di life skills proviene dal World Health Organization (WHO) in cui viene riconosciuta la centralità del valore adattivo del soggetto nell'affrontare le sfide della vita quotidiana: “Life skills abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges for neveryday life” (WHO, 1997, p. 1). L'United

non cognitive (*non cognitive skills*), abilità socio-emotive (*socio-emotional skills*), abilità soft e caratteriali (*soft skills*), contrapposte a quelle cognitive considerate *hard*, abilità trasversali a diverse discipline scolastiche e a molti settori occupazionali (*transversal skills*).

Il termine *life skills* è riferito ad una gamma di abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che permettono alle persone di operare con competenza sia sul piano individuale sia su quello sociale. In campo educativo, si identificano in cinque assets:

1. l'*auto-consapevolezza*, valutare con precisione i propri sentimenti, interessi, valori e punti di forza;
2. l'*autogestione*, regolare le emozioni, gestire lo stress e controllare gli impulsi;
3. la *consapevolezza sociale*, ovvero essere in grado di interagire e di provare empatia;
4. la *capacità di relazione*, per stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti, resistere alle pressioni sociali inadeguate e risolvere conflitti;
5. la *capacità di prendere decisioni responsabili* su appropriate norme sociali.

In campo psicologico, è d'uopo menzionare l'approccio centrato sulla persona delineato da Carl Rogers (1969). Un approccio che pone al centro la persona, il suo potere personale (empowerment), la sua autoefficacia e la sua capacità metacognitiva, le relazioni con l'altro a partire dalle figure più familiari, la comprensione empatica e la consapevolezza personale. Da un punto di vista sociologico, ogni persona è un *sociologo naturale* in quanto ha sviluppato una certa capacità di osservazione e interpretazione della vita sociale attraverso l'acquisizione di un repertorio di forme relazionali basilari (complementari, simmetriche, reciproche per imitazione), lo scambio informale, l'intelligenza sociale-emotiva (capacità di organizzare gruppi, negoziare soluzioni, stabilire legami personali, analizzare la situazione sociale negli ambienti di vita, etc.). Sul piano economico, infine, è richiesta una maggiore consapevolezza delle capacità di organizzazione, pianificazione e progettazione di funzioni e compiti lavorativi che riconoscano la creatività, l'inventiva e le competenze trasversali della persona.

Nel 2020, su commissione della Commissione Europea, un gruppo di ricercatori (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera, 2020) hanno elaborato il modello *LifeComp* al fine di invitare tutti gli attori sociali ad una comprensione condivisa e un linguaggio comune sulle competenze *personali, sociali e di apprendimento*. Il modello si compone di tre aree di competenza interconnesse (Personale, Sociale e Imparare a imparare) di cui ogni area si articola in tre competenze e, a sua volta, in tre descrittori che corrispondono al modello *consapevolezza, comprensione, azione*. Per spiegare l'articolazione del modello si è fatto riferimento alla metafora dell'albero, che sottolinea l'interdipendenza dinamica di tutte le competenze in un individuo e di crescita nel tempo. L'albero ha rami sovrapposti, alimentati dalle radici, che rappresentano la connessione dell'individuo con il contesto socio-culturale e con gli altri. Ogni parte dell'albero è indispensabile per il suo sviluppo complessivo, così come le radici e la chioma per il sostentamento e la fioritura dell'albero come essere vivente (Figura 1).

---

Nations Children's Fund (UNICEF, 2012), invece, evidenzia in modo specifico la matrice educativa e sociale delle life skills: "Refers to a large group of educational and interpersonal skills that can help people make informed decisions, communicate effectively, and develop coping and self-management skills that may help lead a healthy and productive life" (p. 1).

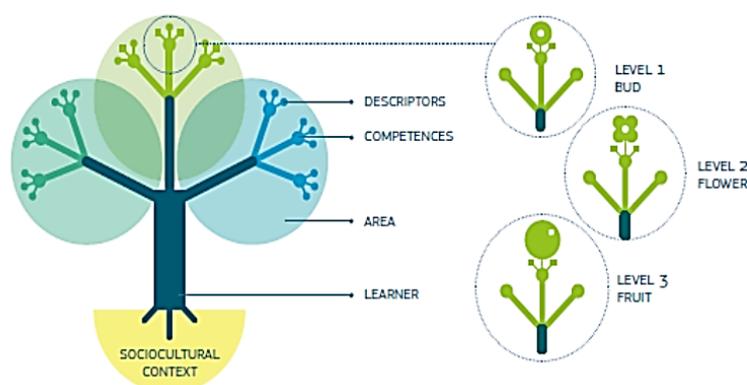


Figura 1. The LifeComp framework visual metaphor (Cedefop, 2020).

Il framework LifeComp, dunque, si articola nelle seguenti *aree di abilità*:

1. Area Personale (P1): autoregolazione/*self-regulation*, consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti; (P2) flessibilità/*flexibility*, capacità di gestire le transizioni, l'incertezza e di affrontare le sfide; (P3) benessere/*wellbeing*, ricerca della soddisfazione nella vita, cura della salute fisica, mentale e sociale, adozione di uno stile di vita sostenibile;
2. Area Sociale (S1): empatia/*empathy*, comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona, saper dare risposte appropriate; (S2) comunicazione/*communication*, utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, di codici e strumenti specifici a seconda del contesto e del contenuto; (S3) collaborazione/*collaboration*, impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra in cui si riconoscono e rispettano gli altri;
3. Area Imparare a Imparare (L1): mentalità di crescita/*growth mindset*, credere nel potenziale proprio e degli altri di imparare e progredire continuamente; (L2) pensiero critico/*critical thinking*, capacità di valutare informazioni e argomenti per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative; (L3) gestione dell'apprendimento/*managing learning*, pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento.

Le tre aree riguardano le competenze essenziali in cui appare evidente la loro appartenenza alla sfera esperienziale come sostenuto da Dewey (1939), Bandura (1997), Rogers (1969), e Schön (2006). La letteratura nazionale ed internazionale offre una varietà di studi e ricerche sul tema delle life skills. Pierce, Gould, & Camiré (2016), nell'ambito della pedagogia dello sport, hanno elaborato un modello centrato sull'esperienza di trasferimento delle competenze di vita da parte dell'atleta che apprende; Steptoe e Wardle (2017) hanno validato un modello caratterizzato da cinque life skills – coscienza, stabilità emotiva, determinazione, controllo e ottimismo – in 8.119 uomini e donne di età pari o superiore a 52 anni; Ricchiardi e Emanuel (2018), infine, hanno messo a punto presso l'Università degli Studi di Torino uno strumento di autovalutazione delle life skills (detto PassporTest) suddiviso in area del compito, area del sé, area motivazionale e area delle relazioni interpersonali. Sul piano del volontariato, infine, numerose sono le iniziative promosse da organizzazioni no-profit come Save the Children, Caritas, Croce Rossa, Unicef, e centri di ricerca come il Forum del Terzo Settore. Interessante è il progetto *Children's Life Skills Facilitation* che fornisce una piattaforma per i bambini per sviluppare le loro abilità ed esplorare i loro talenti. Negli ultimi cinque anni il club in questione ha organizzato campi e fornito servizi come formazione sanitaria, corsi inter ed extra scolastici e percorsi creativi, tra cui scrittura e il teatro di strada.

Le life skills sono considerate, dunque, come *abilità di vita e per la vita* con cui l'individuo può adottare strategie efficaci per affrontare i problemi che si presentano (come, ad esempio, l'uso e l'abuso di droghe, il bullismo, la dispersione scolastica) nei diversi contesti di vita (formali e non formali). Il Terzo Settore, in modo particolare, è attento nella progettazione ed attuazione di piani formativi per i giovani attraverso esperienze di volontariato e di Servizio Civile Universale in cui poter coltivare le abilità personali, sociali e quelle riconducibili all'apprendere ad apprendere.

### **3. Promuovere le life skills dei giovani. Il ruolo fondamentale del Servizio Civile Universale per il disegno di un'identità sociale**

La crisi sanitaria degli ultimi anni ha reso più difficile la condizione socio-economica italiana mettendo in luce da una parte l'impossibilità di sostenere il tradizionale modello di welfare e dall'altra l'inappropriatezza del paradigma economico capitalista che difficilmente riesce a far fronte alle nuove sfide tra cui quelle legate alla gestione dei processi formativi. Il *cambiamento d'epoca* richiede un radicale impegno di conversione antropologica-culturale e dei paradigmi basilari (*paideia*, visione) dell'educazione in generale (non solo di struttura e organizzazione, ma di scopi e competenze richieste). Nelle legittimazioni contingenti del Servizio Civile Universale (SCU) si pone la tragica lezione della pandemia, con i risvolti della crisi etico-culturale ed educativa al senso avanzato della nuova cittadinanza, che ha imposto in forte evidenza:

1. l'attenzione ad una società da curare che si scopre fragile e l'urgenza di valorizzare attitudine e competenza a costruire legami sociali e a prendersi cura delle persone;
2. la ripartenza di tutte le società impone un cambiamento di rotta nel sistema educativo e negli stili di cittadinanza, rafforzate da nuovo ethos e senso civico universale;
3. la riproposizione della centralità del *civic engagement* (attivo e solidale) con cui affrontare il valore ed il problema della educazione alla cittadinanza (formazione della coscienza e l'impegno civico) per la promozione integrale della persona.

Il SCU rappresenta un'occasione di formazione e di crescita personale-professionale per i giovani che sono una vitale risorsa per il progresso culturale, sociale ed economico del Paese (Ascoli & Pavolini, 2017). L'attività di operatore volontario del servizio civile permette di acquisire conoscenze e competenze di cittadinanza che sono strategiche e di natura trasversale; esso, più in generale, rappresenta un'occasione di crescita personale e di formazione (Khasanzyanova, 2017). In questa prospettiva il SCU può essere considerato uno strumento di *empowerment* e *community development*. Questo tipo di iniziative hanno lo scopo di aumentare e valorizzare l'emancipazione sociale nelle comunità con processi partecipativi che coinvolgono, in questo caso, i giovani della comunità, in reti associative più inclusive.

È indubbio che il SCU può costituire un laboratorio di crescita per i giovani e, in modo particolare, consente il rafforzamento del legame identitario ed il senso di appartenenza con il territorio per il tramite della figura dell'Operatore Locale di Progetto (OLP) che rappresenta l'interfaccia tra il giovane e l'istituzione promotrice del progetto. Il 30 aprile 2022 hanno iniziato il loro percorso 12.000 volontari selezionati con il Bando del Dipartimento per le Politiche Giovanili del 21 dicembre per 55.793 posti in Italia e all'estero. In particolare, gli operatori sono stati impiegati in progetti presentati da enti di diversa natura: associazioni, organizzazioni, comuni, fondazioni, cooperative, università, e

così via. Allo stesso tempo, tra gli ambiti di intervento che il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) dedica alle politiche per il lavoro è inserita una misura a favore del SCU. La componente uno della missione cinque, infatti, indirizza parte dei suoi 6.66 miliardi di euro per garantire l'acquisizione di nuove competenze da parte delle generazioni più giovani sostenendo non soltanto strumenti di avviamento al lavoro come l'apprendistato, ma promuovendo direttamente le attività del SCU<sup>4</sup>.

I settori di impiego degli operatori in qualità di volontario spaziano dal sociale, l'ambiente fino alla valorizzazione del patrimonio culturale della comunità locale garantendo così un *percorso di formazione e di apprendimento generativo sul campo* finalizzato all'acquisizione di abilità e skills specifiche. Tra queste ultime, le life skills che, nel corso dell'esperienza annuale del SCU, consente al volontario di rafforzare un set di competenze efficaci così come delineato nel recente documento – illustrato nel paragrafo due – pubblicato dal Consiglio Europeo (2020) e, in aggiunta, illustrato anche dalla letteratura più recente (Aruștei, Florea, & Manolescu, 2018; Boffo, 2018; DeJaeghere & Murphy-Graham, 2022; Iavarone, 2022; Nuzzaci & Rizzi, 2020; Schiedi, Panico, & Salvini, 2020).

Per quanto riguarda l'area delle *competenze personali*, il volontario svilupperà la capacità di adattamento e di comportamento positivo necessari per affrontare in maniera efficace le esigenze e le sfide della vita quotidiana (flessibilità e adattabilità, iniziativa, responsabilità, leadership, organizzazione e pianificazione, orientamento al risultato). L'area delle *competenze sociali* riguarda le capacità di intrattenere relazioni con gli altri, mantenendo un atteggiamento empatico, aperto e senza pregiudizi, rispettando valori, norme e punti di vista anche se provenienti da una cultura diversa (empatia, coinvolgimento, comunicazione, lavoro di squadra, gestione interculturale e della diversità). L'area dell'*imparare ad imparare*, infine, fa riferimento all'abilità del volontario di perseverare e organizzare l'apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni sia a livello individuale che in gruppo (innovazione e creatività, *problem solving*, pensiero critico, pensiero digitale). Ed è in questo quadro che si colloca il progetto di ricerca che pone al centro l'importanza dell'AaA per i giovani impegnati sul territorio al fine di valorizzare l'attività di volontariato per una crescita personale, per il riconoscimento del valore e dell'esperienza professionale, di accrescimento della responsabilità e partecipazione sociale sia in un'ottica di cittadinanza attiva che di messa in trasparenza delle *competenze agite* nei contesti formali, informali e non formali.

#### **4. Rappresentazioni degli operatori volontari sulle competenze maturate nel servizio civile: l'indagine empirica**

Sulla base della letteratura scientifica e degli orientamenti espressi in ambito nazionale ed internazionale, si può sostenere la natura multidimensionale delle competenze in cui risultano emergere, tra gli altri, fattori di tipo cognitivo, volitivo, motivazionale ed emotivo.

---

<sup>4</sup> Si stima che, entro la fine del 2023, il numero di giovani che potranno accedere al programma arriverà a oltre 170.000 rispetto ai circa 50.000 attuali. L'Aquila è la città chiamata a ospitare il neoistituito *Centro nazionale del Servizio civile universale* destinato all'accoglienza, alla residenza e alle attività di formazione dei docenti e dei formatori per le attività di servizio al territorio. Il Centro accoglierà a regime 2.500 volontari che, oltre alla formazione, potranno dare un importante contributo alla popolazione e al territorio. Gli spazi del "Progetto C.a.s.e." saranno valorizzati utilizzando i 60 milioni di euro ad esso destinati dal Piano complementare anche attraverso il recupero e la riconversione di una parte degli alloggi temporanei realizzati a L'Aquila dopo il 2009.

A tali fattori si aggiungono altre dimensioni per gli operatori volontari del servizio civile, richiamate dalle norme più recenti, che riguardano le life skills nella dimensione dell'AaA.

Il progetto di ricerca – conclusosi nel mese di giugno 2022 – ha registrato il coinvolgimento di n. 60 operatori volontari che hanno aderito, nel biennio 2020/2022, a progetti promossi da una realtà del Terzo Settore in collaborazione con le istituzioni comunali della provincia di Frosinone, ed hanno riguardato tre ambiti di impiego: l'area del sociale, l'area di valorizzazione del patrimonio culturale e l'area di valorizzazione del patrimonio territoriale. L'obiettivo è quello di sviluppare uno studio scientifico sulla definizione di un *repertorio delle competenze per la vita* degli operatori volontari. La ricerca ha inteso acquisire dati di diversa natura sul profilo delle life skills attraverso un approccio basato sui canoni standard della ricerca-azione di tipo quali-quantitativo. Sono stati pianificati sei focus group nell'arco temporale di otto mesi: i primi incontri sono stati necessari per introdurre la ricerca e per definire i percorsi formativi per lo sviluppo delle life skills, grazie anche al supporto degli OLP; nei successivi incontri, si è reso possibile costruire il repertorio facendo un confronto tra le life skills apprese nel passato (ante 2022) e quelle reputate più importanti nel prossimo futuro (post 2022); infine, negli ultimi due incontri i volontari sono stati chiamati a riflettere su di ogni specifica rappresentazione di competenze. La codifica delle risposte fornite da tutti i partecipanti e il loro inserimento nel foglio di lavoro SPSS ha consentito di costruire una matrice contenente 980 variabili su cui sono state effettuate le elaborazioni in forma di analisi monovariata-bivariata e, infine, il calcolo della r di Pearson per capire l'area delle life skills considerata più rappresentativa per la formazione personale e professionale dei volontari SCU.

Nella *prima fase* (mese uno-due), è stato somministrato un questionario strutturato contenente un set di competenze su cui i volontari hanno dovuto esprimere il livello di preferenza, ovvero quali ritenevano più, o meno, importanti per la loro esperienza nel SCU (Figura 2).

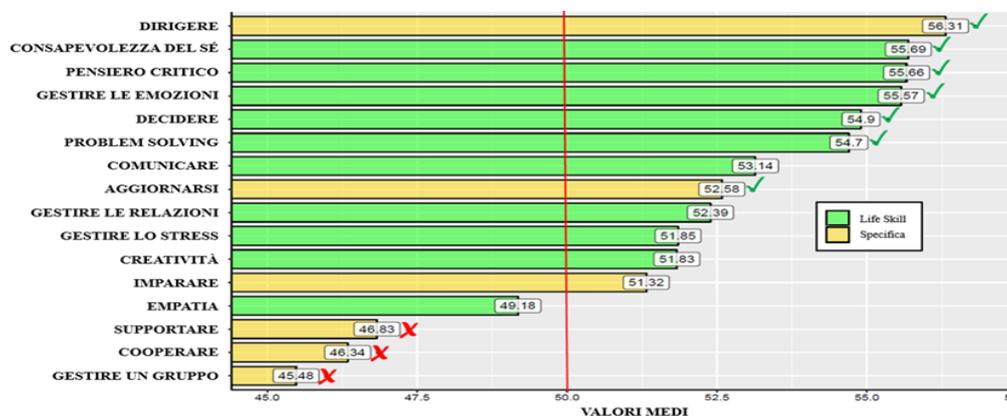


Figura 2. Le competenze più richieste dai volontari SCU.

Nella *seconda fase* (mese tre-sei) si è posta attenzione alla costruzione delle life skills per aree di competenza (le *rappresentazioni*), così come richiamato nel documento della Commissione Europea (2020), facendo riferimento alle esperienze vissute in passato e nella prospettiva futura (Figura 3).

L'analisi delle life skills nei vari gruppi ha evidenziato come l'ambito dell'istruzione, formazione, mondo del lavoro e volontariato incidano sullo sviluppo delle stesse competenze. Quelle considerate punti di forza riguardano l'abilità di direzione di un compito, *problem-solving*, gestione dello stress, pensiero critico e autoconsapevolezza;

mentre, le competenze considerate *critiche*, indipendentemente dall'età e dai gruppi esaminati, riguardano la gestione di un gruppo, la cooperazione ed il supporto alle attività. Probabilmente prima di parlare di performance all'interno dei team di lavoro bisognerebbe capire se coloro che li compongono hanno le competenze necessarie per poter stare in un team. I gruppi di volontari, dunque, evidenziano la necessità di pianificare dei percorsi formativi per sviluppare e rafforzare le interazioni sociali, la partecipazione condivisa e la comunicazione di gruppo in quanto fattore necessario per la propria crescita personale e professionale.

AREA LIFE SKILLS	P	F
<i>Rappresentazione delle competenze personali</i> <sup>5</sup>	3.75	4.36
Responsabilità al compito (self-regulation)	3.24	3.30
Capacità di organizzazione e di pianificazione (self-regulation)	2.50	3.18
Flessibilità e adattabilità (flexibility)	3.16	3.22
Capacità di leadership (flexibility)	3.51	4.30
Capacità e spirito di iniziativa (wellbeing)	3.50	5.58
Orientamento al risultato (wellbeing)	6.61	6.61
<i>Rappresentazione delle competenze sociali</i> <sup>6</sup>	7.50	8.26
Empatia (empathy)	5.68	7.30
Capacità comunicativa (communication)	7.20	8.55
Coinvolgimento (collaboration)	9.70	9.95
Lavoro di gruppo (collaboration)	9.38	9.91
Gestione interculturale e delle diversità (collaboration)	5.56	5.58
<i>Rappresentazione dell'apprendere ad apprendere</i> <sup>7</sup>	8.99	9.61
Innovatività (growth mindset)	7.78	9.08
Pensiero digitale (growth mindset)	8.65	9.87
Creatività (critical thinking)	8.70	9.99
Pensiero critico (critical thinking)	9.92	9.99
Problem solving (managing learning)	9.90	9.10

Figura 3. Le aree di competenza del SCU. P=Passato; F=Futuro.

Il dato che emerge è la minore importanza attribuita alle skills che compongono l'area delle competenze personali, sottolineando però come ogni item di tale area sia comunque cresciuto nel tempo e ritenuto importante nel prossimo futuro. Si può considerare allora come convalidata l'ipotesi di ricerca iniziale, dove si suppone la necessità di potenziare tali competenze per far fronte agli scenari lavorativi contemporanei e che si prospettano nel futuro più prossimo.

La *rappresentazione delle competenze personali* riguarda la capacità di gestire i propri comportamenti e le proprie emozioni. In questo ambito si riconosce la centralità del *wellbeing* in quanto abilità che alimenta comportamenti tesi al raggiungimento di standard elevati di prestazione e al conseguimento degli obiettivi posti. Nelle attività del SCU, dunque, si apprende ad agire in modo determinato e orientato ai risultati, ma nella

<sup>5</sup> (*Self-regulation*) Coltivare resilienza, autoefficacia e consapevolezza dello scopo per supportare l'apprendimento e l'azione; (*Flexibility*) Gestire le transizioni nella vita personale, sociale, nel lavoro e nei percorsi di apprendimento; (*Wellbeing*) Consapevolezza che le caratteristiche personali e i fattori sociali-ambientali influenzano la salute e il benessere.

<sup>6</sup> (*Empathy*) Consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona; (*Communication*) Ascoltare gli altri e impegnarsi in conversazioni in maniera assertiva; (*Collaboration*) Condivisione di compiti e responsabilità all'interno del gruppo.

<sup>7</sup> (*Growth mindset*) Consapevolezza e fiducia nelle capacità proprie e altrui; (*Critical thinking*) Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi per trarre conclusioni logiche; (*Managing learning*) Consapevolezza dei propri interessi, processi e strategie.

consapevolezza che occorre coordinarsi in un sistema organizzativo strutturato e complesso nel quale la responsabilità del mandato individuale deve fare i conti con la pluralità dei ruoli e degli attori in gioco. La *rappresentazione delle competenze sociali* rimanda – secondo i volontari – a comportamenti e atteggiamenti come l’ascolto attivo, l’empatia, l’adattabilità ai differenti stili di comunicazione e la flessibilità nella selezione e nell’utilizzo di stili di comunicazione efficace, nonché di comportamenti adeguati a coltivare relazioni in *contesti sociali aperti*. Nell’*apprendere ad apprendere*, il *critical thinking* viene considerata l’abilità più significativa, seguita dalla creatività. Nell’esperienza del SCU, pertanto, i volontari ritengono di imparare ad affrontare e risolvere problemi (benché con poca cura per il *problem-setting*, cioè per la loro corretta impostazione), e la gestione del tempo per riuscire a portare a termine i compiti richiesti senza comprimere i restanti tempi della vita (università, sport, vita relazionale).

L’area dell’*apprendere ad apprendere* è stata riconosciuta come la rappresentazione più significativa per i volontari anche nella *terza fase* della ricerca. Nella fase finale della loro esperienza, infatti, essi ritengono che la partecipazione alle diverse attività formative previste abbiano consentito di migliorare le relazioni con il gruppo di colleghi, animati da spirito di iniziativa e di collaborazione, ed il coinvolgimento diretto alla proposta ed alla messa in pratica di iniziative sociali, culturali, educative nel territorio. L’AaA, attraverso l’esperienza, diventa fondamentale per lo sviluppo umano della persona (Sen, 2001), nel senso di espansione delle libertà sostanziali. In questa area di competenze, il pensiero critico (*critical thinking*) è la life skills più agita dagli operatori del servizio civile. Molti operatori ritengono di utilizzare questa abilità per risolvere questioni problematiche, apprendendo dalla stessa attività esperienziale del servizio civile universale. Ciò che genera esperienza è l’*agire*, che non è omologabile al *fare*, l’azione (*praxis*) è diversa dalla produzione (*poiesis*) perché prevede la scelta delle finalità. Nell’esperienza del SCU, il volontario, dunque, prima di essere competente per produrre, deve essere competente per l’azione (*agency*) (Figura 4).

AREA AaA		I	PD	C	PS	PC
<i>Innovatività</i>	R	1				
<i>Pensiero digitale</i>	R Sign. (a due code)	.184 .122	1			
<i>Creatività</i>	R Sign. (a due code)	.210* .043	.754** .000	1		
<i>Problem solving</i>	R Sign. (a due code)	.221* .033	.739** .000	.518** .000	1	
<i>Pensiero critico</i>	R Sign. (a due code)	.051 .601	.734** .000	.623** .000	.511** .000	1

Figura 4. Matrice di Correlazione (r di Pearson) per l’Area AaA. \* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code); \*\* La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Le evidenze presentate attraverso la matrice di correlazione contribuiscono a definire con maggior chiarezza il significato dell’AaA come *competenza ad agire*, ovvero la possibilità di libertà della persona di immaginare e desiderare qualcosa che ancora non è dato e di individuare gli obiettivi che si intendono realizzare.

Per i volontari, il SCU può rappresentare un’esperienza formativa efficace per rafforzare le life skills nella prospettiva di una crescita personale e professionale in connessione diretta con i fabbisogni del territorio attraverso l’*interazione*, la *partecipazione sociale* e la *relazione interpersonale*.

#### 4. Conclusioni

Il contributo ha affrontato il tema dell'apprendere ad apprendere come la life skills più rappresentativa per i giovani. Si è voluto fornire una lettura sommaria riguardo gli studi e gli approcci teorici principalmente in campo pedagogico, con opportuni riferimenti in ambito psico-sociologico, nonché alcune ricerche condotte da università e centri di ricerca, ed organizzazioni no-profit. Come riportato nelle raccomandazioni dell'Unione Europea e nelle ricerche del Cedefop e dell'OECD, le abilità personali e relazionali, le competenze sociali, relazionali e intellettive permetteranno ai giovani di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a sé stessi, agli altri e alla comunità.

Su questo piano, il Terzo Settore, ed in particolar modo i progetti di Servizio Civile Universale, punta al riconoscimento dell'*apprendere ad apprendere come competenza chiave di cittadinanza e di life skills*. Il SCU è vissuto dai volontari come un'esperienza di apertura degli orizzonti relazionali al pluralismo della realtà sociale e delle diverse espressioni culturali, nonché come una sfida a mettere in gioco le proprie risorse personali nel contesto di un'organizzazione che chiede di svolgere attività e di conseguire obiettivi individuali nel quadro di un sistema cooperativo orientato a risultati collettivi.

Dalla ricerca emerge, infatti, quanto il SCU rappresenti per i giovani una concreta opportunità di crescita, un ecosistema formativo entro cui sviluppare *growth mindset*, *critical thinking* e *managing learning*; nello specifico:

1. il percorso di emersione delle competenze è stato vissuto dagli operatori volontari con responsabilità ed impegno;
2. il ripensamento dei propri vissuti e apprendimenti passati (pre 2020) e le proiezioni future (post 2020) nei contesti formali, non formali e informali, hanno offerto ai giovani un'importante presa di coscienza ed *empowerment*;
3. la pratica riflessiva (Schön, 2006) e trasformativa (Mezirow, 2003) ha permesso di individuare le risorse personali per raggiungere con efficacia le finalità della ricerca.

Essere impegnati in qualcosa di concreto, avere luoghi di aggregazione, attività e opportunità nelle quali sperimentarsi e cercare di dare il meglio di sé stessi, potrebbero essere delle valide alternative da incentivare per creare benessere da un punto di vista formativo e sociale. Inoltre, conoscere ciò che offre il territorio e creare delle collaborazioni con le realtà che in esso agiscono, potrebbero risultare modalità utili in grado di scongiurare la tendenza all'isolamento e all'individualismo dei giovani, sintomatico di una grande distanza tra ciò che accade attorno e vicino a loro. Per potenziare queste abilità di vita, di cui l'apprendere ad apprendere fa parte, si ritiene che sia utile, o quantomeno auspicabile, concertare dei percorsi in sinergia con tutti gli altri enti presenti nella comunità, in modo da far nascere una rete che possa impiegarsi nell'ottica dello sviluppo delle potenzialità dei giovani.

Come sostenuto da più parti (Alessandrini, 2019; Di Rienzo, 2021; Ellerani, 2020; Margiotta, 2015), la possibilità di raccordare e di dare valore all'insieme delle esperienze di apprendimento formale, non formale e informale, rappresenta la condizione necessaria per il riconoscimento del ruolo formativo delle esperienze di volontariato come condizione di libertà della persona e di giustizia sociale. In questa direzione, il SCU è un ecosistema formativo in cui lasciare spazio alle rappresentazioni dei giovani-volontari sulle life skills che possano indirizzarli nelle scelte e nelle decisioni future nel percorso transizionale di cui sono (e saranno) gli unici protagonisti. Nel legame tra *apprendere ad apprendere* e *life*

*skills*, la connessione formativa tra l'esperienza di volontariato e l'emersione di un apprendimento informale viene riconosciuto come prioritario per rafforzare quel circuito indissolubile tra formazione, professione e benessere lavorativo.

### **Riferimenti bibliografici**

- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- Aruștei, C. C., Florea, N., & Manolescu, I.T. (2018). Forms of Learning within Higher Education. Blending formal, informal and non-formal. *CrossCultural Management Journal*, 1, 7–15.
- Ascoli, U., & Pavolini, E. (2017). *Volontariato e innovazione sociale oggi in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boffo, V. (2018). *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability. Dal Placement al Career Service*. Pisa: Pacini.
- Bruner, J. (1979). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.
- Capaldo, N., & Rondanini, L. (2017). *Nuovi scenari della scuola italiana: dalla legge 107 ai decreti attuativi*. Trento: Erickson.
- Carr, M., & Claxton, G. (2002). Tracking the Development of Learning Dispositions. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 9, 9–37.
- DeJaeghere, J., & Murphy-Graham, E. (2022). *Life Skills Education for Youth, critical perspectives*. London: Springer.
- Dewey, J. (1939). *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Rienzo, P. (2021). *I CPIA alla prova dell'innovazione. Il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione delle competenze nell'istruzione degli adulti*. Roma: Anicia.
- Ellerani, P. G. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- Hautamäki, J. (2002). *Assessing learning-to-learn: A framework, Centre for Educational Assessment*. Helsinki: National Board of Education in Finland.
- Iavarone, M. L. (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica nelle transizioni tra fragilità e opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Khasanzyanova, A. (2017). How volunteering helps students to develop soft skills. *International Review of Education*, 63, 363–379.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser le compétence*. Paris: Editions d'Organisation.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

- Nuzzaci, A., & Rizzi, P. (2020). *Cittadinanza, educazione, diritti: progettare gli spazi democratici e partecipativi. Il progetto #ShareEU*. Lecce: Pensa Multimedia.
- OECD. Organization for Economic Cooperation and Development (2020). *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CIOFS-FP.
- Piaget, J. (1974). *Dove va l'educazione*. Roma: Armando.
- Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2016). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10, 186–211.
- Pignalberi, C. (2020). *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*. Morrisville, NC: Lulu Press Inc.
- Porcarelli, A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2018). Valutare le soft skill in Università: Soft Skill assessment in higher education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 21–53.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Ohio: Charles Merrill.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schiedi, A., Panico, A., & Salvini, A. (2020). *I giovani e il volontariato. Un'indagine in terra jonica*. Roma: Studium.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Stringher, C. (2021). Learning to learn and assessment: Complementary concepts or different worlds? *Educational Research*, 63, 26–42.
- Stephoe, A., & Wardle, J. (2017). Life skills, wealth, health, and wellbeing in later life. *Psychological and Cognitive Sciences*, 17, 4354–4359.
- Unicef. United Nations Children's Fund (2012). *UNICEF Global Evaluation of Life Skills Education Programmes*. New York, NY: United Nations Children's Fund.
- Vettori, G., Bigozzi, L., Miniati, F., Vezzani, C., & Pinto, G. (2019). Identifying Pre-service Teachers' Profiles of Conceptions of Learning: A Cluster Analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 1131–1152.
- Vygotskij, L. S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti-Barbera.
- WHO. World Health Organization (2003). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*.  
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf> (ver. 15.11.2022).