

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM

DOSSIER
IL LAVORO UMANO
TRA RICERCA DI SENSO,
NUOVE COMPETENZE
E OCCUPABILITÀ

RSE

ANNO LV NUMERO 2 MAGGIO/AGOSTO 2017

COMITATO DI DIREZIONE

PINA DEL CORE
MARCELLA FARINA
MARIA ANTONIA CHINELLO
GRAZIA LOPARCO
ELENA MASSIMI
MARIA SPÓLNİK

COMITATO SCIENTIFICO

JOAQUIM AZEVEDO (PORTUGAL)
GIORGIO CHIOSSO (ITALIA)
JENNIFER NEDELSKY (CANADA)
MARIAN NOWAK (POLAND)
JUAN CARLOS TORRE (ESPAÑA)
BRITT-MARI BARTH (FRANCE)
MICHELE PELLERÉY (ITALIA)
MARIA POTOKAROVÁ (SLOVAKIA)

COMITATO DI REDAZIONE

CETTINA CACCIATO INSILLA
PIERA CAVAGLIÀ
HIANG-CHU AUSILIA CHANG
MARIA ANTONIA CHINELLO
SYLWIA CIEZKOWSKA
PINA DEL CORE
MARIA DOSIO
ALBERTINE ILUNGA NKULU
MARCELLA FARINA
KARLA M. FIGUEROA EGUIGUREMS
MARIA KO HA FONG
RACHELE LANFRANCHI
GRAZIA LOPARCO
ELENA MASSIMI
ANTONELLA MENEGHETTI
ENRICA OTTONE
MICHAELA PITTEROVÁ
PIERA RUFFINATTO
MARTHA SÉIDE
ROSANGELA SIBOLDI
ALESSANDRA SMERILLI
MARIA TERESA SPIGA
MARIA SPÓLNİK
MILENA STEVANI
BIANCA TORAZZA

DIRETTORE RESPONSABILE

MARIA ANTONIA CHINELLO

COORDINATORE SCIENTIFICO

MARCELLA FARINA

SEGRETARIA DI REDAZIONE

MARIA PIERA MANELLO

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PUBBLICAZIONE QUADRIMESTRALE
EDITA DALLA PONTIFICIA
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
"AUXILIUM" DI ROMA

DIREZIONE

Via Cremolino 141
00166 Roma

Tel. 06.6157201
Fax 06.615720248

E-mail
rivista@pfse-auxilium.org
coordinatore.rse@pfse-auxilium.org

Sito internet
<http://www.pfse-auxilium.org>

Informativa D. lgs 196/2003

I dati personali non saranno oggetto di comunicazioni o diffusione a terzi. Per essi Lei potrà richiedere, in qualsiasi momento, modifiche, aggiornamenti, integrazioni o cancellazione, rivolgendosi al responsabile dei dati presso l'amministrazione della rivista.



ASSOCIATA
ALLA UNIONE STAMPA
PERIODICA
ITALIANA

Aut. Tribunale di Roma
31.01.1979 n. 17526

Progetto grafico impaginazione
e stampa
EMMECIPI SRL

ISSN 0393-3849

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

ANNO LV NUMERO 2 • MAGGIO AGOSTO 2017

Poste Italiane Spa
Sped. in abb. postale d.l. 353/2003
(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 2 e 3, C/RM/04/2014

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM



DOSSIER
**IL LAVORO UMANO
 TRA RICERCA DI SENSO,
 NUOVE COMPETENZE
 E OCCUPABILITÀ**

**Human labor between
 the search for meaning, new skills and employability**

Introduzione al Dossier

Introduction to the Dossier

Alessandra Smerilli 178-181

**Il lavoro “umano”, il suo valore, i suoi luoghi.
 Quale futuro?**

“Human” work, its value, places. What future?

Luigino Bruni 182-191

La dimensione “umana” del lavoro

The “human” dimension of work

Antonio Diana 192-196

**Soft skills e lavoro:
 come sviluppare competenze trasversali?**

Soft skills and work:

how do we develop transversal competence?

Maria Cinque 197-211

**Bestr, la piattaforma italiana basata
 sugli Open Badges per valorizzare le (Soft)-Skills**

Bestr, the italian platform based on open badges
 to value soft skills

Marica Franchi 212-226

Guardare oltre la crisi mettendo a frutto la diversità

Look beyond the crisis by using diversity

Laura Zanfrini

227-248

Restructuring work for (part) time for all

Ristrutturare il lavoro *part-time* per tutti

Jennifer Nedelsky

249-259

Made in carcere: A New Philosophy and Life Style.

Una seconda chance a donne detenute e tessuti

Made in carcere: *a new philosophy and life style.*

A second chance for detained women and fabrics

Luciana Delle Donne

260-271

SISTEMA PREVENTIVO OGGI

Garantir l'identité salésienne trajet de formation

a l'attention des responsables scolaires

To ensure the salesian identity

training project for school directors

Colette Schaumont

274-280

ALTRI STUDI

**Portare l'Italia e il mondo sul sentiero
dello sviluppo sostenibile: quali sfide
per la ricerca, la politica e l'educazione?**

Bring Italy and the world onto the path

of sustainable development: what are the challenges

for research, politics and education?

Enrico Giovannini

282-293

**Aspetti giuridici dell'approvazione pontificia
e iter del riconoscimento dell'Istituto FMA
da parte della S. Sede**

Juridical aspects of the pontifical approval
and the process of recognition of the Institute
of the Daughters of Mary Help
of Christians by the Holy See

Michaela Pitterová

294-306

ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

Recensioni e Segnalazioni

308-320

Libri ricevuti

321-323

Norme per i collaboratori della Rivista

326-327

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

PONTIFICIA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE AUXILIUM

DOSSIER
IL LAVORO UMANO
TRA RICERCA DI SENSO,
NUOVE COMPETENZE
E OCCUPABILITÀ

RSE

SOFT SKILLS E LAVORO: COME SVILUPPARE COMPETENZE TRASVERSALI?

SOFT SKILLS AND WORK: HOW DO WE DEVELOP
TRANSVERSAL COMPETENCE?

MARIA CINQUE ¹

1. Introduzione

Secondo il premio Nobel per l'economia Edmund Phelps, «le economie oggi mancano di spirito di innovazione. I mercati del lavoro non hanno solo bisogno di maggiori competenze tecniche, ma richiedono sempre più *soft skills* come la capacità di pensare in modo fantasioso, di elaborare soluzioni creative per risolvere problemi complessi, di adattarsi a circostanze mutevoli e a vincoli nuovi».²

In un mercato del lavoro in continua evoluzione, dove i ruoli non sono più fissi ed immutabili nel tempo, è richiesta ai lavoratori maggiore autonomia e flessibilità, capacità di adattamento e proattività. Tuttavia spesso i neo-laureati non hanno queste competenze. Molte ricerche³ hanno evidenziato che le maggiori difficoltà che i giovani incontrano alle prime esperienze lavorative non riguardano le carenze di tipo cognitivo (scarse conoscenze disciplinari o degli strumenti di lavoro), quanto piuttosto l'incapacità di collocarsi adeguatamente in un ambiente di lavoro, di saper analizzare un problema e ri-

solverlo, di comunicare efficacemente, di gestire *stress* ed emozioni in maniera adeguata.

Per questo motivo si opera una distinzione tra *hard skills*, ossia le conoscenze e competenze tecniche necessarie per compiere un determinato lavoro, e *soft skills*, le caratteristiche personali e relazionali che un individuo possiede. Questi due tipi di competenze però non contribuiscono alla stessa maniera a determinare una *performance* di successo. Infatti viene evidenziato, da studi simili condotti da autori differenti, che il successo a lungo termine nel lavoro dipende per il 75-85% dalle capacità individuali e per il 25-15% da capacità tecniche.⁴ Che le *soft skills* (o *life skills*, nel mondo anglosassone) rappresentino il nodo critico del mancato incontro fra domanda e offerta di lavoro dei giovani laureati è stato anche messo in evidenza in numerosi studi,⁵ che hanno indicato come necessaria per la formazione di un buon professionista un'esperienza operativa sul campo, ma anche aver fatto buoni studi, ovvero un percorso educativo non solamente focalizzato sull'ac-

quisizione di conoscenze (nozioni e modelli teorici), ma anche e soprattutto sullo sviluppo di un saper fare pratico, aspetto su cui, spesso, i giovani neolaureati appaiono particolarmente carenti.

In Italia, il mondo dell'impresa, che definisce in molti casi l'orizzonte professionale dei neo-laureati, appare sempre più interessato al miglioramento dei *learning outcomes* dei nostri atenei a cui chiedono di promuovere soprattutto *problem solving*, *critical thinking*, *ability to communicate*. Da qui l'esigenza di misurare le competenze "di carattere generalista" dei neolaureati italiani,⁶ anche se non viene poi indicata la strategia con cui le università devono provvedere a questa formazione di carattere generalista.

Sembra quasi che le *soft skills* facciano parte del curriculum nascosto delle università,⁷ ovvero si riferiscano a quelle competenze che gli studenti dovrebbero acquisire insieme alle competenze tecniche, ma in maniera implicita. Qualche università ha cominciato ad attivare, accanto ai corsi tradizionali, corsi di comunicazione e di *leadership*, rendendo così "esplicita" questa formazione. In altri casi le competenze trasversali si acquisiscono grazie all'utilizzo di metodologie didattiche apposite (per es. allenare gli studenti al *teamwork* attraverso l'insegnamento basato su problemi, *problem based learning*, o su progetti, *project based learning*).

L'importanza attribuita alle *soft skills* ai fini dell'*employability* è riconosciuta - e sostenuta con azioni concrete - in varie sedi a livello europeo. Un documento stilato dall'*European Economic and Social Committee* nel 2011, *An*

agenda for new skills and jobs, che è parte delle strategie generali di Europa 2020, sottolinea l'opportunità di fornire ai giovani occasioni per lo sviluppo di capacità imprenditoriali, *soft skills* e *coping skills* (ovvero la capacità di affrontare un problema in maniera creativa), efficaci nella transizione tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro. Sulla stessa lunghezza d'onda, l'OCSE ha messo a punto una *skill strategy*⁸ con l'obiettivo di favorire l'investimento in competenze, incrementandone l'offerta e l'utilizzo.

Fornire il giusto mix di competenze è importante non solo ai fini dell'*employability*, ma anche per evitare una sotto-utilizzazione dei talenti e delle potenzialità dei giovani, garantendo un loro sviluppo sinergico e armonioso. Ciò richiede una migliore cooperazione tra il mondo del lavoro e quello dell'istruzione e della formazione, favorendo una maggiore trasparenza dei meccanismi di *recruiting* e delle dinamiche del mercato del lavoro e, soprattutto, il superamento degli approcci tradizionali che misurano le persone solo sulla base delle loro qualificazioni "formali", i loro titoli, in favore di approcci maggiormente orientati alla misurazione e al riconoscimento delle competenze e delle *skills* che una persona possiede, a prescindere da dove e come le abbia acquisite.

Ovviamente tale cambiamento non risponde solo ai dettami del mercato, ma anche a esigenze intrinseche della formazione universitaria. Infatti, dopo la Conferenza Ministeriale di Praga (2001) era diventato sempre più evidente che la struttura su più cicli introdotta dal Processo di Bologna (1999-2010) doveva essere supportata

RIASSUNTO

L'articolo presenta i risultati di due progetti europei, finalizzati alla definizione e alla selezione di strumenti per sviluppare le *soft skills* in ambito universitario.

Viene infine sottolineata l'importanza dell'ambiente e dello studio delle discipline umanistiche per favorire questo insieme più ampio di abilità, spostando l'attenzione dal semplice "sapere" o "saper fare" alla complessità dell'agire.

Parole chiave: competenze, *soft skills*, *life skills*, *employability*, formazione universitaria.

SUMMARY

This article presents the results of two European projects aimed at the definition and selection of instruments for developing the soft skills in the university setting. It underlines the importance of setting

as well as the study of humanistic disciplines in order to favor the development of more general skills, moving the attention from simple "knowledge" or "know-how to do" the complexity of action.

Key words: competence, *soft skills*, *life skills*, *employability*, university formation.

SUMMARY

El artículo presenta los resultados de dos proyectos europeos, finalizados a la definición y a la selección de instrumentos para desarrollar las *soft skills* en ámbito universitario. Se subraya finalmente la importancia del ambiente y del estudio de las disciplinas humanistas para favorecer este conjunto amplio de habilidades, trasladando la atención del simple "saber" o "saber hacer" a la complejidad del actuar.

Palabras clave: competencias, *soft skills*, *life skills*, *employability*, formación universitaria.

da maggiori dettagli sui risultati di ciascun ciclo, al fine di raggiungere gli obiettivi integrati di trasparenza, riconoscimento dei titoli e mobilità accademica. Per questo furono creati i Descrittori di Dublino (2004), per i quali i risultati dell'apprendimento dei corsi universitari sono espressi non solo in termini di conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*), ma anche di conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understand-*

ding), autonomia di giudizio (*making judgements*), abilità comunicative (*communication skills*), capacità di apprendere (*learning skills*). Ciononostante, i programmi di studio della maggior parte delle università in Europa, con alcune eccezioni, sono ancora fondati quasi esclusivamente sul tradizionale apprendimento scientifico e viene dato poco rilievo alle *soft skills* (o *life skills*), le "competenze trasversali" sintetizzate dall'ISFOL nella triade "diagnosticare, relazionarsi e affrontare".⁹

2. Cosa sono le *soft skill*

2.1. Una pluralità di denominazioni

Innanzitutto occorre dire che per questo tipo di competenze esistono diverse denominazioni: oltre a *soft skills*, si usano altre locuzioni come *life skills* (più comune nel mondo anglosassone), *social skills*, competenze trasversali, competenze relazionali e sociali, competenze di leadership, meta-competenze, ecc.¹⁰

Già nel 1993 l'OMS¹¹ sottolineava l'importanza delle *life skills*, ovvero di quell'insieme di abilità personali e relazionali che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana.

A 10 anni di distanza l'OECD/OCSE¹² indicava le *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società*, che consenta di agire in modo autonomo (per es. la capacità di definire e realizzare programmi di vita e progetti personali), di servirsi di strumenti in maniera interattiva (non solo le tecnologie, ma conoscenze e informazioni, lingua, simboli e testi), di funzionare in maniera interattiva.

Successivamente l'Unione Europea, nel 2006, con le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* inquadrava il *lifelong learning*¹³ come processo organico che inizia fin dalla scuola e che si fonda su competenze basiche su cui si costruiscono, grazie alla capacità di *learning to learn*, ovvero di imparare ad apprendere, via via le altre.

Questa pluralità di denominazioni corrisponde a una difficoltà di definizione. Secondo alcuni autori,¹⁴ le *soft skills*

corrispondono all'EQ (*Emotional Intelligence Quotient*) contrapposto all'IQ (*Intelligence Quotient*) che riguarda le *hard skills*. Knight e Page le definiscono *wicked competences*,¹⁵ in quanto non possono essere facilmente definite, assumono forme diverse in contesti differenti e continuano a svilupparsi lungo tutto l'arco della vita. Non si tratta di competenze ritenute necessarie solo nel mondo del lavoro ma anche per il successo negli studi. Anzi se è proprio negli anni dell'università che una persona termina di forgiare la propria identità, allora l'importanza dello sviluppo di queste competenze non può essere sottovalutata.

Soft skills e metacompetenze sono oggi le nuove direttive di un processo di formazione che punta all'eccellenza e che rappresenta una risposta alla competitività e alla globalizzazione di tutti i mercati, da quelli dei prodotti a quelli delle idee. Le *soft skills* aiutano a tessere tutte le interconnessioni possibili che collegano sfera cognitiva e sfera emotiva, etica e capacità di organizzazione, spirito di iniziativa e capacità di comunicazione. Investire in metacompetenze oggi significa prima di tutto non perdere mai di vista la visione d'insieme, non lasciarsi risucchiare dalla spirale dell'iperspecializzazione che brucia in fretta i suoi stessi risultati, per apparire superata non appena si esaurisce quel filone. La metacompetenza consente non solo di avere delle competenze, ma di saperle gestire in modo flessibile, senza mai perderne il controllo. Un elemento importante è però rappresentato anche dal contesto. In quanto competenze comuni a una

pluralità di contesti e professioni - nonché “strumenti per la trasferibilità dei saperi” - , le *soft skills* incarnano il paradosso dell'apprendimento che deve essere contestualizzato per essere trasferibile. Ciò che occorre inoltre rilevare è che i percorsi di formazione alle *soft skills* non sono da considerarsi alla stregua di segmenti formativi distinti e autonomi: allenando una competenza se ne allenano contemporaneamente altre collegate. Utilizzando un termine preso dalla letteratura di *management*, potremmo dire che si tratta di *dynamic capabilities* ovvero della capacità di modificare i propri comportamenti per affrontare sfide future, ancora non prevedibili.

2.2. Alcune definizioni

Esistono diverse definizioni di *soft skills*. Di seguito sono state riportate le definizioni di alcuni testi recenti sull'argomento e quelle più “classiche” formulate da istituzioni che si occupano di lavoro e di formazione. Nel progetto ModES (*Modernising higher education through soft skills accreditation*, 2009-2012) la definizione scelta per le linee guida sull'insegnamento/apprendimento delle *soft skills* in ambito universitario è la seguente: «Le *soft skills* rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive e meta-cognitive, interpersonali, intellettuali e pratiche. Le *soft skills* aiutano gli individui ad adattarsi e ad assumere atteggiamenti positivi in modo da riuscire ad affrontare efficacemente le sfide poste dalla vita professionale e quotidiana». ¹⁶ Altre definizioni sono reperibili in manuali di *training* o in articoli recenti

che trattano dell'argomento. Nell'enunciazione di André,¹⁷ *soft skills* sono quelle abilità inter e intrapersonali che identificano il quoziente emotivo di una persona. Le *soft skills* sono correlate allo sviluppo della personalità e includono abilità sociali, comunicative e linguistiche, assertività, comportamenti e atteggiamenti che si dimostrano sia a livello personale che relazionale. Tali abilità sono essenziali non solo in ambito professionale ma hanno un impatto positivo anche sulla vita familiare e personale. A differenza di altre discipline che possono essere facilmente insegnate in aula, le *soft skills* hanno bisogno più di pratica che di teoria.

Secondo Shalini,¹⁸ la locuzione *soft skills* è di matrice sociologica e si riferisce all'EQ (*Emotional Intelligence Quotient*), ovvero al quoziente di intelligenza emotiva, che rappresenta l'insieme dei tratti personali, interpersonali e le abilità comunicative, linguistiche, nonché le abitudini personali, la disposizione amichevole e ottimistica che caratterizza le relazioni verso le altre persone. Le *soft skills* sono complementari alle *hard skills* (parte del quoziente intellettivo di una persona, o anche IQ), che riguardano le caratteristiche specifiche di un determinato tipo di lavoro. Le *soft skills* hanno più a che fare con “chi siamo” rispetto a “quanto sappiamo”.

Secondo il premio Nobel per l'Economia James J. Heckman: «Le *soft skills* sono tratti personali, obiettivi, motivazioni e preferenze che sono ritenute importanti nel mercato del lavoro, ma anche a scuola e in altri ambiti. [...] Le *soft skills* sono predittive di successo nella vita [...] e, per que-

sto motivo, dovrebbero essere tenute in debita considerazione nelle politiche pubbliche relative allo sviluppo e agli investimenti per la formazione». ¹⁹ Heckman afferma dunque che le *soft skills* sono attributi personali, denominati anche “tratti” di personalità, *skills* o abilità non cognitive, caratteri, tratti socio-emotivi, etc. Ovviamente le diverse denominazioni connotano differenti proprietà. Il termine “tratti” suggerisce un senso di permanenza e, probabilmente, anche di ereditarietà. Il termine *skill*, invece, suggerisce che possono essere apprese e sviluppate. Secondo Heckman, ²⁰ la misura in cui questi attributi personali possono cambiare nel corso della vita può variare a seconda delle età ed è importante intervenire precocemente perché, come accade anche per le abilità cognitive, l'efficacia dell'investimento è maggiore se viene effettuato nelle prime fasi di vita. Il problema di queste competenze è dovuto alla difficoltà di identificazione e misurazione. Generalmente si tratta di comportamenti osservabili più che di conoscenze quantificabili e valutabili tramite test standardizzati, come avviene per le competenze cognitive. Secondo Knight e Page ²¹ si tratta di un mix di disposizioni, attributi e pratiche, tipicamente “non determinate” o determinabili, che richiedono tempo per formarsi, essendo il prodotto di anni. Inoltre possono essere rilevate, come nota anche Heckman, solo attraverso la *performance*, che ne rappresenta la manifestazione esterna. Tuttavia le *performance* possono variare al variare dei contesti e quindi, sottolineano ancora Knight e Page, le descrizioni delle manifestazioni

devono includere anche quelle dei diversi contesti nonché dei criteri e delle condizioni in cui queste *performance* sono prodotte. ²²

Ecco perché, a livello istituzionale, si preferisce la denominazione *life skills*, indicando con questa locuzione «le abilità che aiutano le persone ad adattarsi e ad assumere un atteggiamento positivo in modo che possano affrontare efficacemente le sfide della vita quotidiana». ²³

Nell'*Adult Literacy and Lifeskills Survey* dell'OCSE la locuzione si riferisce, in particolare, alla capacità di risolvere i problemi. Il rapporto indica anche le nuove competenze fondamentali (*new basic skills*) che sono «abilità quali le Ict, le lingue straniere, le competenze sociali, organizzative e comunicative, la cultura tecnologica e l'imprenditorialità». ²⁴

Secondo l'ISFOL, ²⁵ le *soft skills*, o competenze trasversali, riguardano sempre la persona e la sua «modalità di funzionamento (cognitivo; affettivo; motorio)», non connesse ad un'attività specifica, ma entrano in gioco in tutte le situazioni; consentono alla persona comportamenti professionali e sono cruciali per la trasferibilità delle competenze in attività differenti. Di fatto, come sottolinea l'ISFOL, il lavoro si articola sempre più in due momenti: le esigenze dell'attività (le richieste esplicite, quelle implicite e le condizioni di esercizio in un contesto dato) e le condotte individuali, cioè le traduzioni operative espresse come azioni di varia natura operate da parte del soggetto. Analizzando la relazione individuo-lavoro sulla base di questi criteri si possono enucleare tre tipi di operazioni del soggetto

fondate su processi cognitivi, emotivi e motori: diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente; mettersi in sintonia adeguata con esso, cioè relazionarsi con oggetti e persone; predisporre ad affrontarlo mentalmente a livello motorio. Da qui la scelta di individuare tre macro competenze: diagnosticare, relazionarsi, affrontare, caratterizzate da una elevata trasferibilità in ambiti ed attività diverse. Queste competenze fanno riferimento ad operazioni fondamentali proprie di ogni soggetto posto di fronte ad un compito lavorativo.

3. Come si sviluppano le *soft skills*: l'esperienza di due progetti europei

3.1. Il progetto ModEs (2009-2012)

Un progetto specificamente mirato a creare un connubio tra *soft skills*, istruzione universitaria e accesso al mondo del lavoro è ModEs (*Modernising Higher Education Through Soft Skills Accreditation*), finanziato nell'ambito del programma europeo *Lifelong Learning Erasmus* e mirato a tre obiettivi specifici:

- maggiore corrispondenza tra i profili dei laureati e le richieste del mercato del lavoro;
- modernizzazione dell'istruzione universitaria fornendo agli studenti una serie di competenze "trasversali" utili per il *lifelong learning*;
- maggiore mobilità degli studenti e dei giovani professionisti all'interno dell'Europa grazie a un curriculum di *soft skills* unificato e riconosciuto a livello europeo all'interno del percorso universitario.

Realizzato tra il 2009 e il 2012, il Progetto ha visto la partecipazione di 14 partner di 11 paesi europei (Italia, Spagna, Belgio, Gran Bretagna, Polonia, Malta, Lituania, Slovenia, Svizzera, Germania, Austria),²⁶ impegnati nell'elaborazione di Linee guida per l'integrazione di un programma europeo comune sulle *soft skills* nei curricula accademici e nei corsi di specializzazione post-diploma.

I *partner*, appartenenti a tre tipi di istituzioni (università, aziende, collegi universitari), hanno contribuito nell'ambito della propria specifica *mission*: le università hanno partecipato con la valutazione della loro offerta formativa nell'ambito delle *soft skills* e con la redazione delle Linee guida per l'insegnamento e l'apprendimento di queste competenze; le aziende hanno indicato le *skills* maggiormente richieste dal mercato del lavoro; i collegi universitari con il patrimonio di strumenti e metodologie per la formazione integrativa offerta agli studenti universitari.

I prodotti finali del progetto sono rappresentati da:

- un *handbook* di linee guida per l'insegnamento/apprendimento delle *soft skills* in ambito accademico in 4 lingue (italiano, spagnolo, polacco, inglese);
- un prototipo di un *serious game* in quattro lingue (italiano, inglese, spagnolo e polacco) per apprendere quelle *soft skills* precedentemente identificate.

Dopo un'analisi della letteratura destinata a definire e circoscrivere l'ambito delle cosiddette *soft skills*, è stata realizzata un'indagine quali-quantitativa (interviste e *survey*) su un cam-

pione di 264 aziende in 5 paesi (Italia, Spagna, Lituania, Slovenia e Malta). Dall'indagine sono scaturite 21 *soft skills*, che sono state poi valutate da un gruppo di 35 esperti e raggruppate in tre *clusters* principali: personali, interpersonali e metodologiche.

Una volta identificate le *skills* richieste dal mondo aziendale, è stato poi necessario analizzare l'offerta, ovvero comprendere come le università e/o altri enti preparano i giovani ad affrontare le richieste delle aziende. Per questo fine è stata realizzata una ricerca di *best practices* relative all'insegnamento e all'apprendimento delle *soft skills* nei corsi universitari e nei collegi universitari di eccellenza.²⁷ Sono stati dunque mappati quattro tipi di attività mirate allo sviluppo delle *soft skills*:

1. corsi organizzati dalle università (come corsi autonomi o parti di corsi disciplinari) regolarmente accreditati;
2. corsi organizzati da altri enti (società ed enti di formazione, associazioni scientifiche disciplinari, collegi universitari) regolarmente accreditati;
3. corsi organizzati da altri enti non accreditati;
4. *soft skills in action*: ovvero apprendimento esperienziale (*experiential learning*) attraverso progetti, *stage* aziendali, attività pratiche e di volontariato.

Come è evidente, i quattro tipi di attività appartengono a tipologie diverse: attività formali (1 e 2, ovvero i corsi accreditati), non formali (corsi non accreditati, ovvero il tipo 3) e informali (4, le esperienze di apprendimento). Questa commistione tra aspetti for-

mali, non formali e informali è tipica del percorso di formazione delle *soft skills*. All'interno di ciascuna tipologia di attività - formali, non formali e informali - sono poi stati rilevati tipi di percorsi diversi per durata, struttura e obiettivi, tra cui:

- minicurricula: corsi caratterizzati da una certa durata, composti da più moduli e da diverse attività (per esempio il percorso triennale JUMP, *Job-University Matching Project*, promosso nei collegi della Fondazione Rui e composto di corsi sulle *soft skills*, sia di carattere interdisciplinare, sia specifici per facoltà);
- programmi, *workshop* e laboratori: ovvero corsi di uno o più giorni come per esempio l'International Undergraduate Soft Skills Programme (svolto dai collegi appartenenti alla rete del Consejo de Colegios Mayores della Spagna);
- sessioni di *training* (talvolta con attività *outdoor*), come per esempio quelle svolte dal Politecnico di Varsavia;
- progetti (interni ai corsi o esterni);
- concorsi;
- cicli di lezioni e seminari;
- colloquia (*guest speakers*);
- visite aziendali, *study tours*, *on the job training*, internati, etc.;
- compiti individuali o di gruppo (apprendimento basato sullo svolgimento di attività pratiche).

La raccolta di *best practice* sull'insegnamento e sull'apprendimento delle *soft skills* nei corsi universitari e nei collegi universitari di eccellenza

ha permesso inoltre di inventariare e classificare:

- metodologie didattiche adatte a sviluppare questo tipo di competenze;
- risultati di apprendimento da raggiungere (*learning outcomes*);
- modalità di verifica dei risultati conseguiti (strumenti di *assessment*);
- strutturazione dei percorsi per l'apprendimento delle *soft skills* (sia che siano integrati all'interno dei corsi disciplinari sia che vengano erogati a parte come corsi complementari).

Nell'ambito delle attività e dei corsi mirati allo sviluppo delle *soft skills* nei collegi universitari sono utilizzate metodologie didattiche di vario tipo: "espositive" (lezioni, seminari, conferenze, dimostrazioni pratiche, visione di filmati); "guidate" (discussioni, dibattiti, *workshop*, *case study*, *project work*, simulazioni, *coaching*, *mentoring*), "attive" (*brainstorming*, *role play*, *business games*, visite, *study tours*, laboratori, *outdoor training*, *on the job training*). Rispetto ai "tradizionali" corsi universitari si è riscontrata una prevalenza delle metodologie attive e guidate.

Relativamente alla valutazione, ovvero alle modalità di accertamento dell'acquisizione di queste competenze - espresse in termini di "comportamenti osservabili" piuttosto che di "conoscenze quantificabili" -, gli strumenti reperiti durante la ricerca non sono stati molti e hanno messo in evidenza la difficoltà di "oggettivare" e rappresentare componenti "volatili", in continuo cambiamento.

3.2. Il progetto eLene4work (2014-2017)

Un successivo progetto europeo, *eLene4work*, finanziato attraverso il programma *Erasmus+* e realizzato da 11 partner provenienti da 9 paesi (Belgio, Finlandia, Francia, Germania, Italia, Irlanda, Polonia, Spagna, Ungheria) coordinati dalla Fondazione Politecnico di Milano, propone una serie di azioni e strumenti pratici per aiutare i giovani - neolaureati o negli ultimi anni di studio - a comprendere meglio le aspettative dei datori di lavoro, per valutare il proprio livello di competenze e per sviluppare ulteriormente questi competenze attraverso risorse educative "aperte" come MOOCs (*Massive Open On line Courses*) e OER (*Open Educational Resources*).

Il progetto ha previsto una fase preparatoria in cui sono state condotte un'analisi comparativa dello stato dell'arte sulle iniziative mirate allo sviluppo delle *soft skills* in diversi Paesi europei, rilevando un differente grado di consapevolezza e diverse metodologie di insegnamento/apprendimento. L'insegnamento delle *soft skills* è molto sviluppato in alcuni paesi, come la Germania, dove quasi tutte le università hanno centri o dipartimenti appositi per il training di queste competenze, la Finlandia, dove in ambito universitario sono utilizzate metodologie didattiche mirate allo sviluppo di competenze trasversali attraverso la costruzione collaborativa della conoscenza e l'uso creativo delle tecnologie digitali, e il Regno Unito, in cui esiste una stretta collaborazione tra ambito accademico e mercato del lavoro.

La seconda fase del progetto ha previsto la creazione di un questionario di autovalutazione (*Self assessment tool*), una guida di orientamento alla scelta dei MOOCs per la propria formazione (*Orientation guide*) e un *Personal Journal*. Questi strumenti sono stati utilizzati nella successiva fase sperimentale, in cui è stato anche creato un sistema di monitoraggio per raccogliere dati utili sui processi autoregolatori attivati dagli studenti stessi.

L'obiettivo generale del progetto è rendere gli studenti in grado di:

- identificare autonomamente i propri punti di forza e le proprie aree di crescita/sviluppo in ambito di *soft* e *digital skills*;
- capire come rafforzare le proprie competenze o colmare i propri *gap* attraverso risorse educative aperte (sia MOOCs sia OER, in generale);
- monitorare il proprio apprendimento e la propria crescita personale;
- includere nel proprio CV le *skills* acquisite in modo da aumentare le possibilità di accesso al mercato del lavoro.

Per la creazione del questionario di *self assessment* sono stati presi in esame circa 150 diversi strumenti, elaborati in contesti diversi, in ambito universitario e aziendale. La ricerca ha rilevato che per quasi tutte le *soft skills* sono presenti strumenti di *self assessment* già validati e ampiamente usati, generalmente basati su scale *Likert*. Ogni test è stato valutato in relazione al contesto di provenienza e, per questo motivo, è stato possibile rilevare che la denominazione, le dimensioni di com-

petenza prese in considerazione e il tipo di scala differisce a seconda dello scopo della valutazione.

Un altro strumento messo a punto nel progetto è il *Personal Journal*, una sorta di “diario” *on line* per supportare gli studenti durante il processo di apprendimento effettuato attraverso i MOOCs: aiuta gli studenti a riflettere sul loro apprendimento e registrare intuizioni personali e riflessioni sulla loro esperienza, a scandire i tempi ed il raggiungimento degli obiettivi intermedi e finali.

La riflessione permette infatti di diventare “consapevoli” del proprio sviluppo, sia che avvenga in maniera formale (in un percorso accademico), sia che si tratti di esperienze non formali (come in questo caso in cui, pur seguendo i corsi, gli studenti non acquisiscono crediti) e informali (le esperienze della vita che sono fortemente influenzate dall'ambiente).

4. Conclusioni

Molti studiosi - non solo italiani - riconoscono che l'Umanesimo e, successivamente, il Rinascimento furono periodi di eccellenza anche perché si erano create le condizioni favorevoli all'intersezione tra concetti, culture e uomini illustri. In questo senso esemplare fu il caso della corte medicea, presa a modello, in un recente contributo americano sulla creatività,²⁸ di ambiente di *intersezione*, dove si incontrarono e operarono i migliori artisti e scienziati, contribuendo al fiorire di un'epoca di grandi invenzioni e di uno straordinario sviluppo culturale in Europa.

L'effetto Medici è un esempio da replicare nella realtà odierna. Il modello

“metadisciplinare” che l’autore propone, partendo dal “caso” della corte medicea, è applicabile sia alle aziende sia ai singoli individui.

Secondo l’autore è possibile sviluppare potenzialità creative e innovative: andando oltre i luoghi comuni e gli stereotipi; combinando in modo inedito concetti conosciuti; rompendo le barriere associative e guardando ai problemi in modo nuovo; entrando in campi e saperi inesplorati; agendo con determinazione; sfruttando anche gli errori e i fallimenti.

Per sviluppare queste capacità occorre un ambiente che sia non solo multidisciplinare e interdisciplinare, ma soprattutto meta-disciplinare, ovvero un ambiente in cui esperti di diverse discipline si incontrano e dialogano tra loro. Non potendo più una persona accentrare competenze diverse, occorre un processo denominato *cross fertilization*, ovvero la “contaminazione” di idee da parte di specialisti appartenenti ad ambiti diversi, che può creare fenomeni di intersezione tra più discipline, ambito e campi da cui scaturisce l’innovazione.

Del resto quest’idea della contaminazione dei saperi era già presente nel concetto medievale di *universitas*, che includeva insieme il significato di comunità, di “totalità”, in riferimento alle aree dello scibile che possono essere insegnate, di “universalità” dei risultati dello sforzo di ricerca, caratterizzato da un rigore metodologico che ne rende intersoggettivamente validi gli esiti. Il termine *universitas* esprimeva quindi l’aspirazione alla costruzione di un’unità del sapere che possa essere tale sia in rapporto alla cultura del tempo, sia in rapporto

alla sintesi che ciascuno ne elabora attraverso il proprio percorso formativo. Questa aspirazione dovrebbe ancora oggi essere tenuta presente. Nel primo rapporto prodotto dall’High Level Group on the Modernisation of Higher Education, dal titolo *Improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions* (2013) lo sviluppo delle *soft skills* viene indicato come fondamentale e implementabile attraverso attività extracurricolari di vario tipo: «Universities and higher education institutions, as part of the education system, should not educate students only in narrow, knowledge-based specialisations, but must go further, seeking the integral education of the person. [...] Efforts need to be concentrated on developing transversal skills, or soft skills, such as the ability to think critically, take initiatives, solve problems and work collaboratively, that will prepare individuals for today’s varied and unpredictable career paths. [...] In order to develop these skills, teaching is not enough: an appropriate environment is also required. For example, extra-curricular activities, whether organised in a university/college/institute environment or not, ranging from volunteering, culture and the arts, to sports and leisure activities, help develop soft skills and nurture talents».²⁹ Più di recente l’OCSE ha sottolineato che le *soft skills* non sono solo necessarie ai fini dell’*employability*, ma anzi che è necessario fornire agli studenti una “formazione umana integrale”,³⁰ un percorso che stimoli e affini la capacità di vedere la realtà in modo non frammentario, ma nella totalità delle sue espressioni. Tale ca-

pacità è fondamentale non solo per la propria carriera ma per il proprio sviluppo, per il “ben-essere” personale e sociale. In generale, un approccio alle *soft skills* che non si limiti a insegnare “tecniche” propone agli studenti una riflessione su se stessi e un atteggiamento proattivo nei confronti della propria esistenza e del contesto sociale di riferimento.

La presenza sempre più diffusa del concetto di *soft skills* sia nelle politiche di organismi internazionali, sia negli studi che si occupano della formazione (universitaria e scolastica) e in quelli che riguardano il mondo del lavoro, sembra derivare da uno spostamento di attenzione dal semplice sapere o saper fare alla complessità dell’agire.

In uno scritto recente, Martha Nussbaum sottolinea che «l’imperativo della crescita economica ha indotto la maggior parte dei governi europei a rivedere tutta l’istruzione universitaria - in termini di insegnamento e di ricerca - secondo linee orientate allo sviluppo economico, domandandosi quanto ciascuna disciplina e ciascun ricercatore possano effettivamente contribuire alla crescita economica».³¹ Così, commenta la filosofa, mentre il mondo si fa più grande e complesso, gli strumenti per capirlo si fanno più poveri e rudimentali; mentre l’innovazione chiede intelligenze flessibili, aperte e creative, l’istruzione si ripiega su poche nozioni stereotipate.

L’approccio alle *capabilities* proposto dalla Nussbaum rappresenta un nuovo paradigma, in quanto le capacità rappresentano un insieme di opportunità di scegliere e di agire. «Secondo tale modello, ciò che è dav-

vero importante sono le opportunità, o “capacità”, che ogni persona ha in ambiti chiave che vanno dalla vita, salute e integrità corporea alla libertà politica fino alla partecipazione politica e istruzione».³²

Come già sottolineava Rousseau nell’*Emilio* (1762) e come ci ricorda Edgar Morin, lo scopo dell’educazione è «insegnare a vivere», cioè a stare in relazione con il mondo delle cose, degli uomini e con il proprio sé, affrontando «i problemi fondamentali e globali dell’individuo, del cittadino, dell’essere umano».³³

«Insegnare a vivere» significa insegnare ad «affrontare le incertezze»,³⁴ formare «adulti più capaci di affrontare il loro destino, più capaci di far fiorire il loro vivere, più capaci di conoscenza pertinente, più capaci di comprendere le complessità umane, storiche, sociali e planetarie, più capaci di riconoscere gli errori e le illusioni nella conoscenza ...».³⁵ Questa è secondo Morin una delle missioni essenziali dell’educazione: si tratta di permettere a ciascuno di sviluppare al meglio la propria individualità e il legame con gli altri, ma anche di prepararsi ad affrontare le molteplici incertezze e difficoltà del destino umano.

NOTE

¹ Cinque Maria è professore associato di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università LUMSA di Roma. Lavora inoltre come *coach* e ricercatore presso la Fondazione Rui e altre istituzioni. Insegna Metodologie didattiche e comunicative al Campus Bio-Medico di Roma e tiene seminari e corsi di formazione sulle *soft skills* in vari atenei italiani (Palermo, Pisa, Pordenone, Roma, Udine). I suoi interessi di ricerca si focalizzano su *coaching* e creatività sulle tecnologie didattiche sullo sviluppo e la gestione del talento sulle *soft skills* e sulla didattica universitaria.

² PHELPS Edmund, *Teaching Economic Dynamism*, in *Project Syndicates*, 2 September 2014 (trad. nostra).

³ Tra queste: IULM, CRUI & CENTROMARCA, *Osservatorio sulle professioni. Prima indagine sulla formazione dei neolaureati ed esigenze d'impresa*, Università, Milano, IULM 2012; FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, *I nuovi laureati. La riforma del 3+2 alla prova del mercato del lavoro*, Roma-Bari, Laterza 2012; LUZZATTO Giunio - MANGANO Stefania - MOSCATI Roberto - PIERI Maria Teresa, *Occupabilità e competenze dei laureati in Italia. International Conference Employability of Graduates & Higher Education Management Systems*, Ljubljana, 27-28 settembre 2012.

⁴ ROBLES Marcel M., *Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace*, in *Business Communication Quarterly* 75(2012)4, 453-65.

⁵ Cf BUSANA Clara - BANTERLE Alberto, *Capacità trasversali: elemento cruciale nel profilo di competenze per la ricerca*, in ZACCARIN Susanna - MARTINI Maria Cristina (a cura di), *Competenze per la ricerca: esigenze delle imprese innovative e profili formativi*, Padova, CLEUP 2008; MAERAN Roberta - FLUPERI Simone - FONTANA Mirco, *Le competenze utilizzate e quelle carenti, secondo i laureati*, in FABBRIS Luigi (a cura di), *Dal Bo' all'Agorà. Il capitale umano investito nel lavoro*, Padova, CLEUP 2010; DELOITTE AND THE MANUFACTURING INSTITUTE, *Boiling Point? The Skills Gap*, in *U.S. Manufacturing*, 2015-2025 Outlook, 2015. Il testo è reperibile in Rete all'indirizzo: <http://www.deloitte.com>

[/us/mfgskillsgap](http://www.mfgskillsgap) (03-06-2016); MANPOWER GROUP, *Talent Shortage Survey*, 2012, in http://www.manpowergroup.us/campaigns/talent-shortage-2012/pdf/2012_Talent_Shortage_Survey_Results_US_FINALFINAL.pdf (24-04-2017); MANPOWER GROUP, *Soft Skills for Talent* 2014, in <http://www.manpowergroup.it/indagine-soft-skills-manpowergroup> (24-04-2017); CAREER BUILDER, *Career Builder Survey* 2014, in <http://www.careerbuilder.com/share/aboutus/pressreleasesdetail.aspx?sd=4/10/2014&id=pr817&ed=12/31/2014> (24-04-2017); MOURSHED Mona - PATEL Jigar - SUDER, Katrin, *Education to Employment: Getting Europe's Youth into Work*, McKinsey Report, Paris 2014, in https://www.mckinsey.de/cites/mck_files/files/a4e2e_2014.pdf (24-04-2017).

⁶ KOSTORIS Fiorella, *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani. Rapporto TECO 2014*, Roma, ANVUR 2015, in <http://www.anvur.org/attachments/article/248/Rapporto%20TECO%202014.pdf> (24-04-2017).

⁷ La locuzione "curriculum nascosto" (*hidden curriculum*) si riferisce alle dimensioni implicite e latenti dell'insegnamento/apprendimento, ovvero al processo di socializzazione che avviene prima all'interno della scuola e dell'università. Il concetto divenne popolare negli Stati Uniti alla fine degli anni Sessanta, sebbene gli antecedenti si possano ritrovare già nel pensiero di Dewey e di Durkheim. L'attenzione all'*hidden curriculum* si è concentrata dapprima sulla scuola, estendendosi poi, dalla metà degli anni Ottanta, alla formazione degli operatori sanitari e a tutta la *Higher Education*. Oggi se ne parla anche con riferimento alla scuola dell'infanzia e in ottica di *lifelong learning*. Nonostante vanti circa oltre quarant'anni di storia, il dibattito sul "curriculum nascosto" presenta ancora alcune questioni aperte. Accanto ad accezioni positive (quella di "educazione morale", socializzazione, educazione al comportamento, alla relazione e alla comunicazione), la locuzione presenta accezioni "negative", in quanto l'*hidden curriculum* mira a diffondere i valori culturali dominanti, e quindi anche stereotipi e pregiudizi. In un'epoca di iper-specializzazione il tema rimane ancora attuale, in quanto si rivendica alla scuola e all'università il compito di insegnare agli studenti a vivere e a relazionarsi.

⁸ Cf OECD, *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, Paris, Oecd Publishing 2012.

⁹ ISFOL, *Regolamento* 31 ottobre 2000, n. 436 articoli 4 e 5, Allegato A., *Gli standard minimi delle competenze di base e trasversali*, Roma 2000.

¹⁰ La denominazione varia spesso a seconda dei Paesi: nel Regno Unito, si usano le locuzioni *come skills, key skills, common skills*; in Nuova Zelanda e Australia si usano *key competencies, essential skills, employability skills, generic skills*; negli Stati Uniti *basic skills, necessary skills*; in Francia *compétences transversales* o *compétences transversales*; in Germania *soft skills*.

¹¹ Cf ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, *Life Skills Education in Schools. Skills for Life*, 1, Genève 1993.

¹² Cf ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), Summary of the final report Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*, Paris, OECD 2003.

¹³ Cf EUROPEAN UNION, *Key Competences for Lifelong Learning*. Recommendation the European Parliament and the Council of 18 December 2006. Official Journal of the European Union (2006/962/EC), L394/10-18. Url, in <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF> (14-08-2017).

¹⁴ Cf ANDRÉ Illand, *Soft Skills: Be Professionally Proactive*, Createspace Independent Publishing Platform 2013; SHALINI Veerma, *Enhancing Employability @ Soft Skills*, Chandigarh-Delhi-Chennai, Pearson 2013.

¹⁵ KNIGHT Peter - PAGE Anne, *The Assessment of "Wicked" Competences*. Report to the Practice Based Professional Learning Centre 2007, in <http://www.open.ac.uk/cetlworkspace/cetl-content/documents/460d21bd645f8.pdf> (24-04-2017).

¹⁶ HASELBERGER David - OBERHUEMER Petra - PÉREZ Eva - CINQUE Maria - CAPASSO Davide, *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions*, Handbook of the ModEs Project, Lifelong Learning Programme 2007, 67, in

<http://www.euca.eu/en/prs/modeshandbook.aspx> (24-04-2017).

¹⁷ Cf ANDRÉ, *Soft Skills: Be Professionally Proactive*.

¹⁸ Cf SHALINI, *Enhancing Employability @ Soft Skills*.

¹⁹ HECKMAN James J. - KAUTZ Tim, *Hard Evidence on Soft Skills*, in *Labour Economics* 19(2012)4, 451.

²⁰ Cf *ivi* 455.

²¹ KNIGHT - PAGE, *The Assessment of "Wicked" Competences* 11.

²² *Ivi* 15.

²³ *Life Skills*, in *Adult Learning Glossary*, Level 2, Nrdc, 2010.

²⁴ STATISTICS CANADA & ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, *Learning a Living: First results of the adult literacy and life skills survey*, Paris, Oecd 13, in <http://www.oecd.org/education/country-studies/34867438.pdf> (24-04-2017).

²⁵ Cf ISFOL, *Regolamento* 31 ottobre 2000.

²⁶ Con il coordinamento dell'Università Campus Bio-Medico di Roma, che si propone di raggiungere un livello di educazione qualitativamente elevato tramite l'integrazione di corsi con l'esperienza di mobilità a livello internazionale, dando l'opportunità ai suoi insegnanti e studenti di lavorare, formarsi e maturare in un clima sempre più globale, che permette loro di ottenere migliori livelli didattici e professionali. L'università mira in questo modo a contribuire allo sviluppo di un apprendimento di qualità e a conseguire obiettivi di prestigio a livello europeo.

²⁷ Cf CINQUE Maria (a cura di), *Soft skills in action. Halls of residence as centres for life and learning*, Second Revised Edition, Brussels, Euca (European University College Association) 2014.

²⁸ Cf JOHANSSON Frans, *Effetto Medici. Innovare all'intersezione tra idee, concetti e culture*. Milano, Etas 2006.

²⁹ HIGH LEVEL GROUP ON THE MODERNISATION OF HIGHER EDUCATION, *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* 2013, 36, in <http://ec.eu>

ropa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf (24-04-2017).

³⁰ Cf ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, *Skills for Social Progress The Power of Social and Emotional Skills. OECD Skills Studies*, Paris, OECD Publishing 2015.

³¹ NUSSBAUM Martha C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino 2011, 40.

³² *Ivi* 36.

³³ MORIN Edgar, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina 2015, 12.

³⁴ *Ivi* 18.

³⁵ *Ivi* 35.