



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

LIFE SKILLS PER IL SUCCESSO FORMATIVO E L'INCLUSIONE

di Marco De Carolis

Dottorando presso l'Università di Almeria (Spagna) e presso l'Università di Bologna in Pedagogia

tratto dal lavoro di ricerca per il dottorato

"LIFE SKILLS PER L'INCLUSIONE NELLA SCUOLA SUPERIORE DI SECONDO GRADO"

L'interesse educativo per le life skills si afferma con forza nel documento "Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools"¹ dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 1993), che propone un quadro concettuale e operativo per l'elaborazione di programmi scolastici volti a sostenere la crescita personale e sociale. L'intento non è offrire un semplice manuale di attività, ma orientare le istituzioni scolastiche nella costruzione di ambienti formativi che promuovano benessere, prevenzione e partecipazione attiva, con ricadute anche sull'educazione degli adulti e sullo sviluppo delle comunità.

In questo capitolo chiariremo cosa si intende per *life skills*, quale sia il loro valore educativo e come possano sostenere il successo formativo e l'inclusione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado.

3.1 LIFE SKILLS, UNA POSSIBILE DEFINIZIONE

Nella letteratura pedagogica e psicologica le life skills sono spesso denominate competenze psicosociali: indicano l'insieme di capacità cognitive, emotive e relazionali che consentono alle persone di adottare comportamenti efficaci e responsabili nell'affrontare le richieste e le sfide della vita quotidiana. In termini funzionali, esse sostengono adattamento positivo, benessere e interazioni costruttive con il gruppo dei pari e con la comunità scolastica.

¹ LIFE SKILLS EDUCATION FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SCHOOLS. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes, WHO, 1993,
https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

L'interesse per queste competenze è sostenuto da un corpus di ricerche ormai ampio. Sin dagli anni Ottanta, studi controllati hanno mostrato che percorsi strutturati di educazione alle life skills migliorano esiti comportamentali e di benessere.

Cito ad esempio la ricerca del 1984 “Alcohol abuse prevention through the development of personal and social competence: A pilot study. Journal of Studies on Alcohol”² che valuta come l’attivazione di progettualità per la promozione delle competenze di vita e soprattutto l’elemento della consapevolezza di tali competenze nei giovani promuova un cambiamento e faccia diminuire l’abuso di alcool rafforzando il singolo e il gruppo coinvolto.

Simili risposte le abbiamo in ulteriori ricerche anche nel contesto del sud America “Ministering intelligence: a Venezuelan experience in the promotion of cognitive abilities”³ e anche nel contesto Europeo in Norvegia “A national campaign in Norway to reduce the prevalence of bullying behaviour”⁴.

Molte altre le ricerche che ci dicono che negli ultimi cinquanta anni sia aumentato lo studio su come il lavoro consapevole sulle life skills possa essere determinante di cambiamenti e promotore di successo formativo.

Tali abilità sono numerose e nel loro statuto possono essere definite e variare a seconda del contesto culturale e sociale di riferimento. Individuamo, pertanto, le life skills che la letteratura ci indica come nucleo principale alla base della promozione del benessere di bambini e adolescenti⁵:

- Capacità di prendere decisioni
- Capacità di risoluzione dei problemi
- Pensiero creativo

² Botvin, G.J., Baker, E., Botvin, E.M., Filazzola, A.O. and Millman, R.B. (1984), *Alcohol abuse prevention through the development of personal and social competence: A pilot study*, Journal of Studies on Alcohol, Preventive Medicine 45, 550-552

³ Gonzalez, R. (1990), *Ministering intelligence: a Venezuelan experience in the promotion of cognitive abilities*, International Journal of Mental Health, 18 (3), 5-19

⁴ Olweus, D. (1990), *A national campaign in Norway to reduce the prevalence of bullying behaviour*, Paper presented to the Society for Research on Adolescence Biennial Meeting, Atlanta, December 10-12

⁵ Paola Marmocchi, Claudia Dall'Aglio, Michela Zannini, Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, Erickson, Milano, 2004



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

- Pensiero critico
- Comunicazione efficace
- Capacità di relazione interpersonale
- Autoconsapevolezza
- Empatia
- Gestione delle emozioni
- Gestione dello stress

Le life skills, oltre a essere un insieme di abilità specifiche, funzionano come un “ponte” tra conoscenze/atteggiamenti/valori e comportamenti effettivi: consentono cioè di tradurre il sapere e il volere in un “sapere come fare” situato. È questa l’idea che emerge già nei materiali OMS: le competenze psicosociali non sono una panacea, ma aumentano la capacità degli studenti di agire in modo sano ed efficace quando trovano contesti che le riconoscono e le allenano, con metodologie attive, cooperative e orientate alla pratica (role play, lavori di gruppo, compiti autentici). L’educazione alle life skills, perciò, va progettata come esperienza di apprendimento partecipata e progressiva, non come elenco di “tratti” da trasmettere.

Una cornice utile è la distinzione operativa fra tre macroaree interdipendenti: competenze cognitive (pensiero critico e creativo, decision making, problem solving), emotive (consapevolezza di sé, gestione di emozioni e stress) e relazionali (comunicazione e relazioni efficaci). Questa tripartizione, pur con lessici differenti, ricorre nella letteratura educativa e nei materiali professionali che raggruppano le life skills in cluster allenabili lungo tutto l’arco di vita, a sostegno sia del benessere individuale sia dell’efficacia organizzativa e scolastica.

Dal punto di vista dei processi, molti autori sottolineano il ruolo della metacognizione come “motore” trasversale: abilità come auto-osservazione, autoregolazione, adattamento e discriminazione guidano lo sviluppo delle life skills, perché permettono a studenti (e docenti) di monitorare strategie, regolare emozioni/impulsi e scegliere comportamenti adeguati alle situazioni. In quest’ottica, le life skills risultano



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

pienamente allenabili se accompagnate da pratiche riflessive e da un esplicito lavoro su mindset di crescita e consapevolezza.⁶

Sul versante europeo, i quadri di riferimento più recenti (ad es. LifeComp 2020) spingono nella stessa direzione, organizzando le competenze personali, sociali e dell’“imparare a imparare” come risorsa per la resilienza e la gestione del cambiamento. Per la scuola, ciò implica progettare ambienti che integrino metodi cooperativi, personalizzazione e uso intenzionale delle tecnologie, con attenzione al clima di classe e alle relazioni educative.

Le evidenze empiriche convergono su due piani. Da un lato, studi sullo sviluppo professionale dei docenti mostrano che, accanto alle hard skills, contano soft/life skills come assertività, lavoro di squadra, networking, sensibilità e capacità di lavorare sotto pressione; approcci didattici centrati sul discente (role play, inquiry, apprendimento cooperativo) producono esiti cognitivi, sociali e affettivi significativi. Dall’altro, ricerche su percorsi di formazione per l’inclusione (es. TFA sostegno) indicano che empatia, competenze comunicative e capacità organizzative, insieme a pratiche come cooperative learning, personalizzazione e uso mirato delle TIC, sono percepite dai docenti come leve concrete per avviare processi inclusivi e migliorare il benessere in classe.⁷

In termini metodologici, esperienze di didattica “giocata” (gamification, escape room didattiche) sono state impiegate per attivare motivazione, collaborazione, problem solving e creatività durante e dopo la DAD, con ricadute positive sulle life skills degli studenti e sulla loro partecipazione. Il valore di queste pratiche non sta nel “gioco” in sé, ma nell’intenzionalità progettuale: compiti autentici, sfide, feedback e riflessione guidata.

Resta centrale il tema della valutazione. Strumenti di autovalutazione standardizzati, come il 3SQ validato su campioni di scuola secondaria (10 fattori: Fiducia, Apertura, Collaborazione, Leadership, Empatia, Impegno, Autonomia, Curiosità, Problem solving,

⁶ Mitsea E., Drigas A., Mantas P., *Soft Skills & Metacognition as Inclusion Amplifiers in the 21st Century*, iJOE, 17(4), 2021

⁷ Pisapia A., *Soft skill – escape room*, BRICKS – Fuori Numero, 2021



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

Resilienza), offrono misure affidabili per monitorare profili e progressi; in parallelo, profili professionali come il BIP (adattato al contesto educativo) consentono di leggere dimensioni quali assertività, team work, networking e “lavoro sotto pressione” anche nei docenti. L’invito è integrare self-report con evidenze osservative e compiti autentici per evitare bias e legare la valutazione all’agito in situazione.

Infine, un caveat: la “lista” canonica delle dieci abilità non è neutra né universale. La stessa OMS richiama alla necessità di adattare contenuti e pratiche ai contesti culturali e ai gruppi target, distinguendo con cura le life skills da altre competenze scolastiche e professionali. Parlare di life skills, dunque, significa parlare di trasferibilità situata: ciò che alleniamo va sempre ricontestualizzato nelle specifiche comunità di apprendimento e di vita.

3.2 LIFE SKILLS NEL CONTESTO SCOLASTICO

Negli ultimi anni, in Italia e in Europa, la scuola è stata chiamata a rendere visibili e allenabili quelle capacità personali, sociali e metacognitive che consentono agli studenti di progettare il proprio percorso di vita e di studio, oltre il perimetro delle singole discipline. La spinta non è solo retorica: la riforma italiana dell’orientamento (D.M. 328/2022)⁸ ha introdotto strumenti e ruoli — dall’E-Portfolio con la sezione del *capolavoro dello studente* al docente tutor e al docente orientatore — per intrecciare curricolo, scelte e transizioni. In parallelo, il MIM e INDIRE hanno messo a disposizione percorsi di formazione per trasformare le disposizioni in pratiche: costruzione del curricolo orientativo, uso del PTOF come sede di allineamento d’istituto, e attività didattiche che facciano emergere evidenze osservabili di competenze orientative nelle lezioni di ogni giorno.

Per evitare che “life skills” resti un’etichetta generica, molte scuole italiane hanno scelto un doppio ancoraggio europeo. Il primo è LifeComp (JRC, 2020)⁹, che offre una lingua comune per le competenze personali, sociali e di “imparare a imparare”:

⁸ Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM), *Linee guida per l’orientamento (D.M. 328/2022)*, Roma, 2022
<https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>

⁹ Masseroni M.; Ravotto P., *LifeComp: il framework delle competenze personali, sociali e di imparare a imparare* (BRICKS n.7), 2021 https://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2021/12/2021_07_14_Masseroni.pdf



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

autoregolazione, flessibilità, benessere; empatia, comunicazione, collaborazione; mentalità di crescita, pensiero critico, gestione dell'apprendimento. Ogni nucleo è descritto secondo una progressione consapevolezza → comprensione → azione: una struttura utile per progettare traguardi, attività e rubriche senza scivolare nel tracciamento di “tratti” statici. Il secondo è il quadro delle Career Management Skills (CMS) promosso in Italia dal progetto LE.A.DE.R.: qui l’orientamento è la capacità di leggere sé, contesti e opportunità/vincoli, prendere decisioni, gestire le transizioni e monitorare gli esiti lungo l’arco di vita. Questa impostazione dialoga bene con le Linee guida MIM, perché traduce l’“orientamento” in compiti di performance che le discipline possono far vivere quotidianamente.

Sul versante professionale, la formazione docenti ha un ruolo decisivo. Nei materiali INDIRE/Chiarle¹⁰ si propone un percorso collegiale in due mosse. La prima è un laboratorio “jigsaw” per il team tutor-orientatore: lettura esperta dei cinque quadri europei (RFCDC, EntreComp, LifeComp, GreenComp, DigComp) e sintesi adattata al contesto dell’istituto, così da ottenere un *quadro competenze* personalizzato da inserire nel PTOF. La seconda è l’attività dei “quattro cantoni” in Collegio docenti, per allineare valori, saperi disciplinari, eredità educativa e successo nella vita, costruendo un mandato condiviso sulle competenze da allenare e valutare. È una via concreta per evitare frammentazioni: la scuola “parla” un linguaggio comune e decide evidenze da osservare.

Quando questo disegno entra in classe, cambia il che cosa e il come. Nelle presentazioni operative sull’orientamento, le competenze generali (imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare, agire con responsabilità, risolvere problemi, individuare relazioni, interpretare l’informazione) vengono riprese nel loro legame con le pratiche disciplinari; le competenze specifiche (bilancio delle risorse, analisi di opportunità e vincoli, assunzione di decisioni, gestione obiettivi e tempi, pianificazione e monitoraggio) diventano traiettorie didattiche esplicite. L’idea chiave è

¹⁰ INDIRE – Mariani C.; Chiarle A., *Formazione docenti dell’orientamento: dispositivi e attività (jigsaw sui 5 quadri UE; “quattro cantoni”; inserimento nel PTOF)*, s.l., s.d. <https://it.scribd.com/document/689769364/Mariani-Come-ci-si-orienta>



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

che la didattica orientativa non è un'aggiunta, ma un modo di fare le discipline: i saperi diventano “percorribili”, con nuclei fondativi che mettono in relazione concetti, metodi, contesti e scelta.

Per non lasciare le life skills nell’implicito, i materiali di esempio propongono rubriche snelle a quattro livelli (iniziale, base, intermedio, avanzato) collegate a evidenze osservabili: “individuare soluzioni per gli obiettivi”, “interagire con sicurezza con gli altri”, “gestire lo studio rispetto a tempo e risorse”, “interpretare le regole del contesto organizzativo”. Questo rende valutabile il processo e utile il feedback, favorendo autovalutazione e portfolio; soprattutto, consente una documentazione coerente nell’E-Portfolio MIM e nella sezione del capolavoro.

Nel quadro europeo attuale, un’attenzione speciale va alle competenze di parola (oracy), che sostengono sia l’apprendimento disciplinare sia inclusione e cittadinanza. I dati raccolti dal Sutton Trust mostrano che quasi tutti i docenti ritengono le life skills decisive quanto (o più) delle qualifiche, e che le scuole chiedono formazione e strategie di istituto per consolidare pratiche dialogiche. Le principali barriere percepite dai leader scolastici sono il tempo didattico, il tempo del personale e la formazione insufficiente; quando si investe, le priorità sono formazione su interventi di linguaggio orale e strategie di scuola integrate. L’evidenza segnala anche disuguaglianze tra settori (statale/privato) e la necessità di un orientamento inclusivo: non si tratta di imitare stili elitari, ma di far trovare a ciascuno la propria voce, mettendo in conto timidezza, sicurezza linguistica e bias di accento.¹¹

Questo assetto, pur radicato in cornici europee, si sposa con la riforma italiana: moduli di orientamento integrati nelle discipline, E-Portfolio come contenitore evolutivo delle evidenze, tutor e orientatore come registi del percorso, PTOF come spazio di allineamento (quadri europei → competenze d’istituto → rubriche → valutazione formativa). La scuola che lavora così non allena life skills per il solo successo individuale, ma le impiega come strumenti di benessere e inclusione, rendendo

¹¹ LE.A.D.E.R. – Career Management Skills (CMS), *Career Management Skills: competenze, modelli e strumenti per orientarsi (handbook/progetto)*, 2017
https://www.academia.edu/71086314/Career_Management_Skills_progettare_la_valenza_orientativa_dell_alternanza_scuola_lavoro



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

tracciabile (e migliorabile) il contributo quotidiano della didattica: autoregolazione e gestione dello stress nelle routine di studio (LifeComp), empatia e collaborazione nelle attività cooperative, pensiero critico nelle indagini disciplinari, decisione responsabile nei compiti autentici; il tutto monitorato da rubriche brevi e discussioni riflessive, documentato nell'E-Portfolio per accompagnare le scelte.

In sintesi, l’“attuale sistema” già spinge su life skills e orientamento; ciò che fa la differenza è deviare questa spinta da un uso principalmente selettivo/occupazionale a un disegno educativo e comunitario: competenze come *beni pubblici* per la partecipazione, l’equità e la qualità dell’esperienza scolastica. La combinazione **Linee guida MIM + LifeComp + CMS + formazione docenti + oracy** fornisce alle scuole strumenti pronti: una lingua comune, pratiche realistiche, criteri di valutazione e dispositivi di sistema per includere e far crescere tutti.

3.3 LIFE SKILLS E HUMAN FLOURISHING: COMPETENZE CHE DIVENTANO CRESCITA

Parlare di *Flourishing* a scuola significa andare oltre il “sentirsi bene” momentaneo e lavorare sulla qualità complessiva della vita degli studenti, nelle sue dimensioni personali e nei contesti in cui essa prende forma. La cornice dell’Human Flourishing Program (Harvard) definisce il fiorire come “uno stato in cui tutte le dimensioni della vita sono buone, inclusi i contesti in cui la persona vive”¹²: è un ideale mai del tutto posseduto, multidimensionale, e che comprende anche il benessere della comunità. I domini che fungono da bussola sono cinque — felicità/soddisfazione di vita, salute fisica e mentale, significato/scopo, carattere e virtù, relazioni strette — sostenuti dalla stabilità materiale come mezzo. Questa mappa evita riduzionismi emozionalistici e consente alla scuola di progettare con intenzionalità didattica e valutativa.

In questo quadro, le life skills non sono un accessorio motivazionale ma paradigmi pratici per rendere agibili quei domini: routine di attenzione e autoregolazione, empatia e cooperazione, riflessione metacognitiva e orientamento a valori/obiettivi trasformano

¹² Human Flourishing Program (Harvard University), *Human Flourishing Framework* (definizione, domini, misura a 12 item; prospettiva comunitaria), Harvard University, Cambridge (MA), s.d. <https://hfh.fas.harvard.edu>



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

l'esperienza scolastica in occasioni di fioritura personale e comunitaria. La stessa cornice Harvard elenca vie di promozione (gratitudine, gentilezza, volontariato, perdono) e sottolinea che misurare il fiorire è parziale ma utile: propone un indice agile (12 item) con punteggi per ciascun dominio e media complessiva, validato in diversi contesti culturali. Ciò permette letture individuali e di comunità su punti di forza, bisogni e traiettorie nel tempo.

La prospettiva Harvard, inoltre, spiega che i domini interagiscono nel tempo: significato/scopo e connessione sociale tendono a sostenere positivamente gli altri aspetti del fiorire. Da qui l'accento su carattere e virtù: non solo contribuiscono alla felicità, al senso e alle relazioni, ma rendono genuinamente buoni gli altri domini (es.: non basta “essere felici” se si persegono fini cattivi). È un punto educativo dirimente: allenare le life skills in chiave etica e relazionale non è un di più, ma la condizione per un fiorire “ben orientato”.

Sul piano di sistema, l'OECD (2025)¹³ propone un “educazione per l'*Human Flourishing*” con una architettura a tre livelli: fondazione (alfabetismi, competenze socio-emotive, fattori di benessere); competenze di fioritura insegnabili e valutabili (comprendere il mondo, apprezzare il mondo, agire nel mondo, problem solving adattivo, competenza etica); esiti di fioritura (relazioni, significato, realizzazione, soddisfazione). L'obiettivo è trasformare finalità valoriali in compiti autentici, feedback e indicatori osservabili, collegando ciò che si fa in classe a ciò che conta nella vita. La proposta nasce anche come risposta alle criticità del paradigma esclusivo del capitale umano (disuguaglianze, senso di smarrimento, crisi di significato) e guarda alle sfide dell'IA: recuperare senso, scopo è strategico per ribilanciare capacità umane nel mondo che viene.

La cornice OECD non è una “ricetta”, ma una direzione di viaggio che richiede sistemi con insegnamento efficace, curricoli di qualità, valutazioni informative, leadership dell'apprendimento, ecosistemi di supporto (scuola-famiglie-territori) e politiche di equità intese come giustizia e inclusione: compensare gli svantaggi per permettere a

¹³ OECD, *Education for Human Flourishing: A Conceptual Framework* (architettura a tre livelli; cinque competenze; sistemi, equità, ecosistemi), OECD, Paris, 2025 - www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/hpst/Human-flourishing-brochure-V5.pdf



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

tutti di sviluppare l'intero set di competenze di fioritura e riconoscere la dimensione sociale del fiorire. Anche per questo, la proposta invita a combinare formale e non formale (arti, natura, volontariato, imprenditorialità) e a curare pratiche come ascolto, conversazione e decision-making condiviso.

Il dibattito educativo-filosofico aiuta a delimitare l'ambito della scuola. Come osservano Kristjánsson e VanderWeele¹⁴, il fiorire può fungere da ideale regolativo, ma gli obiettivi educativi devono restare logicamente limitati a ciò che è insegnabile e apprendibile: virtù morali, intellettuali ed esecutive, insieme alla cura per virtù epistemiche (rigore, apertura, equità intellettuale). Questo chiarisce le responsabilità dei docenti ed evita l'indeterminatezza del “benessere totale”, distinguendo ciò che la scuola può educare da ciò che appartiene ad altre sfere (politiche, sociali, sanitarie).

Guardando agli adolescenti, una recente *scoping review* mappa 24 iniziative (2004–2024) e mostra un campo emergente ma frammentato: poche denominano esplicitamente “Flourishing” e ancora meno lo misurano come esito; gli approcci spaziano da *positive psychology* e *positive youth development* a *life skills, capability approach* e pratiche artistiche. Le differenze culturali sono marcate: in contesti più collettivistici il fiorire è pensato come sforzo condiviso in situazioni di crisi e in chiave di giustizia sociale; da qui la necessità di adattare linguaggi, obiettivi e misure ai gruppi reali e di convergere su definizioni operative e strumenti affidabili.

Queste cornici si traducono, nella pratica didattica, in scelte progettuali che la scuola può sostenere con coerenza:

- Life skills come dispositivi per coltivare i domini del fiorire: attenzione/autoregolazione (gestire emozioni, concentrazione e feedback), empatia/collaborazione (relazioni e comunità di apprendimento), metacognizione (riflettere su strategie e scelte), scopi e responsabilità (agency e senso). In laboratorio teatrale, ad esempio, “agire nel mondo” si esercita intrecciando problem solving adattivo (imprevisti di scena), competenza

¹⁴ Journal of Philosophy of Education – Suite 2025 (Kristjánsson & VanderWeele, *The Proper Scope of Education for Flourishing*, e saggi correlati su approcci ecologici e capability), Oxford, 2025



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

etica (regole giuste, equità dei ruoli), comprendere/apprezzare il mondo (prospettive, estetica, cura del pubblico).

- Ecosistemi di apprendimento: aprire la classe a esperienze con arte, natura, servizio e imprenditorialità educativa amplia i “luoghi” del fiorire e radica le competenze in contesti reali.

- Equità e inclusione come condizioni del fiorire: compensare ostacoli e leggere il fiorire come bene collettivo (non solo individuale) orienta curricoli, valutazioni e supporti.

Infine, la dimensione comunitaria e spirituale del fiorire, pur difficile da misurare, è intrinsecamente rilevante per molte persone e contesti: la letteratura del programma Harvard documenta effetti positivi di appartenenza e partecipazione comunitaria su salute, felicità, significato e relazioni, e propone strumenti per leggere il fiorire a livello di comunità (relazioni, leadership, appartenenza, politiche sane, significati condivisi). Questo rinforza l’idea di scuola come comunità che fiorisce, non solo come luogo di performance individuale.

Se vogliamo capire cosa intendiamo davvero per *Flourishing* in una scuola, il riferimento ad Aristotele aiuta a mettere a fuoco l’obiettivo senza confonderlo con un generico “stare bene”. Per Aristotele¹⁵, fiorire (*eudaimonia*) non è un’emozione passeggera, ma vivere bene e per il bene: una vita che tiene insieme risultati, relazioni, senso e responsabilità. Non basta sentirsi contenti; conta diventare capaci di bene, cioè persone in grado di orientare la propria azione verso fini buoni, in circostanze concrete e talvolta imperfette. Qui la nostra idea di life skills trova un ancoraggio forte: non come soft gadgets motivazionali, ma come strumenti che aiutano a costruire nel tempo una fisionomia morale e pratica.

In questo orizzonte, le virtù non sono doti statiche ma abiti che si formano esercitandoli. “Diventiamo giusti facendo azioni giuste”: è una formula che tradotta in didattica significa ripetere azioni ben progettate, ricevere riscontri specifici, riflettere su ciò che funziona e ciò che va corretto. La gestione dell’attenzione, la regolazione emotiva, l’empatia, la collaborazione – tutte life skills che nominiamo – crescono come abitudini

¹⁵ Aristotele, *Eтика Eudemia*, Laterza, Roma-Bari, 1998



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

attraverso compiti autentici, non per semplice dichiarazione d'intenti. Un laboratorio teatrale, ad esempio, non “spiega” l'empatia: la fa praticare mentre si prova una scena, si ascolta il partner, si accoglie un errore e lo si trasforma in possibilità.

Accanto all'abito virtuoso serve la saggezza pratica (*phrónesis*), cioè la capacità di giudicare qui e ora che cosa è opportuno – per questo gruppo, con questi vincoli, rispetto a questo fine. È la virtù che orchestra le altre: non basta essere coraggiosi, bisogna essere coraggiosi al punto giusto, né temerari né pavidi. Anche le life skills hanno bisogno di questa regia: saper parlare in pubblico è utile, ma la “giusta misura” dipende dal momento, dal pubblico, dallo scopo della scena. Quando in classe negoziamo criteri di qualità, decidiamo i ruoli, discutiamo se insistere o cambiare strada, stiamo educando proprio questa forma di intelligenza pratica.

La giusta misura (*la mesótes*) non è un compromesso tiepido: è il punto dinamico tra eccesso e difetto, sempre relativo a noi e alla situazione. Per la scuola vuol dire evitare standard rigidi e uguali per tutti e scegliere invece sfide calibrate: quel tanto di esposizione pubblica che fa crescere senza umiliare; quell'aiuto al compagno che sostiene senza sostituirsi. La valutazione formativa diventa allora il luogo in cui si osserva se e come gli studenti si avvicinano alla loro “giusta misura”: non solo ciò che sanno fare, ma come decidono e perché.

C'è poi un tratto spesso dimenticato: non si fiorisce da soli. Aristotele¹⁶ lega il vivere bene all'amicizia civile (*philia*) e alla polis. Tradotto nella nostra esperienza, il Flourishing è anche comunitario: riguarda il clima, la fiducia, la giustizia delle regole, la qualità della leadership e della partecipazione. Una classe che funziona come comunità di pratica – con linguaggi condivisi, rituali, responsabilità reciproche e cura dei più fragili – crea condizioni perché i singoli possano riuscire meglio. Il nostro lavoro sulle life skills non è dunque un affare privato dell'allievo, ma una impresa collettiva.

Questa lettura aristotelica si sposa con le cornici contemporanee che abbiamo richiamato: la mappa dei domini del fiorire (Harvard) e le competenze per il fiorire (OECD) indicano cosa coltivare; l'etica delle virtù come abiti e della saggezza pratica

¹⁶ Aristotele, *Eтика Nicomachea*, Laterza, Roma-Bari, 1999



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

indica come coltivarlo: pratica deliberata, riflessione, criteri condivisi, responsabilità. È anche un antidoto alla retorica del “benessere a ogni costo”: non promettiamo felicità perpetua, ma capacità di attraversare difficoltà senza perdere la direzione e le relazioni che contano.

Infine, questo sguardo ci aiuta a parlare con chiarezza di inclusione. Se la virtù è sempre relativa alla persona e al contesto, inclusione non significa chiedere a tutti la stessa cosa nello stesso modo, ma garantire a ciascuno vie reali di partecipazione e standard giusti: ruoli autentici, aiuti graduati, equità nelle decisioni. Così le life skills diventano la grammatica quotidiana del fiorire: piccole pratiche ripetute che, nel tempo, costruiscono persone e comunità capaci di bene.

Alla luce di queste fonti, fiorire non è assenza di difficoltà: si può fiorire attraversando emozioni e situazioni complesse se si dispongono di abilità (life skills) e contesti che le rendano navigabili. È possibile fiorire in alcune aree e non in altre, e il bene della comunità entra a pieno titolo nel fiorire individuale. Per la scuola, questo significa dichiarare quali domini si intendono attivare (es.: relazioni, significato, autoregolazione) e come: compiti autentici, feedback formativi, pratiche riflessive e responsabilità progressiva. La proposta OECD 2025 rende operativo il quadro, selezionando cinque competenze di fioritura insegnabili e valutabili (comprendere/apprezzare/ agire nel mondo; problem solving adattivo; competenza etica). È il ponte tra ideali formativi e pratiche: le life skills diventano abitudini trasferibili ancorate a discipline, progetti e situazioni reali. La condizione è un sistema che sostenga insegnamento efficace, curricoli di qualità, valutazioni informative e ecosistemi di supporto. La *scoping review* sugli adolescenti invita a non semplificare: senza definizioni chiare, misure coerenti e adattamento culturale, il termine “Flourishing” rischia di diventare un “ombrello”. Per questo, nel seguito della tesi (capitolo successivo) collegheremo le nostre pratiche (es. laboratorio teatrale, musicale, coreutico, artistico) a un set snello di indicatori e strumenti, in modo da leggere progressi individuali e di classe, senza ridurre la complessità del fiorire.



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

Area	Life Skills	Domains of Flourishing	LifeComp
Cognitive	Decision making	Meaning	Self-regulation
	Problem solving	Health	Growth mindset
	Creative thinking	Character	Growth mindset
Emotional	Self-awareness	Character	Self-regulation
	Managing emotions	Virtue	Self-regulation
	Empathy	Relationships	Empathy
Social	Effective communication	Relationships	Collaboration
	Interpersonal relationship	Relationships	Collaboration
	Coping with stress	Health	Self-regulation

La tabella organizza le dieci life skills dell'OMS (1993) in tre aree funzionali — cognitive, emotive, relazionali — e ne evidenzia i collegamenti con i domini dell'*human flourishing* (Harvard) e con le competenze del framework europeo *LifeComp* (JRC, 2020). L'obiettivo è offrire una mappa integrata per la progettazione didattica e formativa, utile a valorizzare le competenze trasversali in chiave educativa e inclusiva.

3.4 LIFE SKILLS, DISABILITÀ E INCLUSIONE

L'inclusione scolastica non può essere ridotta a un'operazione organizzativa, né a un obbligo normativo. Essa rappresenta una visione pedagogica che pone al centro il riconoscimento della diversità come valore, e la costruzione di contesti educativi capaci di accogliere, valorizzare e far fiorire ogni studente. In questa prospettiva, le *life skills* — intese come competenze personali, relazionali e cognitive — emergono come strumenti fondamentali per promuovere un'inclusione scolastica autentica, capace di andare oltre l'integrazione formale per trasformare l'ambiente educativo nel suo complesso.

Le life skills si collocano a cavallo tra il sé e il contesto: sono competenze trasversali che permettono agli studenti di affrontare le sfide quotidiane, relazionarsi in modo efficace, prendere decisioni consapevoli e gestire emozioni e stress. Esse costituiscono un “ponte” tra conoscenze, atteggiamenti e comportamenti, e possono essere allenate lungo l'intero arco della vita. In ottica inclusiva, queste competenze assumono un valore specifico: agiscono come fattori abilitanti per la partecipazione, la cooperazione e la



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

convivenza, in particolare quando il gruppo classe è composto da studenti con disabilità o bisogni educativi speciali (BES). Non sono dunque un “accessorio”, ma un linguaggio comune su cui costruire pratiche educative inclusive¹⁷.

Come suggerisce Andrea Canevaro¹⁸, parlare di inclusione significa non chiedersi se l’alunno sia adatto alla scuola, ma se la scuola sia adatta all’alunno. Le life skills offrono un codice pratico per rendere la scuola adatta a tutti: potenziano l’interazione, facilitano la mediazione dei conflitti, e sostengono la personalizzazione dell’apprendimento.

Un’importante ricerca condotta da Cecalupo e Di Donato su 139 docenti iscritti al TFA sostegno ha indagato il ruolo delle life skills nella formazione degli insegnanti inclusivi. I dati mostrano che empatia (46%), capacità relazionali, cooperazione e comunicazione sono percepite come abilità fondamentali per sostenere l’inclusione. Le metodologie attive (cooperative learning, tutoring tra pari) sono identificate come strategie efficaci per coinvolgere tutti gli studenti, mentre l’uso delle tecnologie digitali è ritenuto utile dal 12% dei partecipanti. Tuttavia, emergono anche difficoltà: molti insegnanti riportano insicurezza personale, ansia da prestazione e difficoltà nei rapporti con colleghi e famiglie. Un altro 21% sottolinea la necessità di formazione continua, specialmente nel campo delle TIC e delle strategie didattiche inclusive. Questi dati indicano con chiarezza che, per i docenti, le life skills non sono solo oggetto di insegnamento, ma anche strumenti professionali per gestire la complessità educativa e costruire relazioni significative.

L’applicazione concreta delle life skills nella didattica inclusiva si realizza attraverso metodologie attive e partecipative, che mettono in gioco le competenze personali e sociali dell’intero gruppo classe. Il *cooperative learning*, ad esempio, permette agli studenti di lavorare insieme valorizzando le differenze come risorsa. Il *problem solving collaborativo*, le simulazioni, i compiti autentici e le pratiche teatrali offrono contesti in cui le abilità come la comunicazione, l’empatia, la gestione del conflitto e la creatività vengono attivate in modo situato.

¹⁷ Cecalupo, G., & Di Donato, A., Life Skills as a resource to start inclusion processes at school: a study on TFA participants, 2023

¹⁸ Canevaro A., Ianes D., *Un’altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*, Erickson, 2022



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

Una cornice metodologica coerente è quella dell'Universal Design for Learning (UDL), che propone di progettare ambienti di apprendimento flessibili fin dall'origine, in modo da rispondere alle diversità senza dover ricorrere a strategie compensative a posteriori. L'UDL suggerisce di offrire molteplici modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento, rendendo così le life skills una struttura portante dell'accessibilità cognitiva, emotiva e relazionale.¹⁹

Anche le TIC possono supportare l'inclusione, se usate intenzionalmente: mappe concettuali digitali, strumenti di scrittura assistita, ambienti virtuali collaborativi, video e podcast possono facilitare la partecipazione degli studenti con disabilità, stimolando la loro autonomia e autostima.

L'inclusione non è un fatto individuale, ma un processo collettivo. La classe può diventare una comunità educante, se sostenuta da pratiche che coltivano le life skills anche nei compagni: rispetto, ascolto attivo, responsabilità condivisa, accoglienza dell'errore, gestione cooperativa dei compiti. Le life skills, in questo senso, sono le competenze della convivenza.

Promuovere l'empatia sociale, ad esempio, significa aiutare gli studenti a vedere l'altro non solo come "diverso", ma come parte di una comune esperienza di apprendimento. Le pratiche riflessive, le conversazioni guidate, i laboratori espressivi e le simulazioni possono rendere visibili i vissuti degli altri e attivare processi di riconoscimento.

La partecipazione attiva degli alunni, con o senza disabilità, è il cuore dell'inclusione. Come ricorda la pedagogia dei diritti, non si è inclusi perché "ammessi", ma perché riconosciuti e coinvolti in modo autentico.

Per dare valore alle life skills in ambito inclusivo è essenziale poterle osservare, documentare e valutare. Diversi strumenti possono essere integrati nella progettazione didattica e nei documenti come il PEI:

¹⁹ UNESCO. (2021). *Education and Disability: Analysis of Inclusive Education Policies and Practices*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

- Rubriche osservative costruite su livelli di padronanza (iniziale, base, intermedio, avanzato) e collegate a comportamenti osservabili: “collabora con i pari”, “gestisce situazioni di frustrazione”, “comunica in modo efficace”.
- Compiti autentici che includano la dimensione relazionale e metacognitiva, e che permettano una valutazione situata delle competenze trasversali.
- Self-report e strumenti di autovalutazione (es. 3SQ, questionari su empatia, regolazione emotiva, collaborazione), da integrare con osservazioni del docente e feedback tra pari.

Nel contesto del PEI, il D.M. 182/2020 e le Linee guida MIM invitano a considerare anche obiettivi trasversali legati alla partecipazione, all'autonomia e alle relazioni: è qui che le life skills trovano uno spazio specifico, sia come traguardo sia come mezzo per raggiungere gli obiettivi disciplinari e funzionali. Promuovere life skills in ottica inclusiva significa lavorare contro una visione della scuola come spazio esclusivamente cognitivo o selettivo. Le competenze di vita, infatti, agiscono come fattori protettivi contro l'esclusione, la stigmatizzazione e l'isolamento, e permettono di coltivare un'idea di successo educativo che non coincide con la sola prestazione.

Marisa Pavone ci invita nel suo testo a considerare la didattica speciale non come la didattica “per i disabili”, ma come una didattica che si interroga sull’efficacia delle pratiche per tutti, a partire dalle differenze.²⁰ Questo ci permette di ancorare le *life skills* a una visione universalista dell’inclusione: non sono riservate a chi ha una certificazione, ma costituiscono competenze per la partecipazione di ciascuno. In tal modo ogni studente riconosciuto nel suo profilo di funzionamento unico, potrà essere accompagnato con una flessibilità didattica, progettazione individualizzata e una pluralità di strumenti. Le life skills diventano così leve per personalizzare i compiti autentici, adattare il clima relazionale della classe, progettare attività che valorizzino i punti di forza. Riusciremo quindi a vedere che la personalizzazione dell’insegnamento autentica non sarà unicamente adattamento di ciò che esiste ma progettazione a partire dall’unicità di ogni studente. Nella prospettiva della didattica speciale, le life skills, ci

²⁰ Pavone M., L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità, Mondadori, Milano, 2014



Co-funded by
the European Union



EDUC-ART - Erasmus Project: 2023-2-IT02-KA210-SCH-000177129

- Liceo Scientifico e Musicale "G. Marconi" di Pesaro (Italia)
- Colegio San Ignacio de Loyola di Madrid (Spagna)
- Lycée Montaigne di Parigi (Francia)

possono quindi aiutare a favorire l'*autodeterminazione*, potenziare l'*autoefficacia*, e abilitare ogni alunno all'*apprendimento* e *alla convivenza sociale*. Gli studenti non saranno quindi più solamente presenti in classe ma veri e propri protagonisti del proprio apprendimento nelle modalità possibili per ciascuno.

La sfida è costruire un curricolo etico-relazionale, che affianchi alle discipline lo sviluppo della persona nella sua interezza. Non si tratta di “aggiungere” qualcosa, ma di ridefinire il senso delle pratiche quotidiane: come insegniamo, con quali relazioni, in quali contesti, con quali parole. Le life skills non sono obiettivi isolati, ma la trama invisibile che dà forma al clima di classe, al modo in cui si affrontano gli errori, si condividono i successi, si sostengono le fragilità. In questa direzione, la scuola non solo “accoglie” la disabilità, ma si trasforma per diventare realmente inclusiva. Le life skills possono offrire il lessico quotidiano di questa trasformazione.