

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

Sede di Milano

Dottorato di ricerca in **Scienze della persona e della formazione (Pedagogia – Education)**

Ciclo XXXIII

S.S.D. M-PED 01



UNIVERSITÀ  
CATTOLICA  
del Sacro Cuore

## **Quale apprendimento per (ri)animare contesti educativi non formali ed informali?**

*Una ricerca pedagogica a sostegno dell'innovazione dei servizi educativi ed animativi della Cooperativa sociale Vedogiovane*

Tutor:

Ch.mo Prof. Silvio Premoli

Tesi di Dottorato di:

Michelangelo Belletti

N. Matricola: **4713480**

Anno Accademico 2020/2021

## Indice

1. La ricerca pedagogica e l'innovazione dei servizi educativi extra-scolastici.....	1
1.1. Dall'innovazione nelle imprese alla ricerca pedagogica che genera innovazione nei servizi educativi: un excursus.....	3
1.2. Il credito d'imposta come opportunità per trasformare in maniera pratica la ricerca pedagogica.....	11
1.3. Vedogiovane come impresa sociale e committente: cosa significa e quali bisogni ha espresso.....	14
1.3.1. <i>La cooperativa sociale come impresa sociale che promuove servizi educativi</i> .....	14
1.3.2. <i>Vedogiovane e l'animazione sociale e culturale nel lavoro di tipo educativo</i> .....	15
1.4. I servizi educativi fuori dall'orario scolastico: i "doposcuola" di Vedogiovane.....	16
1.5. La necessità di una ricerca che favorisca l'innovazione per Vedogiovane.....	18
2. Animazione sociale e culturale e apprendimento.....	20
2.1. L'animazione sociale e culturale.....	20
2.1.1. <i>I precursori dell'animazione</i> .....	20
2.1.2. <i>Definizioni di animazione sociale e culturale in Italia e in Francia dall'inizio del movimento agli anni 2000</i> .....	26
2.1.3. <i>Il movimento di ridefinizione della pratica animativa attorno ad AssociAnimAzione: 2000-oggi</i> .....	36
2.2. L'animazione come facilitatore d'apprendimento: l'apprendere dall'esperienza.....	40
2.3. Apprendere nel nuovo millennio: il costrutto delle competenze tra formale, non formale e informale.....	55
2.3.1. <i>L'affermarsi del paradigma delle competenze</i> .....	55
2.3.2. <i>Le otto competenze chiave per l'apprendimento durante tutto l'arco della vita</i> .....	57
2.3.3. <i>Un costrutto che tiene insieme formale, non formale e informale</i> .....	61
2.4. Le implicazioni metodologiche dell'animazione sociale e culturale nella ricerca.....	62
2.4.1. <i>Partecipare</i> .....	63
2.4.2. <i>Co-costruire significati condivisi</i> .....	65
2.4.3. <i>Educarsi reciprocamente e prendersi cura di sé e degli altri</i> .....	65
2.4.4. <i>Esplorare analogicamente ed espressivamente</i> .....	66
2.5. Gli LTR e l'ASC: una proposta di Laboratori di ricerca animativa (LRA) .....	68
2.6. Conclusioni.....	69
3. Il percorso di ricerca in Vedogiovane per costruire un nuovo tipo di servizio.....	71
3.1. Il contesto della ricerca.....	71
3.2. La formulazione delle domande di ricerca.....	72
3.3. L'approccio scelto e il paradigma metodologico.....	73
3.4. L'analisi della cultura organizzativa di Vedogiovane.....	79
3.4.1. <i>Le ipotesi di fondo che orientano gli interventi di Vedogiovane</i> .....	79
3.4.2. <i>I temi di ricerca: apprendimento e competenze nell'animazione sociale e culturale</i> ..	81
3.5. Gli obiettivi della ricerca.....	84
3.6. Il target di ricerca.....	85
3.7. Il percorso di ricerca e i dispositivi metodologici utilizzati.....	89
3.8. Le Fasi nel dispiegarsi del percorso secondo la metodologia dei LTR.....	91
3.8.1. <i>L'analisi preliminare</i> .....	94
3.8.2. <i>Prima definizione del problema: incontri con cabina di regia di presentazione dati con contributo di esperto esterno e nuova centratura del problema</i> .....	104
3.8.3. <i>LTR sulle pratiche dei servizi</i> .....	105

3.8.4. <i>Analisi delle condizioni facilitanti e ostacolanti l'apprendimento a partire dal materiale emerso nei LTR</i> .....	110
3.8.5. <i>I risultati dell'elaborazione con Nvivo</i> .....	114
3.8.6. <i>Il confronto con esperto esterno su animazione e apprendimento</i> .....	124
3.8.7. <i>Incontro di Cabina di regia per restituzione e ridefinizione del problema</i> .....	125
<b>4. La costruzione di un tipo di servizio attraverso il Laboratorio di ricerca sulle pratiche animative nei doposcuola per potenziare gli apprendimenti</b> .....	<b>127</b>
4.1. <i>La richiesta di costruzione di un servizio animativo innovativo da parte della committenza</i> .....	127
4.2. <i>Riformulazione del lavoro di ricerca sulla base della richiesta e degli esiti delle fasi precedenti</i> .....	132
4.3. <i>I principi fondamentali del nuovo servizio</i> .....	138
4.3.1. <i>L'attivazione di una relazione con le persone partecipanti caratterizzata dall'accoglienza incondizionata</i> .....	139
4.3.2. <i>Il lavoro con il gruppo, inteso come soggetto collettivo diverso dalla somma delle parti e come luogo in cui è possibile generare apprendimento</i> .....	139
4.3.3. <i>La progettazione delle azioni che si vogliono attivare, lasciando però spazio alla risposta all'insperato e all'inatteso</i> .....	140
4.3.4. <i>L'uso della dimensione ludica, simbolica e narrativa come strumenti principali di lavoro</i> .....	140
4.3.5. <i>La condivisione e comunicazione sulla sperimentazione con il mondo della scuola, dei genitori e della committenza</i> .....	142
4.3.6. <i>Utilizzo proattivo delle competenze chiave dentro le attività che già si fanno e quelle nuove</i> .....	142
4.3.7. <i>L'attivazione dei partecipanti nelle varie fasi del processo</i> .....	143
4.3.8. <i>Un approccio integrale nell'apprendimento, che coinvolga mente e corpo, cognizione ed emozione, singolo e gruppo</i> ... ..	145
4.3.9. <i>La costruzione di esperienze</i> .....	148
4.3.10. <i>L'uso di una cornice narrativa dentro la gamification che legghi le varie azioni e faciliti la comprensione di cosa sta accadendo</i> .....	150
4.4. <i>LTR sulla co-costruzione animativa del servizio</i> .....	151
4.5. <i>Il protocollo di sperimentazione</i> .....	152
4.5.1. <i>Lo svolgimento dell'intervento nel servizio di doposcuola</i> .....	152
4.5.2. <i>La costituzione dei gruppi: criteri</i> .....	153
4.5.3. <i>La cornice narrativa e la conduzione dei giochi</i> .....	154
4.5.4. <i>Le carte da gioco e il raccoglitore</i> .....	155
4.5.5. <i>Il percorso: tempi, strutturazione e contenuti</i> .....	162
4.5.6. <i>Gli animatori del percorso (quali caratteristiche, quali competenze, quale formazione)</i> .....	163
4.5.7. <i>La formazione specifica per gli animatori</i> .....	163
4.5.8. <i>Incontri con gli insegnanti, genitori, committenti</i> .....	165
4.6. <i>Modalità e strumenti per il monitoraggio e valutazione e implicazioni etiche della ricerca</i> .....	166
4.7. <i>La sperimentazione bloccata</i> .....	167
4.8. <i>Ipotesi di nuovo servizio</i> .....	168
4.8.1. <i>Un setting che configuri un ambiente d'apprendimento</i> .....	168
4.8.2. <i>Le attività</i> .....	169
4.8.3. <i>Fruitori del servizio</i> .....	170
4.8.4. <i>Modalità di accesso al servizio</i> .....	170

4.8.5. Spazi .....	170
4.8.6. Tempi di apertura.....	171
4.8.7. Personale ed équipe educativa.....	171
4.8.8. Valutazione dei risultati .....	171
4.8.9. Rapporti con il territorio.....	171
<b>Bibliografia.....</b>	<b>173</b>

## Indice delle Figure e Tabelle

Figura 1 - Dalla pedagogia attiva all'animazione .....	21
Figura 2 - Dal teatro all'animazione .....	22
Figura 3 - Dalla cultura popolare all'animazione.....	23
Figura 4 - Dall'educazione popolare all'animazione .....	24
Figura 5 - Dalla psicologia sociale all'animazione .....	25
Figura 6 - Il cerchio dell'animazione in azione.....	28
Figura 7 - Concetti chiave dell'animazione socio-culturale.....	36
Figura 8 - Le tre tradizioni dell'apprendimento esperienziale .....	42
Figura 9 - Il ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb.....	48
Figura 10 - Ciclo dell'apprendimento esperienziale di D.A. Kolb modificato da Morris .....	50
Figura 11 - Competenze chiave 2018.....	60
Figura 12 - La conoscenza mediante l'ASC.....	62
Figura 13 - La dinamica fra coinvolgimento e partecipazione.....	64
Figura 14 - Processo dei LRA .....	68
Figura 15 - Il modello dell'apprendimento nell'animazione .....	70
Figura 16 - The reflective research process - Julkunen.....	77
Figura 17 - Cosa imparano .....	101
Figura 18 - Come si apprende .....	101
Figura 19 - Strumenti e tecniche .....	102
Figura 20 - Interazione che genera apprendimento - Belletti M., Ghioldi S.....	109
Figura 21 - La conoscenza mediante L'ASC -Belletti M.....	125
Figura 22 - Cosa si impara nei servizi di Vedogiovane .....	136
Figura 23 - Come si impara nei servizi di Vedogiovane.....	137
Figura 24 - Ciclo dell'apprendimento esperienziale di Morris, modificato da Belletti .....	141
Figura 25 - La ruota dell'apprendimento sociale ed emotivo .....	147
Figura 26 - Shared Knowledge.....	151
Figura 27 - Tabellone di gioco per corsa su Marte .....	165
Figura 28 - Figure solide da combinare per costruire un'astronave.....	165
Tabella 1- Spesa complessiva e pro-capite in campo educativo 2019.....	12
Tabella 2 - Servizi di Doposcuola Vedogiovane per operatori, partecipanti, spazi e modalità di assegnazione .....	17
Tabella 3 - Le caratteristiche dell'esperienza che genera apprendimento.....	44
Tabella 4 - Équipe di ricerca .....	86
Tabella 5 - La committenza.....	87
Tabella 6 - Operatori coinvolti nella ricerca .....	87
Tabella 7 - Educatori Doposcuola interessati dalla ricerca .....	88
Tabella 8 - Fasi della ricerca .....	92
Tabella 9 - Nodi dell'analisi testuale.....	115
Tabella 10 - Servizi scelti per la sperimentazione.....	154
Tabella 11 - Schema traguardi/evidenze/carte elaborato da Belletti.....	157

## 1. La ricerca pedagogica e l'innovazione dei servizi educativi extra-scolastici

*I Greci avevano due parole per indicare il tempo: una è entrata nella nostra lingua ed è Chronos (cronometro, cronaca, cronista) ed è il tempo contato dall'orologio, dal calendario. Poi avevano un'altra parola Kairòs che i latini traducevano con opportunitas, cioè occasione, possibilità. Noi, spesso, in questa nostra cultura, rischiamo di essere schiavi di Chronos e di non stare attenti, come sarebbe giusto, alle occasioni, al Kairòs che la vita ci offre, anche la più disagiata.*

Luigi "Gino" Pagliarani<sup>1</sup>

Per poter iniziare un cammino, è fondamentale avere buone mappe a disposizione per potersi orientare nonché l'idea del luogo verso il quale si vuole andare. Ma quali sono le mappe che ci possono servire per addentrarci nel mondo dell'innovazione pedagogica dei servizi educativi?

La prima questione interroga l'etimologia stessa della parola innovazione: dal latino *in - novare*, ossia fare nuovo; è «alterare l'ordine delle cose stabilite per fare cose nuove»<sup>2</sup>. È interessante notare che, da questo punto di vista, non significa partire dal nulla ma fare le cose che già esistono in maniera diversa. E in quest'ottica, la dicotomia innovazione/tradizione perde di senso: innovare significa pescare dalla tradizione, è riprendere elementi di tradizione e modificarli rispetto al contesto o alla situazione che si deve affrontare.

La Treccani la definisce «ogni novità, mutamento, trasformazione che modifichi radicalmente o provochi comunque un efficace svecchiamento in un ordinamento politico o sociale, in un metodo di produzione, in una tecnica, ecc.»<sup>3</sup>. La parola "novità" è chiaramente al centro: può essere radicale o meno (uno svecchiamento), e abbraccia una serie di campi in cui questa può avvenire.

Benasayag, riflettendo su innovazione formativa, invita a tenere separati i concetti di progresso (che in Occidente è stato un mito considerato positivamente di per sé fino ad Auschwitz e Hiroshima) con quello di innovazione (che altrimenti rischia di essere un nuovo modo per ripresentare l'idea di progresso). In ambito formativo, per il filosofo, è necessario tener presente che «i processi di innovazione sono quindi, innanzitutto, situati e contestuali, si tratta sempre di innovazione *per una determinata situazione*»<sup>4</sup>. Ossia, l'innovazione non può essere compresa se non considerando anche il contesto in cui ci si muove.

Con Premoli<sup>5</sup> sappiamo che dobbiamo osservare le trasformazioni in atto, da una parte collocandole in uno scenario complessivo e globale e dall'altra promuovendo processi riflessivi locali.

A livello globale dobbiamo tener conto di una spinta molto forte all'innovazione che pone molti interrogativi sul senso dell'educare.

Yuval Noah Harari, storico israeliano, dopo aver mostrato gli impetuosi cambiamenti della rivoluzione tecnologica e, soprattutto, dello sviluppo dell'intelligenza artificiale (A.I.) già in atto oggi, pone questa domanda in *21 lezioni per il XXI secolo*: «Che cosa dovremmo insegnare a

---

<sup>1</sup> L. Pagliarani, *Saggi scelti*, a cura di D. Forti – F. Natili, Guerini, Milano 2014.

<sup>2</sup> <https://www.etimo.it/?cmd=id&id=9063&md=bdc5bbf38f4c5c40dd3ab595717b8d94>. Ultima consultazione il 18/9/2021.

<sup>3</sup> *Innovazione*, in *Vocabolario Treccani*. Disponibile al sito: <https://www.treccani.it/vocabolario/innovazione/>. Ultima consultazione il 18/9/2021.

<sup>4</sup> M. Benasayag – E. Mosa – A. Niccoli, *Intervista a Miguel Benasayag*, «IUL Research», 1, 1 (2020), p. 6.

<sup>5</sup> S. Premoli, *Educatori in ricerca*, Carocci, Roma 2015.

questo/a bambino/a per aiutare lui o lei a sopravvivere e avere successo nel mondo del 2050 o in quello del XXII secolo?»<sup>6</sup>

Le risposte più comuni che vengono date riguardano la capacità di programmare sistemi informatici oppure l'essere in grado di parlare le lingue delle nazioni che saranno per allora le più potenti. Harari mette in dubbio queste risposte: nel 2050 potremmo avere una A.I. in grado di programmare meglio degli esseri umani in codice macchina, e un'app che permetta di parlare in fluente mandarino anche senza conoscere una sola parola in quella lingua.

Questa domanda se l'è posta anche la NEA (National Education Association nordamericana), la quale si è interrogata su quali siano le cose più importanti da insegnare agli studenti del XXI secolo<sup>7</sup> e ha identificato 4 competenze (4C)<sup>8</sup>:

1. Pensiero critico e risoluzione dei problemi.
2. Comunicazione.
3. Collaborazione.
4. Creatività e innovazione.

Queste quattro competenze sono di ordine diverso dalle prime che abbiamo considerato: non riguardano dei contenuti specifici ma hanno a che fare con processi generali per affrontare le sfide insieme agli altri.

Harari va oltre, e ci suggerisce che la cosa più importante da imparare sarà quella di re-inventarsi continuamente, tenendo conto del carico di stress che il cambiamento richiede (e parliamo di cambiamenti lavorativi radicali, così come di cambiamenti ambientali) e che dovrà essere gestito dagli umani.

Una cautela si rivela necessaria a questo punto: sebbene il fatto di provare a immaginare il futuro sia un utile esercizio poiché mobilita le energie necessarie a costruirlo (se piacevole) o a evitarlo (se catastrofico), dobbiamo però ricordare che è un costrutto culturale, come sostiene Appadurai<sup>9</sup>, e non qualcosa di dato, e che la funzione di immaginazione del futuro sia anche un atto politico, se fatto con le comunità e le persone che si trovano ai margini delle visioni di futuro mainstream<sup>10</sup>. Il futuro, quindi, non è già scritto e l'educazione, dentro una visione ben articolata, può aiutare a costruirne la versione desiderata.

Del resto, già nel 1999 Edgar Morin<sup>11</sup> aveva individuato quali fossero i sette saperi necessari per l'educazione del futuro, e alcuni sono vicini a ciò che Harari quasi vent'anni dopo espone.

Morin ritiene che sia necessario:

- a. far conoscere che cosa è conoscere, ossia insegnare «i caratteri cerebrali, mentali, culturali della conoscenza umana, dei suoi processi e delle sue modalità, delle disposizioni psichiche e culturali che la inducono a rischiare l'errore o l'illusione»<sup>12</sup>;
- b. promuovere una conoscenza pertinente rispetto ai problemi globali per poter comprendere la realtà del nostro mondo quotidiano;
- c. insegnare la condizione umana, nella sua dimensione fisica, biologica, psichica, culturale, sociale e storica. Oggi questa condizione è suddivisa in scienze specifiche e manca una dimensione che le colleghi;

---

<sup>6</sup> Y.N. Harari, *21 lezioni per il XXI secolo*, Bompiani, Milano 2018.

<sup>7</sup> Cfr. *Preparing 21st Century Students for a Global Society*, NEA, <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>. Ultima consultazione il 21 gennaio 2018. Non più disponibile.

<sup>8</sup> 1. *Critical Thinking* – 2. *Communication* – 3. *Collaboration* – 4. *Creativity and innovation*.

<sup>9</sup> A. Appadurai, *Il futuro come fatto culturale*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

<sup>10</sup> Si veda il lavoro fatto da Vincenza Pellegrino (Università di Parma) sul territorio dell'Emilia-Romagna con il metodo Future Lab ideato da Jungk, un metodo partecipativo basato sull'ascolto che serve per riflettere sul presente evidenziandone i limiti, e su come si possa affrontarli in un'ottica di visione futura.

<sup>11</sup> E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

<sup>12</sup> *Ibi*, p. 11 ss.

- d. insegnare l'identità terrestre, a partire dalla storia planetaria che inizia nel XVI secolo (la definitiva connessione e scoperta di tutti i continenti) mostrando l'interdipendenza tra i diversi paesi;
- e. insegnare come affrontare la dimensione di incertezza, che caratterizza sempre di più il nostro avanzamento nelle scoperte scientifiche. Le persone devono essere preparate ad affrontare l'inatteso;
- f. insegnare la comprensione tra le persone, attraverso una riforma delle mentalità. Importante in questo senso è lo studio dell'incomprensione come base per una educazione alla pace;
- g. produrre una "antropo-etica", tenendo presente che gli esseri umani sono individui, parte di una società, parte di una specie. Le due finalità principali di questa etica sono quelle di stabilire una relazione di reciproco controllo fra le società e gli individui attraverso i processi democratici, e al tempo stesso costruire una comunità planetaria, superando le dimensioni di nazionalismo che oggi bloccano una visione comune e complessiva del mondo.

Queste visioni su cosa sia necessario per l'educazione del futuro portano verso una domanda di base: cosa si dovrà modificare nel modo di educare? E questi cambiamenti come avvengono? E come possono essere governati?

### 1.1. Dall'innovazione nelle imprese alla ricerca pedagogica che genera innovazione nei servizi educativi: un excursus

Esiste una nutrita letteratura su questi processi, in particolare sull'innovazione.

Gli studi sull'innovazione nascono in principio in ambito economico, a partire dalle dinamiche operanti tra imprese nella competizione di mercato. È certamente un fenomeno complesso sia perché si riferisce ad aspetti politici, sociali, economici, tecnici, scientifici, sia perché l'innovazione, per sua stessa natura, è dinamica e continuamente cambiante.

Si faccia riferimento agli studi di Schumpeter quando mette al centro dei processi economici e sociali l'innovazione, ad esempio quando afferma che «nella realtà del sistema capitalista non è la concorrenza di prezzo che conta, ma la concorrenza da parte di nuovi beni, nuove tecnologie, nuove fonti di offerta, nuovi tipi di organizzazione. Si tratta di concorrenza che comporta vantaggi di costo o di qualità decisivi, che non colpiscono al margine dei profitti e degli output delle imprese esistenti, ma alle fondamenta delle loro possibilità di vita»<sup>13</sup>. L'innovazione è quindi un'azione centrale per l'esistenza delle imprese, e origina un profitto temporaneo che dura finché si continua a innovare.

Per l'autore l'innovazione è di cinque tipi: può essere di nuovi prodotti, di nuovi metodi di produzione, di nuove fonti di approvvigionamento, di sfruttamento di nuovi mercati e infine modi alternativi di organizzare un'impresa<sup>14</sup>.

Abbiamo innovazione di prodotto quando introduciamo sul mercato un nuovo prodotto o servizio (innovazione radicale) o un miglioramento di un prodotto già esistente (incrementale).

Parliamo invece di innovazione di processo in riferimento a un nuovo processo produttivo che può ridurre i costi o per aumentare l'efficienza produttiva. Anche in questo caso possono essere innovazioni radicali o incrementali a seconda se siano del tutto nuove oppure miglioramenti di processi esistenti.

Zamagni mette in rilievo la connessione tra innovazione rispetto alla dimensione del tempo in relazione alla performance di una impresa: nella prima fase (espansiva) l'innovazione è di prodotto (o servizio) poiché è necessario aumentare la quota di mercato; nella fase di consolidamento

<sup>13</sup> J.A. Schumpeter, *Capitalismo, socialismo e democrazia*, Etas, Milano 2001, pp. 82-83.

<sup>14</sup> Cfr. J.A. Schumpeter – R. Opie – J.E. Elliott, *The theory of economic development an enquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*, Transaction Books, New Brunswick, N.J. 1983.

l'innovazione è di processo, poiché è necessario per l'impresa abbattere i costi per stare sul mercato. Nella terza fase, quella del declino, diventa urgente una innovazione di rottura, se si vuole impedire che l'impresa possa chiudere e avviare una nuova fase di consolidamento. Per fare questo è necessario pensare in modo nuovo al prodotto<sup>15</sup>.

L'innovazione di rottura (*disruptive innovation*) nasce legata all'innovazione tecnologica e in larga parte vi si identifica<sup>16</sup>, distinguendosi da quella che Christensen definisce innovazione sostenibile (incrementale e radicale), ossia che non modifica gli assetti di mercato anche se porta alla sostituzione di prodotti o servizi.

È interessante notare che sia Zamagni<sup>17</sup> sia Christensen identificano l'innovazione sociale (o catalitica, come la definisce quest'ultimo), di cui si parlerà più avanti, come di rottura.

Costa<sup>18</sup> ricorda che, sebbene Schumpeter il primo a mettere al centro l'innovazione come azione dell'imprenditore in connessione con lo sviluppo tecnologico, è Usher<sup>19</sup> colui che inizia a considerare l'innovazione un processo, frutto di una "sintesi cumulativa" attraverso quattro fasi: la percezione del problema, la preparazione della soluzione, l'invenzione, la revisione critica dell'invenzione.

È necessario fare attenzione a non confondere il termine innovazione con quello di invenzione. Quest'ultimo si riferisce alla creazione *ex novo* di un prodotto o processo. L'innovazione è invece il tentativo di mettere in pratica per la prima volta questo nuovo processo o prodotto.

Cosa facilita l'innovazione? Nonaka e Takeuchi<sup>20</sup> individuano nel caos creativo e nella ridondanza due fattori fondamentali dentro le organizzazioni. Il primo poiché l'innovazione spesso avviene in momenti di rottura, quando è necessario che l'interno e l'esterno dell'organizzazione entrino in contatto, e questo spesso non avviene in maniera ordinata e prevedibile. La ridondanza si riferisce invece al far circolare le informazioni al di là delle normali necessità operative, come strumento per creare consapevolezza della nuova realtà aziendale.

Quindi: se si desidera parlare di innovazione è necessario tener presente che ci si riferisce a un processo centrale nell'impresa, che richiede molta comunicazione, in cui si perdono un po' le dimensioni di controllo e che non necessariamente richiede di inventare qualcosa di totalmente nuovo.

Finora però si è parlato di innovazione in ambito di impresa, considerandola nel suo insieme. Per restringere il campo è necessario spostare lo sguardo (e incrociare le mappe) in quel particolare settore dell'innovazione che prende il nome di *Social Innovation* (SI)<sup>21</sup>.

---

<sup>15</sup> S. Zamagni, *L'innovazione nelle cooperative sociali*, Fund Raising School, Forlì 2014. Video disponibile al link: <https://www.youtube.com/watch?v=vQdSn70EQ0A&list=PL01E9AA0973144F4C>.

<sup>16</sup> Si veda ad esempio C.M. Christensen, *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*, Harvard Business Review Press, Boston 2013; C.M. Christensen et al., *Disruptive innovation for social change*, «Harvard Business Review Press» 84, 12 (2006), p. 94; G.M. Schmidt – C.T. Druehl, *When is a disruptive innovation disruptive?*, «J Prod Innovation Manage» 25, 4 (2008), pp. 347-369.

Per una visione più ampia del fenomeno si veda anche: D. Yu – C.C. Hang, *A reflective review of disruptive innovation theory*, «International Journal of Management Reviews», 12, 4 (2010), pp. 435-452.

<sup>17</sup> Cfr. P. Venturi – S. Rago, *Ri-generare le istituzioni. Il contributo dell'economia civile all'innovazione istituzionale*, Le Giornate di Bertinoro, 2013, p.16.

<sup>18</sup> M. Costa, *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, FrancoAngeli, Milano 2011.

<sup>19</sup> A.P. Usher, *A History of mechanical inventions*, Beacon Press, Boston 1959.

<sup>20</sup> I. Nonaka – H. Takeuchi, *The knowledge-creating company*, Oxford University Press, Oxford 1995.

<sup>21</sup> Tengo il termine in inglese così come lo si trova anche nel dibattito italiano. Sul tema è presente molto materiale anche se non organizzato. Tuttavia, sono state fatte alcune revisioni sistematiche di letteratura, ad es.: W.H. Voorberg – V.J.J.M. Bekkers – L.G. Tummers, *A systematic review of co-creation and co-production: embarking on the social innovation journey*, «Public Management Review», 17, 9 (2015), pp. 1333-1357; W. Phillips et al., *Social innovation and social entrepreneurship: a systematic review*, «Group & Organization Management», 40, 3 (2015), pp. 428-461.

Esistono alcuni centri di ricerca a livello italiano che lavorano specificamente sul tema: EURICSE ([www.eurocse.eu](http://www.eurocse.eu)), AICCON ([www.aiccon.it](http://www.aiccon.it)), il CERIIS (<https://businessschool.luiss.it/perche-luiss-bs/ceriis/>), Nesta Italia (<https://www.nestaitalia.org/>) oltre al nascente Social innovation Ecosystem Development (SEED) che sarà centro di competenze per l'innovazione sociale a Torino. Il CERIIS ha prodotto, dal 2014 al 2018, quattro rapporti sull'innovazione sociale (1. M.F. Guida – R. Maiolini, a cura di, *Il fattore C per l'innovazione sociale primo rapporto sull'innovazione sociale in Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2014; 2. M.G. Caroli, *Evidenze*

Nata negli anni '80 del secolo scorso, ha diverse definizioni a seconda dell'ambito su cui insiste. Per Mulgan et al. «social innovation refers to new ideas that work in meeting social goals»<sup>22</sup>. Come si vede, si è in presenza di una sinteticità che permette di includere molti ambiti ma che rischia di rimanere troppo vaga. Del resto, Busacca<sup>23</sup> rileva come sulla *social innovation* non ci siano definizioni condivise, specifiche review internazionali che permettano di comprenderne meglio il fenomeno, mentre è diventato un termine di moda nel discorso pubblico attorno al rinnovamento dei sistemi di welfare.

Nel secondo rapporto sull'Innovazione Sociale<sup>24</sup> del CERIS vengono individuati cinque ambiti di innovazione: tecnologico, economico, regolativo, normativo e culturale<sup>25</sup>. Come si può vedere, si può fare innovazione sociale attraverso l'uso di nuove tecnologie, per mezzo di nuove modalità di scambio economico, attraverso le diverse interpretazioni normative e (soprattutto per il nostro campo di indagine) mediante la modificazione dei significati veicolati dentro una cultura.

Borzaga e Bodini<sup>26</sup>, dopo aver individuato due criteri chiari<sup>27</sup> per identificare la definizione di innovazione sociale dentro la babele di ipotesi presente in letteratura, giungono alla conclusione che la miglior definizione adottabile sia la seguente:

*“social innovation” can be slightly redefined as any new ideas with the potential to improve either the macro-quality of life or the quantity of life<sup>28</sup>*

dove per macro-qualità della vita ci si riferisce all'insieme di opzioni preziose che un gruppo di persone ha l'opportunità di selezionare<sup>29</sup>: ad esempio, benessere materiale, opportunità di istruzione, salute, sicurezza del lavoro.

A partire da questa definizione, Pole e Ville identificano tre casi di innovazione: innovazioni di business pure, innovazioni bifocali e innovazioni sociali pure. Nel primo caso ci sono tutte le innovazioni neutre o che portano danno a livello sociale (un nuovo tipo di sigaretta, per esempio); nel secondo caso si hanno innovazioni aziendali che hanno ricadute positive a livello sociale (ad esempio, nuove forme di produzione di energia rinnovabile); nel terzo le innovazioni non sono aziendali e rispondono a domande che non hanno risposta nel mercato. Queste ultime hanno bisogno, per essere sostenibili, di avere delle politiche specifiche.

Nella definizione della SI data nella prima editor note della rivista *Stanford Social Innovation Review* del 2003)<sup>30</sup> si trova invece la dimensione di dialogo tra i tre settori protagonisti del cambiamento. Si passa dall'idea che la risposta ai bisogni possa essere data solo dal mercato o

---

sull'innovazione sociale e sostenibilità in Italia: quarto rapporto CERIS, 2018, pp.1-210; 3. Id., *L'innovazione delle imprese leader per creare valore sociale: terzo rapporto CERIS*, 2016, pp. 1-272; 4. Id., *L'innovazione sociale: caratteristiche chiave, determinanti e principali manifestazioni empiriche*, in M.G. Caroli, *Modelli ed esperienze di innovazione sociale in Italia: secondo rapporto sull'innovazione sociale*, FrancoAngeli, Milano 2015).

<sup>22</sup> G. Mulgan et al., *Social Innovation. What it is, why it matters and how it can be accelerated*, The Young Foundation Working Paper, The Young Foundation, London 2007.

<sup>23</sup> M. Busacca, *Oltre la retorica della Social Innovation*, «Impresa Sociale», 2 (2013). Disponibile al link: <http://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/item/56-oltre-la-retorica-della-social-innovation/56-oltre-la-retorica-della-social-innovation.html?limitstart=0>.

<sup>24</sup> Cfr. M.G. Caroli, a cura di, *Modelli ed esperienze di innovazione sociale in Italia, secondo rapporto sull'innovazione sociale*, Franco Angeli, Milano 2015.

<sup>25</sup> R. Heiskala, *Social innovations: Structural and power perspectives*, in T.J. Hämmäläinen – R. Heiskala – E. Elgar, eds., *Social innovations, institutional change and economic performance*, Edward Elgar Publishing 2007.

<sup>26</sup> C. Borzaga – R. Bodini, *What to make of social innovation? Towards a framework for policy development*, «Social Policy and Society», 13, 3 (2014), pp. 411-421.

<sup>27</sup> «Dovrebbe identificare un insieme di fenomeni suscettibili di intervento politico, e dovrebbe distinguere in modo soddisfacente l'innovazione sociale da altri tipi di innovazione». *Ibi*, p. 413. Traduzione dell'autore.

<sup>28</sup> E. Pol – S. Ville, *Social innovation: Buzz word or enduring term?*, «The Journal of socio-economics», 38, 6 (2009), p. 882.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> *Editor's note*, «Stanford Social Innovation Review», 1 (2003), pp. 4-5: «un processo di invenzione, di sostegno e attuazione di nuove soluzioni a bisogni sociali [...] eliminando confini e avviando un processo di mediazione e dialogo tra pubblico, privato e settore non-profit». Traduzione dell'autore.

dallo Stato a quella in cui esiste un terzo attore (il privato sociale) che fornisce risposte, e che le soluzioni innovative nascono dal dialogo tra tutti.

E qui si cominciano a cogliere aspetti importanti che rendono necessaria l'innovazione sociale fatta con tutti gli attori: ci si trova di fronte a problemi sociali insolubili attraverso le classiche formule dello Stato o del Mercato; inoltre i costi per rispondere ad alcuni dei maggiori problemi sociali sono insostenibili con le vecchie formule (si pensi al tema dell'invecchiamento della società e di come le residenze assistenziali o sanitarie non possano essere una risposta generalizzabile a tutta la popolazione).

Esiste tuttavia una economia sociale<sup>31</sup> che sta via via emergendo, e che lavora in reti ramificate (sia online sia offline) per mantenere le relazioni, che dà grande enfasi alla collaborazione, all'uso condiviso delle risorse, alla cura in generale del creato.

Nell'analizzare diverse esperienze di SI, Murray e colleghi individuano sei momenti dell'innovazione sociale:

1. suggerimenti, ispirazioni e diagnosi, che partono dalla lettura di cosa sta succedendo e che richiede una innovazione;
2. proposte e idee per il cambiamento;
3. prototipi ed esperimenti, per vedere se l'idea funziona nella pratica;
4. conferme: se gli esperimenti funzionano, iniziano a far parte dell'uso comune dentro l'organizzazione che la sperimenta;
5. organizzazione e diffusione;
6. cambiamento del sistema di riferimento.

Processi così complessi richiedono persone in grado di gestirli. Rossi<sup>32</sup> si interroga su come la formazione possa sostenere i processi di innovazione fondamentali alle imprese per poter agire in maniera competente, data:

1. la necessità di una sempre maggior diffusione della conoscenza all'interno dell'impresa come risposta alla crescente complessità e mutevolezza dell'ecosistema nel quale si opera (che si ricollega al tema della ridondanza vista precedentemente);
2. una formazione non individuabile in una attività in sé prima dell'ingresso in azienda, ma una formazione prima e durante il lavoro;
3. l'idea che dobbiamo considerare l'organizzazione come il risultato di pensieri pensati da soggetti organizzativi, che configura l'attore organizzativo come una sorta di "ricercatore in un contesto pratico", certamente in difficoltà ma in grado di interrogarsi, di ascoltare e di attivare pensieri e azioni nuove (questo ci può dare indicazioni su come indirizzare la ricerca in organizzazione).
4. l'ipotesi che le organizzazioni oggi siano costituite da attori che vi partecipano attraverso reti auto-organizzatesi fondate sull'apprendimento e che attivano spazi e processi di apprendimento e costruzione culturale. Qui è presente la prospettiva dell'apprendimento situato<sup>33</sup>, dove l'apprendimento non è dentro la mente ma ha una dimensione pratica, non solo cognitiva ma anche emotiva, un processo situato nelle pratiche continue dell'organizzazione (e qui vediamo la connessione con il tema delle reti della SI).

Le organizzazioni di cui parla Rossi sono quelle dell'ambito for profit che affrontano il mercato in generale.

---

<sup>31</sup> Cfr. R. Murray – J. Caulier Grice – G. Mulgan, *Social Venturing*, The Social Innovator Series, Nesta, London 2009 (trad. it.: A. Giordano – A. Arvidsson, a cura di, *Il libro bianco sull'innovazione sociale*, 2011).

<sup>32</sup> B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni – il lavoro come formazione*, Guerini, Milano 2008.

<sup>33</sup> Cfr. J. Lave – E. Wenger, a cura di, *L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Gardolo 2006.

Finora si è esplorato l'ambito dell'innovazione che appartiene in generale al mondo delle organizzazioni for profit e non for profit (specialmente con la SI). Esiste però una lunga tradizione di pensiero rispetto al cambiamento e all'innovazione in ambito pedagogico soprattutto nella sfera scolastica. Questo si è soprattutto sviluppato attorno ai cambiamenti richiesti ai sistemi formativi, spesso legati alle riforme che dal XIX secolo in poi hanno via via permesso la nascita e la diffusione della scuola di massa.

In questi contesti le parole innovazione e cambiamento hanno delle declinazioni peculiari rispetto a quelle precedenti.

Miles<sup>34</sup> definisce l'innovazione come una specie del genere "Cambiamento". È in generale, un cambiamento deliberato, nuovo, specifico che è pensato per essere più efficace nella realizzazione degli obiettivi di un sistema, la cui centralità è parte fondamentale della trattazione dell'autore.

In ambito educativo, è in relazione al sistema che individua una serie di elementi che possono essere oggetto di innovazione: la definizione di chi è "dentro" e chi è "fuori" dal sistema; la dimensione delle classi e la territorialità prevista; le strutture fisiche, ossia il sistema sociotecnico; l'uso del tempo; gli obiettivi stessi del sistema; le procedure di funzionamento; la definizione dei ruoli; credenze e sistemi normativi; la relazione tra le parti della struttura; i metodi di socializzazione; la connessione con altri sistemi.

Inoltre, dopo aver analizzato più di 250 generalizzazioni dei concetti di innovazione in educazione, Miles delinea alcuni elementi da tener presente nel discorso. Qui di seguito ne verranno riprese alcune tra le più significative per il nostro attuale contesto<sup>35</sup>.

Rispetto all'innovazione in sé, pone innanzitutto la questione delle risorse economiche (Chi paga? È possibile fare profitto dall'innovazione? Cosa succede se il settore non ha risorse sufficienti?) e i costi di denaro, tempo, energia. Modificare qualcosa che già esiste richiede superare un'inerzia, una resistenza al cambiamento delle persone, delle strutture, delle comunità.

L'innovazione spesso riguarda la tecnologia, quanto questa sarà adottata o rigettata dal mondo educativo. Uno dei temi caldi ha a che fare con il fatto che le tecnologie richiedono, ad esempio nelle implementazioni, decisioni tecniche in mano a una piccola élite competente che di fatto ha un potere sproporzionato nei riguardi della maggioranza che non ha voce in capitolo. Il rischio concreto è che l'innovazione stessa soggiaccia alle decisioni tecniche e non pedagogiche.

Il supporto all'implementazione dell'innovazione diventa quindi un fattore decisivo. In alcuni casi, la formazione sull'uso dell'innovazione è parte dell'innovazione stessa. Se il supporto avviene invece attraverso materiali, più questi permettono un *self-teaching* e più probabilità c'è rispetto all'adozione e utilizzo continuativo dell'innovazione stessa.

L'innovazione deve essere anche compatibile con il sistema. Spesso nelle fasi di ideazione e progettazione non è possibile comprendere quali siano le caratteristiche dell'innovazione che bloccheranno o faciliteranno la sua adozione. E se questa è più istituzionalizzabile sarà più facilmente usata rispetto a quella che richiede creatività e non può essere gestita in modo routinario.

L'innovazione, inoltre, è spesso descritta come stimolata, attivata, nutrita da alcune persone o gruppi di persone. È possibile generalizzare alcune caratteristiche rispetto a questo punto.

La possibilità di esistenza di una innovazione è frutto di complesse reti di gruppi, individui e organizzazioni. Uno dei fattori importanti da tener presente è l'interdipendenza dentro queste reti, dove a volte si creano delle lotte di potere tra istituzioni che, sebbene possano non entrare nel merito dell'innovazione stessa, hanno un effetto sulla sua adozione.

Un altro fattore importante analizzato dall'autore è il supporto della comunità (più che quello degli amministratori o degli insegnanti), così come l'introduzione del cambiamento dall'esterno, da soggetti che non conoscono il sistema e quindi sono più liberi nella proposta.

---

<sup>34</sup> M.B. Miles, *Innovation in education*, Teachers College – Columbia University, New York 1964, pp.14-18.

<sup>35</sup> *Ibi*, pp. 631-662.

Se ci si sposta a livello individuale, gli amministratori (dirigenti scolastici, provveditori) sono molto importanti, soprattutto se è richiesto un cambiamento strutturale. E se questi sono legittimati come innovativi dagli altri amministratori della regione, hanno tassi di innovatività ancora maggiore.

Anche i gruppi sono importanti per l'innovazione. Innanzitutto, come supporto agli innovatori: tanto più il gruppo è legittimato dal sistema e ha con questo una comunicazione aperta, tanto maggiore è la possibilità di accettazione da parte di quest'ultimo. Chiaramente, il rischio in questo caso è che i cambiamenti siano più moderati che radicali, a meno che si opti per creare nuove strutture innovative, che possano by-passare gli interessi radicati, diano protezione per lo sviluppo e il test delle innovazioni e siano focalizzate sul lavoro concreto.

Un'ipotesi che è stata identificata è quella di sistemi temporanei, che permettono i vantaggi delle nuove strutture ma senza uno status permanente che possa spaventare l'ordine esistente. Inoltre, sono correlati con un aumento di creatività, coinvolgimento e impegno dato dal tempo limitato, hanno una burocrazia minima, così come minime necessità manageriali.

Frabboni<sup>36</sup> imposta il suo ragionamento sull'innovazione educativa a partire dalla considerazione che questa implichi un processo di adattamento dell'educazione al movimento della società, e che quindi non sia possibile parlare di termini come "divenire" e "trasformazione" senza connetterli con "stabilità" e "conservazione". L'innovazione sarebbe in questa accezione non di tipo socioculturale o socio-strutturale ma istituzionale, dentro una intenzionalità che ne fa un "cambiamento programmato"<sup>37</sup>.

Nella dialettica tra innovazione e tradizione di cui sopra, egli individua due orientamenti di massima rispetto al cambiamento che origina innovazione.

Il primo orientamento, il cui esponente più significativo è T.S. Kuhn<sup>38</sup>, prevede che il cambiamento significativo si verifichi quando un nuovo sistema di paradigmi<sup>39</sup> sostituisce un altro, e questo cambio modifica radicalmente e totalmente l'assetto e la struttura del senso di una intera mentalità scientifica. Il secondo orientamento riguarda l'analisi dell'innovazione come processo storico unico che si coniuga, però, con la Tradizione fatta da Eisenstadt<sup>40</sup>. L'innovazione è dunque una ricostruzione della tradizione nella continuità del riferimento ai "fuochi" costruttivi di essa ed è resa possibile sia dalla solidità del riferimento ai perni valoriali sia dall'articolazione e flessibilità interna del sistema.

Porcheddu<sup>41</sup> riporta come anche in questo ambito, come già più in generale, non esista un accordo comune circa il significato del termine innovazione.

Dalin<sup>42</sup> tiene insieme i concetti di cambiamento educativo e di innovazione educativa e definisce quest'ultima come «un tentativo intenzionale di migliorare dei modi di fare in relazione a obiettivi voluti»<sup>43</sup>. Lo stesso autore ci mostra un dato fondamentale di ogni azione innovativa: il fatto che dovrà fronteggiare degli ostacoli, delle resistenze. In particolare, ne evidenzia quattro:

1. ostacoli inerenti al sistema di valori;
2. ostacoli connessi alla distribuzione del potere (non è detto che la nuova suddivisione del potere sia gradita a chi deve attuare i cambiamenti);

---

<sup>36</sup> F. Frabboni – L. Guerra – C. Scurati, *Pedagogia, realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori Ed., Milano 1999, pp. 29-34.

<sup>37</sup> *Ibi*, p.30.

<sup>38</sup> T.S. Kuhn – J.D. Sneed – W. Stegmüller, *Paradigmi e rivoluzioni nella scienza*, Armando Editore, Roma 2015; T.S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1999; V. Kindi – T. Arabatzis, eds., *Kuhn's the structure of scientific revolutions revisited*, Taylor & Francis Group, London 2012.

<sup>39</sup> Kuhn, in *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, tratta il tema del paradigma nel suo poscritto del 1969 e lo definisce come "ciò che viene condiviso da una comunità scientifica" legandolo inscindibilmente con il concetto di struttura comunitaria della scienza.

<sup>40</sup> S.N. Eisenstadt, *Mutamento sociale e tradizione nei processi innovativi*, Liguori, Napoli 1974.

<sup>41</sup> A. Porcheddu, *L'innovazione educativa*, CLUA, Pescara 1985.

<sup>42</sup> P. Dalin – C. Scurati, *Per una teoria del cambiamento*, Centro per l'innovazione educativa, Milano 1977.

<sup>43</sup> *Ibi*, p.3

3. ostacoli alla realizzazione: il tempo (pensato come irrealistico), la conoscenza (in merito agli effettivi interventi o alle conseguenze dei programmi alternativi), il livello dello sviluppo organizzativo, l'integrazione degli incentivi (passando da quelli obsoleti a quelli connessi con il cambiamento), molteplicità e specificità degli obiettivi, le risorse;
4. ostacoli di natura psicologica, attraverso la resistenza all'innovazione.

Ciò significa che sarà necessario studiare il processo di adattamento dell'istituzione alle innovazioni che provengono dall'esterno.

Cesare Scurati analizza il concetto di innovazione notando che in Italia questo è diventato, negli anni '70 e '80, una sorta di parola d'ordine progressista e connessa, in ambito educativo, a quello di riforma (scolastica).

L'autore ci riferisce che il discorso sull'innovazione inizia ad avere importanza nel dibattito pubblico a scuola dagli anni '70 del secolo scorso. Scurati individua tre momenti, quello social-tecnologico, quello autoriflessivo, quello antropologico, che sfociano in un quarto, quello psicopedagogico, caratterizzato dall'idea che l'innovazione non sia un fenomeno di riproduzione né di pura e semplice applicazione ma si configura come «un processo di adattamento interpretativo di una proposta, di un esempio, di una dimostrazione non costringente, dove si tratta di “accettare” l'offerta di cambiamento avendola conosciuta e valutata in base a un atteggiamento critico e non meramente assorbitivo»<sup>44</sup>.

Groppo<sup>45</sup>, a questo riguardo, sostiene che l'innovazione educativa abbia come obiettivo quello di instaurare, far accettare e utilizzare all'interno della struttura scolastica un determinato cambiamento.

Dentro questo processo c'è la situazione che deve sempre essere considerata nella sua unicità anche quando la si rapporta alle ipotesi innovative. Come “trasferire” le innovazioni dentro situazioni in sé uniche? Questo rimane un interrogativo che è necessario porsi costantemente. Del resto, è Scurati stesso che con Cros sostiene che

*gli approcci fondati sulle prospettive di razionalità degli attori, anche se si tratta di razionalità limitata [...] lasciano da parte gli aspetti simbolici, immaginativi e illusori dell'innovazione. [...] Ugualmente ignorano gli elementi psicosociali come la fiducia o la sfiducia degli attori. [...] Allo stesso modo lasciano da parte ciò che tocca la sociologia dei rapporti collettivi fra gli attori, compresi i rapporti di potere*<sup>46</sup>.

Non possiamo quindi pensare a un'innovazione in ambito educativo in cui non venga trattato il significato che questa innovazione ha per gli attori coinvolti, e dove ciò che avviene è una traduzione dell'idea innovativa nel contesto operativo. E la mancanza di questo lavoro provoca spesso reazioni di rifiuto che bloccano le innovazioni stesse.

Lippitt<sup>47</sup> distingue tre tipi di innovazioni nel sistema scolastico:

- a. l'hardware, ossia la dimensione materiale (aule, attrezzature scolastiche, nuovi tipi di banchi, lavagne...);
- b. il software, dove si innovano i programmi, i metodi, la valutazione, l'organizzazione scolastica;

<sup>44</sup> A. Bobbio – C. Scurati, a cura di, *Ricerca pedagogica e innovazione educativa*, Armando Editore, Roma 2008, p. 160.

<sup>45</sup> M. Groppo, *Il cambiamento in campo educativo: modelli e strategie della formazione degli insegnanti*, in M. Groppo, a cura di, *Innovazione educativa*, Vita e Pensiero, Milano 1977, p. 10 ss.

<sup>46</sup> F. Cros, *Emergence et installation de l'innovation scolaire: pertinence de la théorie de la “traduction”*, in Jean-Paul Bronckart, éd., *Transformer l'école*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2004, p. 61.

<sup>47</sup> R. Lippitt, *The teacher as innovator, seeker and sharer of new practices*, in R. Miller, ed., *Perspectives on educational change*, Appleton-Century-Crofts, New York 1967, pp. 307-324.

c. l'innovazione nelle relazioni, ossia gli atteggiamenti personali, il cambiamento dei ruoli e delle relazioni interpersonali fra insegnanti e studenti, fra insegnanti e dirigenti scolastici, fra insegnanti e genitori.

Egli sostiene che è questo terzo tipo di innovazione che è costante nei veri processi di cambiamento, mentre gli altri due da soli non bastano.

In questo senso, ciò che permetterà il successo di un'innovazione sarà l'atteggiamento di chi dovrà effettivamente metterla in pratica, e questo richiede un'attenzione specifica sulla percezione dell'innovazione, delle paure che attiva, delle concezioni pedagogiche che favorisce o contrasta e, in definitiva, ai suoi valori politici e morali.

Scurati definisce le "dinamiche" dell'innovazione pedagogica, individuandole come segue: il rapporto tra innovazione e tradizione, il rapporto tra innovazione e riforma, e il ruolo nuovo del dirigente come agente di cambiamento.

La prima di queste ci interessa particolarmente: per innovare bisogna "tagliare" con il passato o si può innovare nella continuità (e quindi nella tradizione)? Per l'autore è possibile tenere insieme tradizione e innovazione, poiché la tradizione rende possibile il sorgere dell'innovazione a partire dagli ordini simbolici sottostanti e, contemporaneamente, l'innovazione garantisce la sopravvivenza della tradizione sotto forma di rigenerazione adattativa e interpretativa. Si pone dunque, rispetto al *continuum* immaginario tracciato da Frabboni tra Kuhn e Eisenstadt, più vicino a questo secondo polo.

In tutte queste riflessioni è rimasta in filigrana una questione, che Morin esplora: che cosa è la crisi che, spesso, obbliga il cambiamento, obbliga a fare riforme, obbliga a innovare<sup>48</sup>.

Innanzitutto, Morin mette in luce la diversa concezione del termine "*Krisis*" per gli antichi greci e per il mondo odierno. In principio corrispondeva al momento in cui era possibile formulare una diagnosi per la malattia, in cui i sintomi erano così netti da permettere ai medici di capire cosa stesse accadendo. Per noi invece crisi è esattamente il contrario: è il momento in cui non siamo in grado di fare diagnosi, in cui l'incertezza è al suo livello maggiore.

Morin identifica alcuni caratteri delle organizzazioni e delle crisi che sono di aiuto pensando all'innovazione. In particolare, egli individua all'interno dei sistemi organizzati la presenza necessaria di antagonisti. Postula dunque il principio per cui l'unità complessa del sistema crea e al tempo stesso annulla l'antagonismo. Gli antagonismi, finché sono controllati, inibiti, repressi e in parte annullati da un principio organizzativo permettono la stabilità dell'organizzazione. È quando queste forze diventano troppo potenti che avviene la crisi dell'organizzazione; oppure, quando per motivi esterni l'organizzazione va in crisi, allora questi antagonisti prendono il sopravvento e spingono per la disgregazione.

In questo senso, quando si approccia il lavoro di innovazione, è chiaro che è necessario individuare quale sia la crisi che genera questa necessità di ri-organizzazione, quali sono gli antagonisti in campo e quali dimensioni latenti, perché bloccate dall'organizzazione, siano in realtà presenti e forse siano germe di novità. Dalla crisi non sempre si finisce nell'innovazione, a volte il risultato è un ritorno allo *status quo*. È certo però che la crisi permette di mettere in gioco forze potenzialmente distruttrici (e per questo temute) ma anche portatrici di creatività e di innovazione.

Appunti a margine di queste mappe finora esplorate: abbiamo di fronte uno scenario futuro che richiede di ripensare l'educazione per fornire strumenti che accompagnino le persone durante tutta la vita nel processo di cambiamento continuo a cui saranno sottoposti. Questo ripensamento non è solo di tipo filosofico, ma richiede una reale innovazione anche nei modi, negli strumenti, nei contenuti; non è più tempo di innovazione lasciata in mano solo a Stato o Mercato, ma come frutto della mediazione e interdipendenza tra questi due e il Terzo Settore (che sta mostrandosi fulcro di

---

<sup>48</sup> Cfr. E. Morin, *Per una teoria della crisi*, Armando Editore, Roma 2017.

innovazione sociale). L'innovazione di cui stiamo parlando è dentro il campo dell'innovazione sociale (ha a che fare anche con imprese sociali) e in particolare riguarda l'educativo: se è così, dobbiamo pensare che ogni innovazione debba essere "tradotta" dagli attori conformandola al contesto in cui operano; e che l'innovazione probabilmente terrà al suo interno, rinnovandola, elementi della tradizione. Sarà opportuno porre un'attenzione speciale alle resistenze che cercheranno di bloccare le spinte al cambiamento.

Da ultimo, parlare di innovazione pedagogica e innovazione sociale introduce un tema molto importante: la relazione tra le imprese sociali e l'innovazione pedagogica.

Molta dell'esperienza in Italia di Innovazione sociale è stata portata avanti dalle imprese sociali, in specie le cooperative sociali<sup>49</sup>. Tra i vari settori in cui si innova, quello educativo è uno dei principali<sup>50</sup>, soprattutto nei soggetti che hanno maggior rilevanza istituzionale (che siano organizzazioni non profit o imprese for profit). C'è da domandarsi se esista una connessione tra i soggetti che stanno innovando anche a livello educativo e la ricerca in pedagogia, soprattutto quella operata all'interno degli Atenei. Di questo si parlerà nei paragrafi successivi.

## 1.2. Il credito d'imposta come opportunità per trasformare in maniera pratica la ricerca pedagogica

Ogni innovazione richiede risorse per poter ideare, progettare, sperimentare, valutare e implementare il cambiamento desiderato. Nelle organizzazioni, queste risorse sono le persone, con i loro immaginari, le loro competenze e anche le loro resistenze, ma anche le tecnologie, gli spazi, gli strumenti. In ogni caso, è necessario allocare dotazioni finanziarie che siano sufficienti a sostenere tutto il processo, tenendo presente che in questi contesti le innovazioni possono essere catalogate come innovazioni sociali pure<sup>51</sup>, che richiedono, quindi, politiche specifiche e risorse esterne all'organizzazione allocate per permetterne l'implementazione e la sostenibilità nel tempo. Purtroppo bisogna notare come sia le imprese sociali che le istituzioni pubbliche che si occupano di educativo hanno spesso carenza di risorse economiche, che quindi raramente sono usate per attivare processi di ricerca e sviluppo.

Si pensi al mondo della Scuola, che rimane il comparto dentro il mondo educativo con la quantità maggiore di finanziamento. Se si guardano i dati disponibili, l'Italia spende per l'istruzione e l'università circa il 3,9% del PIL<sup>52</sup>, rispetto al 4,7% della media EU. La spesa per l'istruzione è crollata dal 4,6% del 2008 al 4,1% del 2011, fino al minimo storico del 2016 e 2017 del 3,9%. Dal 2011 al 2016 l'Italia ha speso di più in interessi sul debito rispetto all'istruzione.

Se si guardano gli stessi dati nel settore catalogato come "Recreation, culture and religion", al cui interno si collocano attività di tipo ricreativo-educativo del mondo extrascolastico, la percentuale di spesa rispetto al PIL è del 0,8% rispetto al 1,2% della media EU.

Se si passa dalla dimensione di confronto europeo al livello micro (i singoli comuni) è possibile consultare i dati di bilancio della sezione chiamata "Interventi per l'infanzia e i minori e per asili nido" che è inserita nella missione "Diritti sociali, politiche sociali e famiglia"<sup>53</sup>.

In questa serie di interventi sono incluse le spese per l'erogazione di servizi e il sostegno di iniziative a favore dell'infanzia e dei minori, sia pubbliche che private, oltre che i sussidi alle famiglie con figli a carico, le indennità per maternità, gli eventuali contributi per la nascita di figli, e soprattutto le spese per i servizi a favore di bambini e bambine in età prescolare: gli asili nido.

---

<sup>49</sup> Si veda il già citato Caroli, *Modelli ed esperienze di innovazione sociale in Italia: Secondo rapporto sull'innovazione sociale*, pp. 80-108.

<sup>50</sup> *Ibi*, p.106.

<sup>51</sup> Cfr. C. Borzaga – R. Bodini, *What to make of social innovation?*, cit.

<sup>52</sup> Eurostat, *General government expenditure by function (COFOG)*, 2019 (ultimo dato disponibile).

<sup>53</sup> Per le specifiche di formazione del bilancio comunale, si veda il D.Lgs., n.118. Disposizioni in materia di armonizzazione dei sistemi contabili e degli schemi di bilancio delle regioni, degli enti locali e dei loro organismi, a norma degli articoli 1 e 2 della legge 5 maggio 2009, n. 42. (11G0160) 2011.

Di interesse per la presente trattazione sono presenti anche le spese per i centri di pronto intervento per i minori o per le comunità educative, oltre che per l'eventuale costruzione di nuove strutture, e per centri ricreativi o di villeggiatura.

Anci, l'associazione nazionale dei comuni d'Italia, afferma che: «il ciclo degli investimenti pubblici locali è stato duramente investito dalla crisi economica del Paese. Il razionamento delle risorse attribuite ai Comuni ha infatti inciso sia direttamente, tramite la riduzione dei trasferimenti pubblici in conto capitale, sia indirettamente, con l'impoverimento degli apparati tecnici locali e il conseguente abbattimento delle capacità progettuali interne degli enti. Il Patto di stabilità ha aggiunto ulteriori vincoli, imponendo il conseguimento di consistenti avanzi, poi progressivamente attenuati solo a partire dal 2016. I vincoli finanziari hanno gravato, almeno dal 2011, su un comparto già riportato in equilibrio: per tutto il quinquennio più aspro della crisi (e fino all'attualità), infatti, i risultati annuali del comparto comunale contribuiscono alla riduzione dell'indebitamento pubblico nazionale»<sup>54</sup>.

Il dato legato ai più importanti comuni del territorio su cui lavora Vedogiovane (il nord della provincia di Novara) rimanda un'immagine molto varia, anche se in generale di sottofinanziamento del settore. I comuni con popolazione più bassa hanno risultati ancora inferiori, dato dal fatto che spesso non hanno servizi per i minori sul proprio territorio.

Tabella 1- Spesa complessiva e pro-capite in campo educativo 2019

Comune	Abitanti	Spesa Complessiva	Spesa Pro Capite
<b>Borgomanero</b>	21.719	833.005,43 €	38,36 €
<b>Arona</b>	13.966	1.257.305,95 €	89,96 €
<b>Castelletto Ticino</b>	9.969	522.468,56 €	52,76 €

Fonte: Openbilanci - consuntivi 2019

Non è pensabile, dunque, che sia l'Ente Locale a finanziare investimenti specifici in campo educativo, né direttamente né attraverso Enti del Terzo Settore.

Fortunatamente, dalla Legge di Stabilità del 2015, si è in parte posto rimedio a questa situazione grazie al credito d'imposta per le attività di ricerca e sviluppo, che permette di co-finanziare il processo complessivo attraverso il recupero del 50% dalle imposte versate di ciò che è stato speso nell'anno<sup>55</sup>.

Il testo di riferimento da cui trarre le informazioni è la Circolare dell'Agenzia delle Entrate n.5/E del 16/3/2016, poi aggiornata dalle successive Leggi di Stabilità. La ricerca, nei documenti emanati dal MISE e dall'Agenzia delle Entrate, viene definita come «ricerca pianificata o indagini critiche miranti ad acquisire nuove conoscenze, da utilizzare per mettere a punto nuovi prodotti, processi o servizi o permettere un miglioramento dei prodotti, processi o servizi esistenti»<sup>56</sup>.

Si è di fronte a una accezione di ricerca multidisciplinare, poiché la stessa circolare parla di ambiti diversi da quelli scientifici e tecnologici a patto che servano per acquisire nuove conoscenze o per utilizzare quelle esistenti in nuove applicazioni.

<sup>54</sup> ANCI, *Audizione presso le commissioni congiunte di bilancio di camera e senato su documento di economia e finanzia*, Camera dei Deputati, 2019, p. 6.

<sup>55</sup> Questa modalità è valsa fino a dicembre 2019. Nella legge di stabilità per il 2020 si sono rimodulate le percentuali di credito richiedibile, abbassandole notevolmente.

<sup>56</sup> Agenzia delle Entrate, Circolare n. 5/E. 2016, p. 11.

A questa misura possono partecipare tutte le imprese residenti nel territorio dello Stato, indipendentemente dalla natura giuridica, dal settore economico di appartenenza, dalla dimensione, dal regime contabile e dal sistema di determinazione del reddito ai fini fiscali. Questo ha permesso di includere anche le cooperative sociali tra i beneficiari del credito.

Il credito d'imposta spetta fino a un importo massimo annuale di euro 5 milioni per ciascun beneficiario, a condizione che la spesa complessiva per investimenti in attività di ricerca e sviluppo effettuata in ciascun periodo d'imposta in relazione al quale si intende fruire dell'agevolazione, ammonti almeno a 30.000€ ed ecceda la media dei medesimi investimenti realizzati nei tre periodi d'imposta precedenti<sup>57</sup>.

La novità però che ha reso possibile fattivamente l'utilizzo di questa opportunità da parte del mondo cooperativo sociale è stata la possibilità di usare il credito d'imposta in compensazione non solo sull'IRES (Imposta sui redditi delle società), che in genere sono minimali in questo tipo di impresa, bensì in tutte le altre imposte e contributi (ad esempio sui versamenti INPS, sull'IVA o sulle ritenute d'acconto).

La ricerca pedagogica può essere finanziata con questo dispositivo?

Premoli<sup>58</sup> afferma che la ricerca pedagogica sia compatibile con questa normativa sia nella ricerca fondamentale sia in quelle di sviluppo sperimentale.

In particolare, «la ricerca pedagogica che miri all'acquisizione di nuove conoscenze, all'accrescimento di quelle esistenti e all'utilizzo di tali conoscenze per nuove applicazioni è perfettamente compatibile con l'accezione di ricerca prevista dalla normativa»<sup>59</sup>.

La circolare n.5/E 2016 afferma che sono finanziabili non solo le ricerche di tipo scientifico e tecnologico, ma anche, ad esempio, quelle in ambito sociologico o storico.

Certamente questa normativa si inserisce positivamente nella possibilità di rapporto tra le Università e il mondo delle imprese del Terzo Settore che oggi in Italia si occupano della gestione dei servizi socioeducativi, fuori e dentro la scuola. Infatti, permette di sostenere le spese per quella che viene definita “ricerca extra-muros”<sup>60</sup>, ossia relative a contratti di ricerca stipulati con le università.

Per l'università si tratta di una grande opportunità di entrare in contatto con il mondo della pedagogia pratica, in quel mondo di professionisti dell'educazione a cui pensa Brezinka: una teoria che si basi sulle conoscenze scientifiche minime necessarie per poter adempiere a quattro compiti fondamentali: a) che offra «una interpretazione valutativa della situazione socio-culturale per gli educatori»; b) che fornisca e giustifichi i concreti obiettivi dell'educazione; c) che fornisca «punti di vista, regole o consigli per l'azione educativa»; d) che favorisca «l'orientamento ai valori specificamente sociali” e promuova “ le virtù professionali, sia intellettuali sia emotive, degli educatori»<sup>61</sup>.

Per Premoli, pensare alla ricerca in un'ottica di pedagogia pratica dentro il perimetro del credito d'imposta può permettere di:

– attivare dispositivi di ricerca capaci di produrre risposte a domande e bisogni dei cittadini, siano essi intesi come membri o lavoratori delle imprese o come destinatari degli interventi socioeducativi;

---

<sup>57</sup> Decreto del Ministero dello Sviluppo Economico 27/5/15, “Attuazione del credito d'imposta per attività di ricerca e sviluppo”, art.5.

<sup>58</sup> S. Premoli, *La ricerca pedagogica a supporto dell'innovazione nell'impresa sociale: le opportunità offerte dal credito di imposta per attività di ricerca e sviluppo*, in *Pedagogia Oggi*, «Rivista SIPED», XVII, 1 (2019).

Si tenga presente che oltre alle ricerche citate nell'articolo, vi sono altre ricerche in ambito pedagogico che hanno seguito lo stesso meccanismo: M. Gentile, *Pratiche di superamento del modello duale nei servizi educativi 0-6*, 37 (2021), pp. 305-332; M. Gentile – A.F. Ciabattini, *L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: Effetti sulle decisioni, le preferenze professionali e le attribuzioni causali*, «Civitas educationis», 6, 2 (2018).

<sup>59</sup> S. Premoli, *La ricerca pedagogica a supporto dell'innovazione nell'impresa sociale*, cit., p. 607.

<sup>60</sup> Agenzia delle Entrate, Circolare n. 5/E, cit., punto 2.2.3.

<sup>61</sup> W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Vita e Pensiero, Milano 2011, p. 168.

- intercettare canali comunicativi originali per narrare la concretezza della ricerca pedagogica, attraversando contesti lavorativi, spesso connotati da visioni del rapporto academia-mondo del lavoro e del rapporto teoria-pratica incentrate sulla separazione e sulla frammentazione;
- favorire la costruzione di dispositivi di ricerca orientati a produrre risultati misurabili e concreti, grazie al rapporto con una committenza fortemente presente e interessata a verificare la ricaduta positiva sullo sviluppo dell'impresa dell'investimento in ricerca e innovazione;
- sviluppare nel ricercatore competenze di negoziazione e di matching tra istanze delle imprese e interessi della ricerca accademica, di raccolta fondi, di costruzione di reti e partenariati su scala locale, regionale, nazionale; infatti, se è evidente che occorre in partenza un set di competenze di management della ricerca adeguato ad attivare progetti di ricerca pedagogica del genere, l'opportunità offerta dal credito d'imposta è tale da costituire anche un campo di sperimentazione e una palestra inedita<sup>62</sup>.

### 1.3. Vedogiovane come impresa sociale e committente: cosa significa e quali bisogni ha espresso

#### 1.3.1. *La cooperativa sociale come impresa sociale che promuove servizi educativi*

La cooperazione sociale, secondo Marzocchi<sup>63</sup> (uno tra i “padri fondatori” del movimento cooperativo sociale in Italia) ha radici che partono dalla costituzione italiana per arrivare ai giorni nostri, attraversando almeno tre fasi legate ai diritti, quelli politici (il voto allargato a tutti), quelli civili (ad es. sul lavoro), quelli sociali e infine quelli di cittadinanza (che riguardano in maniera diretta la nascita della normativa specifica che riguarda l'impresa sociale).

Il mondo della cooperazione sociale è in sé un esempio di innovazione: nasce infatti come risposta alla crescente domanda di servizi a favore dei cittadini e dei loro problemi a cui lo Stato non è più in grado di far fronte direttamente, sia per via del blocco delle assunzioni sia per la rigidità contrattuale progressiva nell'impiego pubblico. È anche la risposta al processo di integrazione dei soggetti svantaggiati che alcune riforme (tra cui, paradigmatica, la c.d. riforma Basaglia - l.180/78) hanno attivato senza una reale capacità statale di far fronte alle situazioni nuove che queste portavano, per cui si è reso necessario immaginare modalità che permettano a questi cittadini di passare da “oggetti” passivi di azioni altrui a soggetti attivi nel proprio processo di inserimento nella vita quotidiana<sup>64</sup>. Punto centrale diventa in questo processo il lavoro.

Se si osserva il processo per cui la legge 381/91 fa nascere all'interno del mondo delle imprese cooperative un nuovo modello, con la peculiarità di agire la mutualità non solo nei confronti dei propri soci (cosa comune a tutte le forme di cooperativa in generale) ma anche nei confronti del territorio nel quale opera, è possibile notare che in questo caso un'innovazione smette di essere tale perché viene “standardizzata” da una legge.

A questo punto vengono identificate due forme di cooperativa sociale: quelle che si occupano di erogare servizi di tipo sociale, educativo, assistenziale, sanitario (tipo “A”) e quelle che svolgono attività diverse - agricole, industriali, commerciali o di servizi - finalizzate all'inserimento lavorativo di persone svantaggiate (tipo “B”).

Nel corso degli anni il sistema ha certamente mostrato un'elevata resilienza alla crisi e si è evoluto<sup>65</sup> (soprattutto per quello che riguarda la capacità di fare impresa con soggetti svantaggiati stando sul mercato), ma non si può negare che parte del mondo delle cooperative sociali di tipo

<sup>62</sup> S. Premoli, *La ricerca pedagogica a supporto dell'innovazione nell'impresa sociale*, cit., pp. 609-610.

<sup>63</sup> F. Marzocchi, *Storia tascabile della cooperazione sociale in Italia*, Quaderni dell'Economia Civile, AICCON, 2012.

<sup>64</sup> Il tema è stato portato al grande pubblico grazie al film “Si può fare” prodotto nel 2008 diretto da Giulio Manfredonia, scritto dal regista con Fabio Bonifacci, autore anche del soggetto, ispirato alle storie vere delle cooperative sociali nate negli anni Ottanta per dare lavoro ai pazienti dimessi dai manicomi in seguito alla Legge Basaglia; R. Camarlingi, *Intervista a Peppe dell'Acqua: La legge Basaglia 30 anni dopo*, «Fogli di Informazione», 5-6 (2008).

<sup>65</sup> Si veda I. Conti, *Uno sguardo sullo sviluppo storico del Terzo Settore e della Cooperazione Sociale in Italia*, «Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica», 2 (2018), pp. 36-48. Sito disponibile al link: <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>.

“A” si è trasformato per rispondere ai bandi delle PA, che lavorano con bisogni già “maturi” e non certamente con i bisogni emergenti di welfare, cultura, socialità.

Nel dibattito su questo mondo è poi comparso, dal 2006<sup>66</sup> in poi, un nuovo modo di intendere le forme di organizzazione d’impresa che non perseguono il fine di lucro, ma il benessere della comunità: le imprese sociali. Queste non sono più solo le cooperative sociali ma «tutte le organizzazioni private, ivi compresi gli enti di cui al libro V del codice civile, che esercitano in via stabile e principale un’attività economica organizzata al fine della produzione o dello scambio di beni o servizi di utilità sociale, diretta a realizzare finalità di interesse generale, e che hanno i requisiti di cui agli articoli 2, 3 e 4»<sup>67</sup>, ossia senza scopo di lucro, che si occupi di alcuni settori di utilità sociali ben definiti e che abbia un sistema di amministrazione e controllo concorde con la legislazione di riferimento.

Questa riforma è rimasta incompleta in mancanza dei decreti attuativi che avrebbero dovuto individuare i vantaggi fiscali a favore di chi avesse adottato il nuovo schema societario. Il risultato è che nei registri speciali presso le Camere di Commercio, le Imprese Sociali iscritte nell’apposito albo sono 1.207, di cui solo 111 cooperative sociali<sup>68</sup>.

Nel 2017 si è finalmente giunti al riordino complessivo del sistema, attraverso una nuova legge che ha unificato le previsioni normative dell’associazionismo, del volontariato, della cooperazione sociale, delle imprese sociali con la c.d. Riforma del Terzo Settore<sup>69</sup>. Questa riforma non è ancora stata attuata del tutto, essendo ancora in corso la formulazione di alcuni elementi importanti (si veda il report puntuale che il Forum del Terzo Settore pubblica sul sito)<sup>70</sup>.

Le cooperative sociali sono oggi considerate Imprese Sociali di diritto, e hanno ampliato, anche se di poco, il raggio d’azione del loro intervento anche ai campi del turismo sociale, dell’ambiente, dell’istruzione.

È dentro questo *milieu* che si colloca l’ambito della nostra ricerca: una cooperativa sociale che eroga servizi educativi e socioculturali.

### 1.3.2. Vedogiovane e l’animazione sociale e culturale nel lavoro di tipo educativo

Vedogiovane<sup>71</sup> nasce nel 1988 da un gruppo di animatori sociali e culturali dentro gli oratori salesiani dell’Ispettorìa Novarese Elvetica<sup>72</sup>, mossi dal desiderio di rendere la propria passione animativa per i giovani un lavoro retribuito dentro un’organizzazione. La scelta fin dall’inizio del metodo animativo come elemento distintivo dell’organizzazione è parte dell’eredità della formazione in ambito salesiano, dove la rivista Note di Pastorale Giovanile aveva di fatto adottato l’animazione culturale (poi organizzata nella sua dimensione teorica soprattutto da Mario Pollo<sup>73</sup>) come modalità evangelizzatrice della gioventù.

<sup>66</sup> Decreto Legislativo 24 marzo 2006, n. 155 “Disciplina dell’impresa sociale, a norma della legge 13 giugno 2005, n. 118”.

<sup>67</sup> *Ibi*, art. 1.

<sup>68</sup> Cfr. E. Cusa, *Le cooperative sociali come imprese sociali di diritto*, Consiglio Nazionale del Notariato, 2018, p.1.

<sup>69</sup> Decreto legislativo 3 luglio 2017, n. 117.

<sup>70</sup> <https://www.forumterzosettore.it/files/2019/03/20190913-Riforma-del-Terzo-settore-prospetto-adempimenti-adottati-o-in....pdf>, ultima consultazione 19-09-2021.

<sup>71</sup> Cfr. M. Marmo – G. Campagnoli, *Animazione giovanile. L’esperienza di Vedogiovane*, Unicopli, Milano 2003.

<sup>72</sup> Le Ispettorie sono la forma territoriale in cui è diviso l’ordine salesiano. A capo vi è l’Ispettore, coadiuvato da un consiglio ispettoriale. Tra le diverse componenti del consiglio una parte importante è riservata al delegato per la pastorale giovanile. Nel 1988 Vedogiovane nasce su impulso dell’allora delegato alla pastorale giovanile don Giuliano Palizzi e i suoi collaboratori salesiani responsabili degli oratori dell’Ispettorìa. Si veda per l’istituzione dell’Ispettorìa Novarese Elvetica, T. Valsecchi, *Le ispettorie salesiane: Serie cronologica dall’anno 1904 al 1926*, «Ricerche storiche salesiane», 3, 1 (1984), pp. 111-124.

<sup>73</sup> M. Pollo *Animazione culturale: Teoria e metodo*, Editrice Las, Roma 2017; Id., *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*, ElleDiCi, Torino 1988; Id., *L’animazione culturale dei giovani: Una proposta educativa*, ElleDiCi, Torino 1986; Id., *Il percorso ovvero il metodo dell’animazione*, AAVV. *Verso un documento base dell’animazione*, «Animazione Sociale», 28, 5 (2001), pp. 57-60; Id., *L’animazione culturale: Teoria e metodo una proposta*, ElleDiCi, Torino 1980; R. Tonelli – M. Pollo, *Il credo dell’animatori*, «Note di Pastorale Giovanile», 57 (1983); M. Pollo, *Educazione come animazione: Voci per un dizionario*, ElleDiCi, Torino 1991, vol. 2.

Fin dagli inizi, la cooperativa (che diventerà “sociale” dopo l’introduzione della nuova normativa nel 1991) ha due filoni di lavoro principali: l’azione animativa (negli oratori, nei centri estivi...) e la formazione per animatori. Due filoni di tipo educativo in senso ampio, come si può ben vedere. Ma un lavoro educativo che ha alcuni criteri d’azione specifici:

- il gruppo come luogo e strumento di apprendimento per le persone;
- la dimensione promozionale della persona umana, ancor prima che di prevenzione, dove ciò che interessa non è ciò che manca o ciò che non si fa, ma il buono, il bello, il potente che è già presente e che dovrà essere promosso, rafforzato, espanso;
- la scelta di tenere insieme i bisogni/desideri/visioni degli animatori, della committenza, dei partecipanti (giovani, comunità) costruendo nell’intersezione lo spazio per una proposta di animazione;
- l’idea che il gioco, il teatro, la musica, lo sport possano essere strumenti molto potenti di liberazione, di emancipazione, di crescita;
- la dimensione culturale come partenza ed esito dell’avventura animativa in gruppo, dove scoprire le culture che permeano le azioni quotidiane e dove costruire nuovi significati condivisi di trasformazione della realtà che ci circonda;

Uno dei servizi socioeducativi più caratteristici rispetto alla diffusione sul territorio e al numero di bambini e ragazzi raggiunti è quello dei cosiddetti “doposcuola”. Attualmente Vedogiovane ne gestisce una quindicina, tutti soggetti a bandi emanati dai Comuni su cui insiste il plesso scolastico di riferimento. Generalmente sono situati dentro le stesse scuole dove gli studenti si recano al mattino.

L’assegnazione di questi servizi al privato sociale (solitamente cooperative sociali, ma in alcuni casi anche associazioni o società) avviene generalmente attraverso forme concorsuali a evidenza pubblica, in cui le variabili di cui si tiene conto vanno dal solo prezzo orario (al massimo ribasso) dell’operatore a elementi più compositi, come il cv del coordinatore, il progetto di gestione del servizio, la formazione continua che verrà erogata al personale, offerte aggiuntive di tipo materiale o di attività<sup>74</sup>.

Ciò che Vedogiovane osserva è che negli ultimi dieci anni si è erosa la base d’asta di partenza. A solo titolo d’esempio, i servizi di pre e post scuola che Vedogiovane gestiva nel 2010 erano pagati 18,40 euro/h. mentre oggi lo stesso servizio, con maggiore anzianità del personale e avendo avuto nel frattempo due rinnovi del contratto nazionale di riferimento, è di 20 centesimi in meno all’ora<sup>75</sup>.

#### 1.4. I servizi educativi fuori dall’orario scolastico: i “doposcuola” di Vedogiovane

I servizi di pre e post scuola, così come gestiti da Vedogiovane, sono costruiti per rispondere alle esigenze dei genitori che devono conciliare i tempi del lavoro con quelli famigliari. I post scuola, in particolare, sono pensati dall’ente pubblico come risposta alla necessità delle famiglie di lasciare i propri figli in un contesto protetto fino a un orario che sia compatibile con il ritorno a casa dal lavoro. Sono armonizzati con i rientri scolastici e generalmente finiscono tra le 17,30 e le 18,30. In questo tempo, i genitori e gli insegnanti si aspettano che i bambini e le bambine frequentanti studino e facciano i compiti a casa, in modo da liberare i genitori da questa incombenza e permettere loro di avere tempo di qualità con i propri figli. È chiaro che un’aspettativa così bassa abbia ripercussioni sui diversi livelli del servizio:

- a. è difficile far pagare alla committenza una prestazione educativa che non viene riconosciuta;

---

<sup>74</sup> Si veda il decreto legislativo 18 aprile 2016, n.50 “Nuovo Codice dei contratti pubblici”, aggiornato alle modifiche proposte dalla legge 157/2019 (decreto fiscale 2019), art. 95 e seg.

<sup>75</sup> Questo dato è stato fornito dal responsabile amministrativo nel primo colloquio con il consiglio d’amministrazione, dentro la descrizione dei servizi che Vedogiovane offre.

- b. il personale che viene utilizzato vive la fatica di questo mancato riconoscimento, spesso accompagnato dalla frustrazione di un mancato riconoscimento anche da parte del mondo della scuola di cui però si dipende;
- c. le attività di tipo animativo sono considerate accessorie, mentre per Vedogiovane sono centrali del progetto di attività.

Tabella 2 - Servizi di Doposcuola Vedogiovane per operatori, partecipanti, spazi e modalità di assegnazione

<b>Luogo di erogazione del servizio</b>	<b>Numero operatori</b>	<b>Numero partecipanti</b>	<b>Spazi</b>	<b>Tipologia di bando</b>
<i>Borgomanero Dante Alighieri</i>	4	86	Scuola	Gara d'appalto pluriennale
<i>Borgomanero Alfieri</i>	4	70	Scuola	Gara d'appalto pluriennale
<i>Borgomanero S. Cristina</i>	2	32	Scuola	Gara d'appalto pluriennale
<i>Fontaneto d'Agogna primaria</i>	2	30	Scuola	Gara d'appalto pluriennale
<i>Baveno Doposcuola + CAG</i>	3	41	Centro di aggregazione	Gara d'appalto pluriennale
<i>Soriso</i>	2	30	Scuola	Affidamento diretto
<i>Cureggio</i>	1+1 (il mercoledì)	22	Scuola	Affidamento diretto
<i>Sizzano</i>	1	15	Centro di aggregazione	Affidamento diretto
<i>Romagnano Sesia</i>	1	15	Scuola	Gara d'appalto annuale
<i>Pella</i>	1	15	Scuola	Gara d'appalto annuale
<b>Totale</b>	<b>22</b>	<b>356</b>		

Fonte: Vedogiovane

Rispetto invece agli spazi, è da notare che la totalità dei servizi di post scuola vengono prevalentemente erogati dentro la scuola in aule che durante la mattina sono occupate da una classe.

Questa particolarità presenta alcune problematiche:

- a. impossibilità da parte degli educatori e dei partecipanti di identificare e personalizzare uno spazio dedicato al servizio che non sia percepito come prestato all'“ospite”;
- b. spesso ci sono alti livelli di conflittualità con il personale docente della scuola che non gradisce la presenza pomeridiana di “estranei” (ancorché popolato dagli stessi studenti del mattino);
- c. i luoghi non sono adatti per attività di tipo ludico, teatrale, musicale, che sono spesso invece alcune delle proposte che i doposcuola potrebbero attivare;
- d. il costo del servizio è in gran parte sostenuto dalle famiglie, ma spesso vi sono agevolazioni per le famiglie meno abbienti. La discriminante più forte rispetto all'uso o meno del servizio è data dalla presenza in casa di un genitore o della possibilità di chiedere aiuto ai nonni, dove la presenza dei servizi in zona rurale spesso aumenta la possibilità di aiuto endofamiliare.

La totalità dei servizi di Vedogiovane in questo ambito è situata in piccoli comuni sotto i 6.000 abitanti, tranne Borgomanero (20.000 abitanti circa). La maggior parte dei servizi ha quindi un

numero piuttosto basso di utenti (in media tra i 20 e i 40) poiché rapportato alla grandezza del plesso scolastico stesso.

Gli operatori hanno titoli di studio ed esperienza molto varie: non è finora stato richiesto un titolo specifico da educatore nei bandi comunali, ma non è escluso che lo sarà a mano a mano che la normativa della cosiddetta “Legge Iori<sup>76</sup>” sarà maggiormente conosciuta.

Il personale in genere rimane associato al servizio anche nei cambi di gestione dell'appalto, in virtù dell'art. 37 del CCNL delle cooperative sociali che prevede che l'impresa subentrante debba assumere il personale che ha lavorato nel servizio al fine di garantirne la continuità occupazionale. È evidente come questo articolo metta le organizzazioni in una situazione di difficoltà oggettiva, poiché si trovano a operare in un campo delicato come quello educativo non potendone selezionare il personale.

In Vedogiovane i servizi di pre e post scuola sono la via d'accesso all'inserimento in organizzazione: tutti gli operatori che hanno poi continuato su altri servizi e progetti più complessi hanno iniziato così o attraverso i Centri Estivi.

### 1.5. La necessità di una ricerca che favorisca l'innovazione per Vedogiovane

Vedogiovane<sup>77</sup> si trova nella situazione descritta da Zamagni rispetto ai tipi di innovazione: nei primi vent'anni di attività (fino al 2010 circa) ha avuto una fase espansiva continua, in cui ha continuamente innovato il prodotto/servizio da offrire, curando la qualità nelle sue varie forme (progettazione accurata dell'offerta, formazione continua degli animatori, supervisione, comunicazione, ecc.).

È dentro questa fase che i vari servizi educativi (Centro Educativo Minori, Doposcuola, scambi giovanili internazionali...) sono nati, spesso come novità assoluta sul territorio in cui opera.

Il periodo che va tra il 2010 e il 2018 è stato invece caratterizzato dal consolidamento, in cui si è tentato di innovare nel processo contenendo i costi<sup>78</sup>. Questa è stata anche la fase che ha fatto presagire la crisi che ha rischiato di portare l'organizzazione al declino.

Il consiglio d'amministrazione (anche definito in questa tesi come l'Alta Direzione) ha deciso che è però necessario passare a una fase nuova, in cui Vedogiovane rilanci con nuovi servizi che modifichino profondamente l'assetto stesso di ciò che si fa. E questo per una serie di ragioni:

- a. passare da servizi/progetti a bassa redditività e basso valore sociale percepito ad altri ad alto valore sociale percepito (e quindi in cui è possibile chiedere una remunerazione maggiore);
- b. aumentare, oltre che la redditività, anche il numero di servizi, in modo da aumentare il fatturato fino a 2,5/3 milioni di euro<sup>79</sup>;
- c. riprendere a tutti i livelli la qualità del lavoro animativo ed educativo per cui l'organizzazione è conosciuta, ma che è stata fortemente attenuata a causa del tentativo di abbassamento dei costi;
- d. valorizzare le competenze degli operatori presenti in organizzazione e acquisirne di nuovi, diventando di nuovo attrattivi per chi voglia fare un lavoro di qualità;
- e. aumentare la solidità dell'organizzazione attraverso l'uscita dai meccanismi di gara sul prezzo per diventare invece interlocutori necessari quando sul territorio si parla di giovani cittadini.

---

<sup>76</sup> Cfr. Legge 205/2017, commi 594 - 601: si prevede l'obbligo della qualifica di educatore professionale sociopedagogico per poter operare negli ambiti educativi, socioeducativi e socio-assistenziali. È prevista poi la possibilità di operare con la stessa qualifica anche in ambito sociosanitario ma solo per gli aspetti educativi.

<sup>77</sup> Questo scenario è il frutto del lavoro di intervista con l'Alta Direzione fatta in avvio della ricerca nel 2017/18. In particolare, è stato il fondatore, Michele Marmo, che ha raccontato la storia di Vedogiovane nell'evoluzione dei suoi progetti/servizi.

<sup>78</sup> In questo senso è molto significativo il motto lanciato nell'assemblea di bilancio del 2012 in cui si asseriva che si doveva “fare di più con meno” (fonte: slide di presentazione del bilancio sociale 2012).

<sup>79</sup> Attualmente il fatturato è di 2.150.000 euro (chiusura bilancio 2020). La cifra sopra esposta è quella che permetterebbe a Vedogiovane di pagare una struttura di personale che possa garantire una qualità elevata, retribuendo in maniera più adeguata tutto il personale e avendo una marginalità che permetta di consolidarne la struttura.

- f. dare risposta ai bisogni educativi dell'oggi e del domani tratteggiati nel primo paragrafo di questo capitolo, attraverso servizi che possano offrire occasioni educative di acquisizione di competenze utili per essere cittadini attivi, studenti consapevoli, lavoratori solidali.

È quindi questo il momento di individuare la *disruptive innovation* che possa fare da volano allo sviluppo dell'organizzazione.

## 2. Animazione sociale e culturale e apprendimento

### 2.1. L'animazione sociale e culturale

#### 2.1.1. I precursori dell'animazione

È possibile identificare nella letteratura riguardante la storia dell'animazione<sup>80</sup> alcuni precursori, autori che non hanno parlato di animazione esplicitamente ma che sono alla base delle idee che hanno permesso al movimento nascente degli animatori di creare e consolidare una teoria della prassi.

Per Deluigi ci sono dei precursori a livello pedagogico che ritroveremo in seguito nel movimento. Il primo filone citato dall'autrice riguarda la pedagogia attiva, specialmente a partire da Dewey<sup>81</sup>, filosofo e pedagogista statunitense, e si concentra sul tema dell'apprendimento dall'esperienza, soprattutto nella riflessione di quando una esperienza possa essere significativa per l'apprendimento delle persone.

Ritroviamo inoltre l'idea che le persone vivono in situazione e in quella dobbiamo animarle, ossia che ci sia una interazione tra l'ambiente e i bisogni, i desideri, le capacità e competenze che permettono la creazione dell'esperienza in sé.

Nella figura 1 sono individuati i temi che da questi contributi pedagogici passano, in seguito, dentro il mondo dell'animazione: l'apprendimento attraverso l'esperienza, la socializzazione in gruppo, la globalità della persona e dei ruoli sociali, il ruolo specifico della creatività, la necessità di contestualizzare gli interventi a seconda del territorio in cui si opera.

---

<sup>80</sup> Una storia dell'animazione in Italia è stata scritta da Mario Pollo (*L'animazione Culturale: teoria e metodo*, cit.) e da Guido Contessa, (*L'animazione. Manuale per animatori professionali e volontari*, Città Studi, Milano 1996) in cui ne vengono evidenziate le origini e gli sviluppi fino al 2000 in Italia. Pollo sostiene non sia possibile parlare di una storia dell'animazione poiché esistono in realtà diversi modelli che si confrontano: essi sono l'animazione teatrale (G. Scabia – E. Casini Ropa, *L'animazione teatrale*, Guaraldi, Firenze-Rimini 1978, vol. 13; F. Passatore, *Animazione dopo: Le esperienze di animazione dal teatro alla scuola, dalla scuola al sociale*, Guaraldi, Firenze – Rimini 1976, vol. 32), l'animazione socioculturale (F. Floris, *L'animazione socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 2004, 2° ed.), l'animazione culturale (M. Pollo, *L'animazione culturale: Teoria e metodo una proposta*, cit.), l'animazione dei villaggi turistici la cui dignità educativa o sociale rimane poco significativa, l'animazione intesa come tecniche e metodi di lavoro (P. Goguelin, *La formazione animazione strategie, tecniche e modelli*, ISEDI, Torino 1991). Questi cinque modelli hanno in parte le stesse origini, ma fanno riferimento anche ad altri contesti teorici e di pratica. Pollo individua quattro periodi: la nascita negli anni Sessanta del secolo scorso, soprattutto in ambito espressivo e dentro i contesti della scuola dell'obbligo; il decollo (dal '68) con uno spostamento dalla scuola al territorio, risignificando il tempo libero come tempo in cui poter favorire l'espressione degli individui e l'attivazione di processi culturali di cambiamento; la maturità degli anni Ottanta, con la specializzazione e la "istituzionalizzazione" di processi animativi dentro la scuola e nei territori; gli anni Novanta, quella del rischio dell'animazione effimera, con la scomparsa dei luoghi e la nascita dei non-luoghi (M. Augé, *Nonluoghi: Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2009), la crisi della memoria e la scomparsa del desiderio.

<sup>81</sup> J. Dewey – E. Codignola, a cura di, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996. Nel capitolo verrà approfondito il contributo dell'autore rispetto al tema dell'apprendimento dall'esperienza.

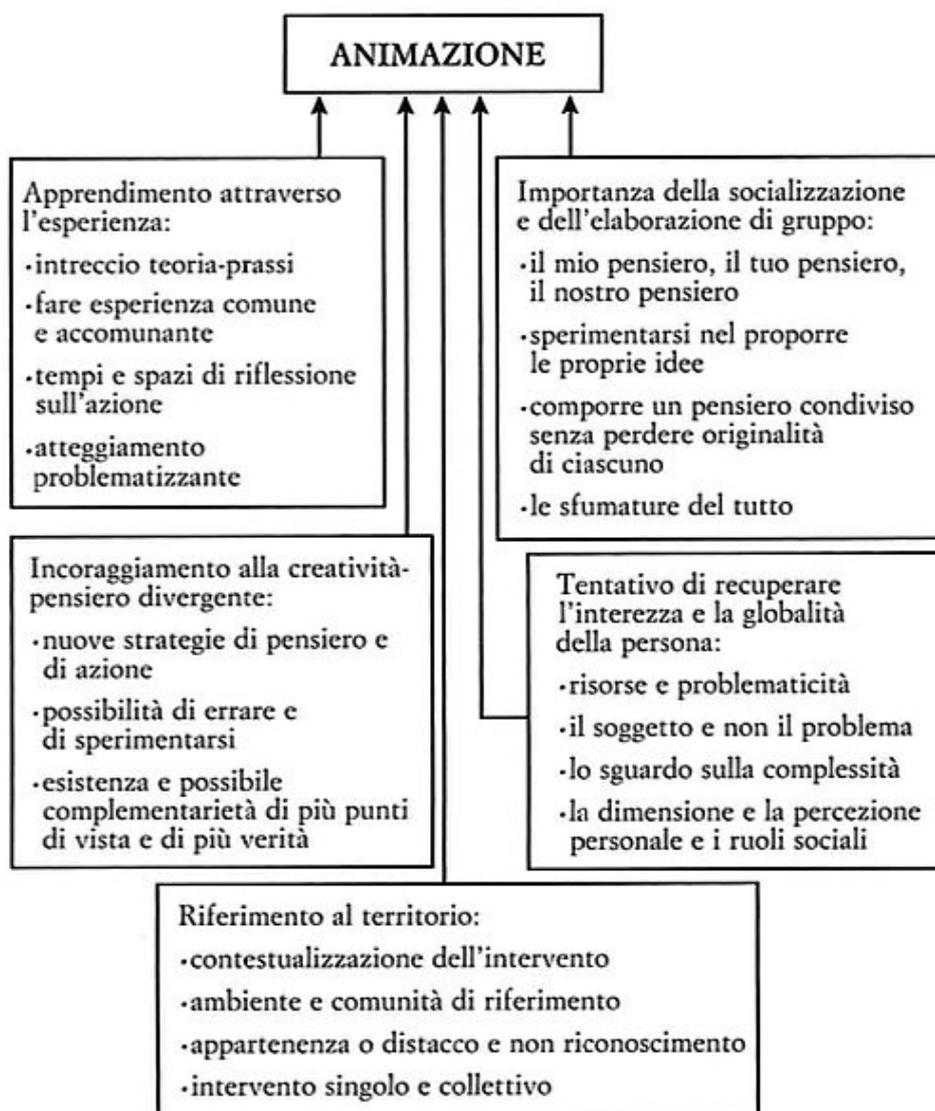


Figura 1 - Dalla pedagogia attiva all'animazione<sup>82</sup>

Un secondo filone è legato al mondo del teatro e la concezione che ne sta alla base. Nel corso del Novecento le rappresentazioni sceniche diventano contesti in cui poter rielaborare le emozioni della vita quotidiana dandole un senso, chiarificandole, permettendone un'esplorazione collettiva. Inoltre, grande importanza viene data all'esplorazione di nuovi linguaggi espressivi e di comunicazione che permettono di raccontare le emozioni. Il "qui e ora" diventa una dimensione importante per comprendere cosa stia accadendo nelle relazioni in scena e fuori scena. Dentro questi cambiamenti, nasce una corrente teatrale che si chiamerà *teatro sociale* e che sarà una delle anime della nascente animazione sociale e culturale.

<sup>82</sup> Figura tratta da: R. Deluigi, *Animare per educare: come crescere nella partecipazione sociale*, SEI, Torino 2010, p.8.



Figura 2 - Dal teatro all'animazione<sup>83</sup>

Un terzo filone è legato alla cultura popolare, intesa come «le attività, inserite all'interno di una tradizione religiosa o di altra natura, espressione dei sentimenti e della vita dei ceti più umili»<sup>84</sup>. Sono proprio la festa e il gioco, che si trovano dentro le manifestazioni di cultura popolare, che permettono alla comunità di sentirsi parte e parte attiva, di confrontarsi con le proprie radici per aprirsi all'innovazione, di dare senso al quotidiano a partire dalla dimensione extra-ordinaria che il ludico e il sacro visibilizzano.

<sup>83</sup> *Ibi*, p. 11.

<sup>84</sup> *Ibi*, p. 14.

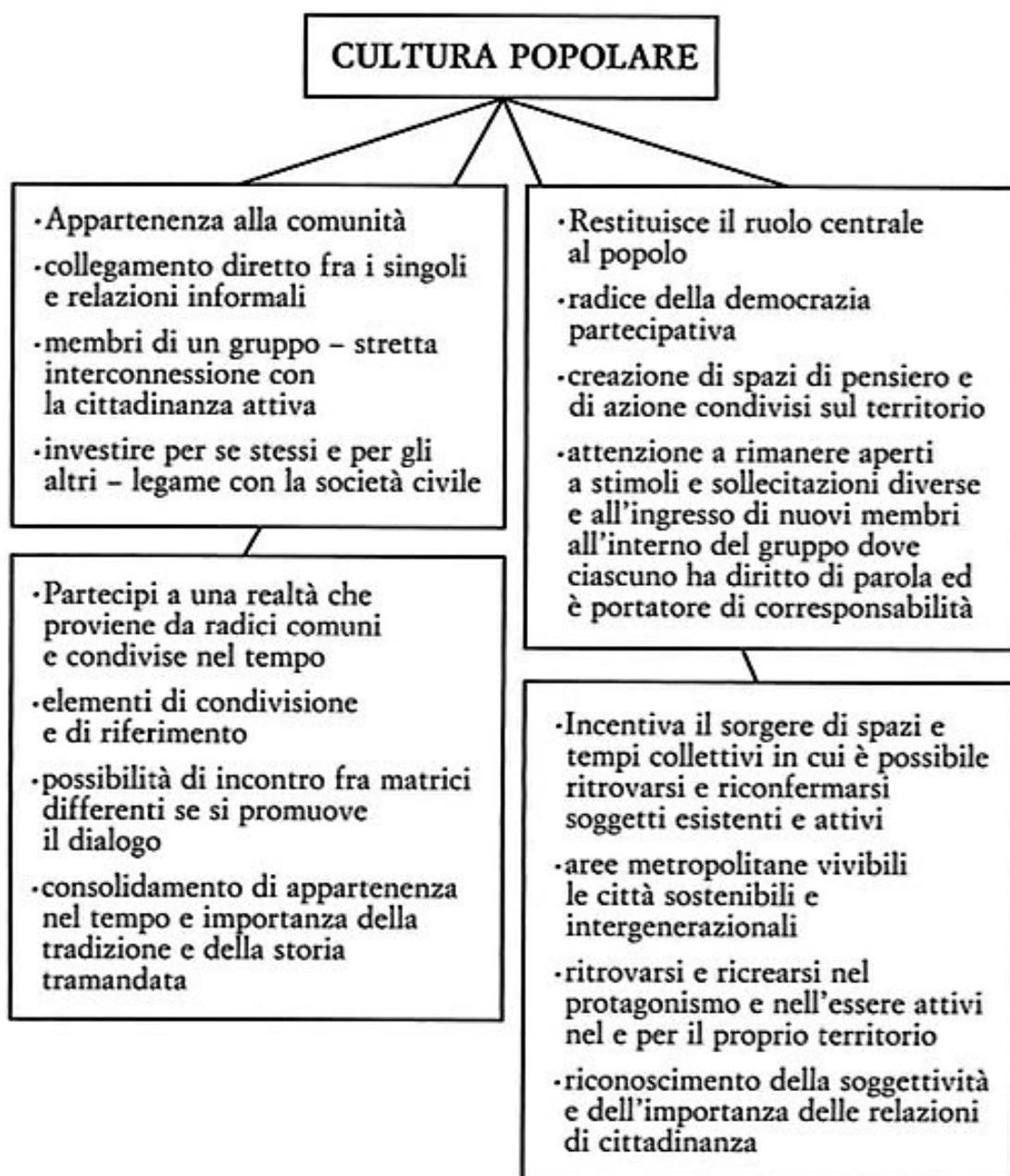


Figura 3 - Dalla cultura popolare all'animazione<sup>85</sup>

È possibile ampliare il gruppo dei precursori. Un grande contributo giunge dalla riflessione di tipo politico e sociale che muove i suoi passi nell'educazione popolare in America Latina. In particolare i riferimenti più importanti riguardano le teorie e le pratiche di Paulo Freire<sup>86</sup>, pedagogista e attivista politico brasiliano. In Brasile, a partire dagli anni '60 del secolo passato, vi è un fiorire di iniziative a favore dei poveri, dei contadini sfruttati dal latifondo e da una cultura costruita a favore dei ceti medio alti. L'educazione, e l'istruzione scolastica in particolare, viene identificata come strumento di oppressione e di perpetuazione di modelli culturali e sociali in cui i poveri sono in

<sup>85</sup> *Ibi*, p.15.

<sup>86</sup> P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI de España Editores, Madrid 1976; Id., *Pedagogia del oprimido*, Siglo XXI de España Editores, Madrid 1985, 10 ed.

situazione di svantaggio fin dall'inizio, e che definiscono chi è l'oppresso e chi l'oppressore come ruoli in sé immutabili.

Freire parte, dunque, dal desiderio di liberazione delle persone dalle situazioni di oppressione che ne impediscono una vita piena, e si preoccupa di ridefinire come si possa apprendere a leggere, scrivere e far di conto non in modo alienante (che lui chiamerà educazione "bancaria", ossia completamente scollegata dalla realtà di vita delle persone) ma per favorire una presa di coscienza della propria situazione di vita al fine di favorire processi di *empowerment* individuali e comunitari. L'alfabetizzazione parte da quelli che vengono chiamati temi generatori che, a partire da problemi e situazioni concrete della vita delle persone, permettono di evidenziare le questioni problematiche significative che il processo di coscientizzazione è chiamato ad affrontare. A cominciare da qui è possibile identificare le situazioni problematiche ma anche i cambiamenti che da queste possono nascere.

Un livello di attenzione che Freire mette al centro della riflessione è legato al potere, nella relazione tra oppressori e oppressi e nella possibilità di liberazione delle classi dominate ma anche nella presa di coscienza degli oppressori.

Anche don Milani<sup>87</sup>, nell'esperienza della Scuola di Barbiana, pone la questione dell'emancipazione dei poveri attraverso l'educazione che avviene in forma di scuola.

È possibile ritrovare nella metodologia animativa successiva alcuni elementi del suo modo di lavorare con i discenti: si pensi all'analisi critica della contemporaneità per costruire nuova cultura dal basso e insieme; all'importanza data alla parola come strumento che permette il pensiero e l'emancipazione; alla attivazione della partecipazione attraverso l'insegnamento ai più giovani o la costruzione di testi insieme (come la "Lettera a una professoressa")<sup>88</sup>.

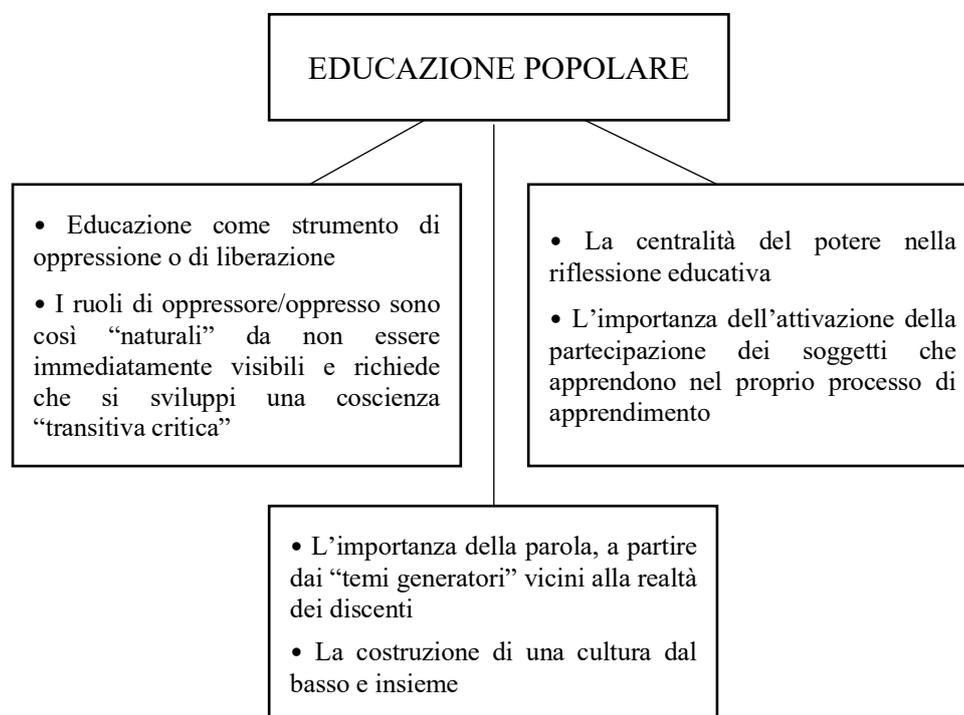


Figura 4 - Dall'educazione popolare all'animazione

<sup>87</sup> Si veda l'interessante riflessione su don Milani come operatore socio-culturale (altro modo di chiamare l'animatore) in P. Bertolini – R. Farnè, a cura di, *Territorio e intervento culturale: per una nuova prospettiva politica e pedagogica dell'animazione*, Cappelli, Bologna 1978.

<sup>88</sup> L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

Una dimensione metodologica che si è già evidenziata in precedenza, ossia l'attenzione al gruppo e alle sue dinamiche, è debitrice nei confronti del mondo della psicologia sociale da Kurt Lewin<sup>89</sup> in poi. La centralità del gruppo per l'animazione è chiarita in maniera semplice e diretta da Contessa<sup>90</sup>, quando afferma che nessuna azione di cambiamento è possibile senza un passaggio nella dimensione collettiva: ogni cambiamento è insieme individuale e collettivo. E quindi il gruppo è insieme mezzo efficace di lavoro e contenuto su cui lavorare, è uno strumento ed è un valore.

È con Lewin che si inizia a considerare i gruppi come luoghi di cambiamento sociale, che definisce come

*totalità sociologiche; l'unità di tali totalità può definirsi, dal punto di vista operativo, analogamente all'unità di una qualsiasi totalità dinamica, vale a dire secondo l'interdipendenza delle sue parti*<sup>91</sup>.

La sperimentazione dell'uso dei gruppi di incontro per facilitare processi di cambiamento individuale durante la Seconda Guerra Mondiale ha permesso di mostrare come i cambiamenti, per essere veri, devono essere simultaneamente individuali e sociali<sup>92</sup>. La formazione degli animatori fin dal principio richiede una particolare sensibilizzazione alle dinamiche e processi di gruppo e questo avviene attraverso i T-group<sup>93</sup> e i Laboratori di comunità.

Questo tipo di esperienza permette di sperimentare che «le variabili strutturali (rapporti di lavoro e di potere), quelle sottostrutturali (inconscio, atteggiamenti, sentimenti) e quelle sovrastrutturali (idee, cultura) devono essere agite simultaneamente. L'operatore del cambiamento deve mutare insieme al soggetto-oggetto del cambiamento»<sup>94</sup>

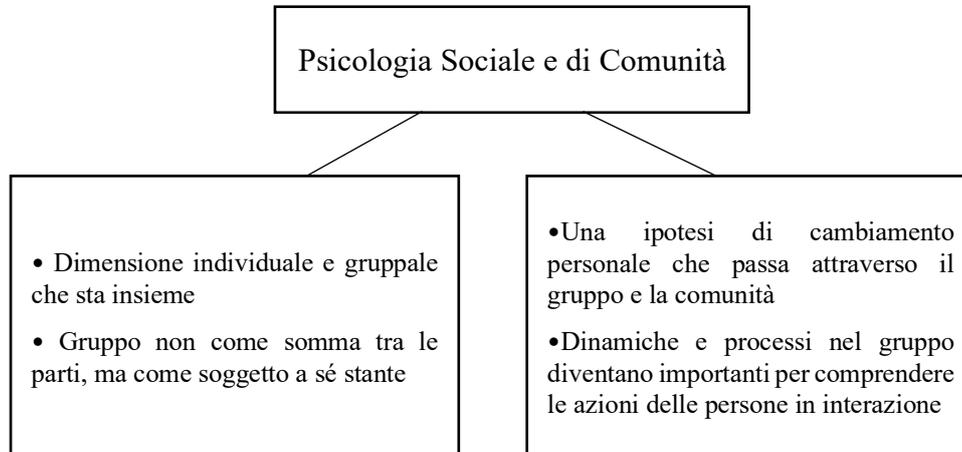


Figura 5 - Dalla psicologia sociale all'animazione

<sup>89</sup> K. Lewin – G. Petter – R. Licausi, *I conflitti sociali saggi di dinamica di gruppo Kurt Lewin*, FrancoAngeli, Milano 1972.

<sup>90</sup> G. Contessa – G.A. Ellena, a cura di, *Animatori di quartiere. Un'esperienza di formazione*, Società editrice napoletana, Napoli 1980.

<sup>91</sup> K. Lewin – G. Petter – R. Licausi, cit., p. 59.

<sup>92</sup> Cfr. G. Contessa, *Attualità di Kurt Lewin*, CittàStudi, Milano 1998.

<sup>93</sup> Il T-group è una tecnica psicosociale ideata da Kurt Lewin che genera una situazione di apprendimento su sé stessi, sul rapporto con gli altri e sul gruppo. Il laboratorio di comunità è una esperienza residenziale di più giorni che prevede la simulazione di una comunità territoriale al fine di sensibilizzare i partecipanti a individuarne le dinamiche e i processi peculiari.

<sup>94</sup> G. Contessa – G.A. Ellena, cit., p. 196.

### 2.1.2. Definizioni di animazione sociale e culturale in Italia e in Francia dall'inizio del movimento agli anni 2000

I contributi dei precursori hanno alimentato, fin dal principio, la nascita dell'animazione, e questo è chiaro nel momento in cui si affronta che cosa sia l'animazione, il suo metodo, i suoi valori e antropologie di fondo.

Ai fini del lavoro di ricerca è necessario approfondire le definizioni di animazione, alcune dimensioni del metodo e in che modo l'apprendimento sia presente nella teoria e nella pratica dell'animazione sociale e culturale.

Innanzitutto, che cosa è l'animazione? I primi autori che saranno presentati la definiscono una pratica.

Ellena, fondatore della rivista Animazione Sociale e uno dei riferimenti principali di questo settore, ha dato diverse definizioni nel corso della sua vita professionale. Una prima definizione la intende come

*un'azione sociale di promozione umana e di coscientizzazione personale e comunitaria*<sup>95</sup>.

Una definizione più specifica sull'animazione socioculturale è la seguente:

*una pratica sociale finalizzata alla presa di coscienza e allo sviluppo del potenziale. Il suo fine ultimo, dunque, è l'aumento della libertà e del potere degli individui, dei gruppi e delle comunità*<sup>96</sup>.

È una pratica, ossia è un "fare" che ha valenza sociale, che si pone come attività umana trasformatrice della realtà laddove sia necessario cambiarla. L'animazione agisce nella trasformazione del reale nel quale ci si trova a vivere e operare.

La sua finalità è la presa di coscienza e lo sviluppo del potenziale. La presa di coscienza è il passaggio alla coscienza di ciò che prima era automatico o inconscio. È l'ampliamento del dominio della coscienza sulle forze interne ed esterne all'individuo che condizionano le scelte al fine di poterle eventualmente modificare. È la possibilità di liberarsi e di liberare i gruppi e le comunità dove si vive. Non c'è possibilità di liberazione senza una presa di coscienza di cosa incateni le persone e le comunità.

Lo sviluppo del potenziale rimanda, invece, agli spazi di cambiamento ed educabilità che risiedono in ogni essere umano. Ha un duplice aspetto: da una parte mostra l'esistenza di un margine di cambiamento possibile in tutte le situazioni; dall'altra mostra che l'animazione si focalizza su ciò che di positivo esiste (anche se solo potenzialmente) invece che su ciò che è malato, deficitario, incompleto. E di nuovo si parla di libertà: l'animazione, nel processo di ampliamento delle possibilità delle persone, dei gruppi e delle comunità ne facilita la liberazione dal *già visto*, dal *già conosciuto*, dal *già fatto*.

Sempre Ellena definisce l'animazione socioculturale attraverso due funzioni: da una parte essa serve per prendere coscienza delle potenzialità inesprese, rimosse, represses delle persone singole, dei gruppi e delle comunità, dei dinamismi interni del nostro agire, delle mentalità diffuse, sommerse, latenti, delle situazioni problematiche del divario ricorrente tra reale e ideale; dall'altra aumenta l'attenzione al tessuto connettivo sociale, attraverso iniziative di socializzazione, lacerando l'incomunicabilità tra le generazioni, tra operatori e gente, tra turisti e locali<sup>97</sup>.

---

<sup>95</sup> G.A. Ellena, *Animazione*, in *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, a cura di J.M. Prellezo – C. Nanni – G. Malizia, Elledici, Leumann 1997.

<sup>96</sup> Id., a cura di, *Manuale di Animazione Socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 1989, p. 11.

<sup>97</sup> G.A. Ellena – R. Camarlinghi, *Riscattare l'immaginazione sociale*, in AA.VV., *L'animazione socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 2001.

Guido Contessa offre in principio una definizione molto simile:

*pratica sociale finalizzata alla presa di coscienza e allo sviluppo del potenziale represso, rimosso o latente, di individui, piccoli gruppi e comunità*<sup>98</sup>.

Il tema del potenziale e della sua presa di coscienza è centrale nella riflessione su cosa sia l'animazione. Tanto che lo stesso autore afferma:

*lo specifico dell'animazione è il processo di presa di coscienza e di sviluppo di qualcosa che è potenziale. Essa dunque serve (e in tal senso deve ricercare e attrezzarsi) finché esiste qualcosa di non cosciente o di poco sviluppato; va applicata e usata in quelle situazioni e verso quegli utenti che "hanno qualcosa dentro da tirare fuori", sia questo qualcosa un bisogno, un desiderio, una capacità o un sogno*<sup>99</sup>.

Sviluppare il potenziale significa aumentare il possibile, cioè il potere dei soggetti. Qui ritorna il tema del potere e della presa di potere dei soggetti partecipanti a processi di animazione.

Nel cercare gli elementi distintivi dell'animazione rispetto ad altre pratiche, l'autore mette a confronto animazione, formazione e terapia: della prima abbiamo già visto poc'anzi. La formazione è un processo di appropriazione di strumenti emotivi, intellettuali e tecnici per agire. La terapia è intesa come una rimozione, preventiva o successiva, degli ostacoli che si oppongono all'azione, alla presa di coscienza e alla formazione dell'individuo, di un gruppo o di una istituzione.

Le differenze tra i tre campi sono poche, se si pensa che «l'animazione conduce gli utenti a "fare", la formazione a "sapere" (saper fare, sapere e saper essere), la terapia a "potere" [...] sono tre metodi per trasformare gli individui e i sistemi da oggetti a soggetti della storia»<sup>100</sup>.

In testi successivi, Contessa mette in discussione per eccessiva genericità la precedente definizione, poiché mancano gli elementi specifici che permettono di distinguere l'animazione dalle altre pratiche/professioni.

L'animazione è, allora,

*una professione che coopera al cambiamento degli utenti, singoli o aggregati, mediante gli strumenti ludici e di attivazione culturale*<sup>101</sup>.

Sono quindi gli strumenti che utilizza che la definiscono: la ludicità, che permette di costruire spazi liberanti divertendo, e la cultura, come ricerca del senso della vita in un dato momento e in un dato luogo, attivando l'espressione del senso che l'utente dà a se stesso e al mondo.

In altre parole, è possibile individuare, secondo l'autore, tre azioni animative che devono essere presenti contemporaneamente e che sono l'esito della definizione precedente: far fare, far divertire, far esprimere. Il *far fare* è indicativo del fatto che l'attore principale non è l'animatore ma l'utente, che è il soggetto che fa; il *far divertire* è proprio della dimensione ludica, del far giocare; il *far esprimere* avviene invece con tutti i mezzi che culturalmente si ha a disposizione (specificamente quelle artistiche) ma non è importante la tecnica che si usa bensì il suo significato espressivo.

---

<sup>98</sup> G. Contessa, *Quaderni di animazione sociale – Animare la città*, ISAMEPS, Milano 1982, p. 15.

<sup>99</sup> *Ibi*, p. 16.

<sup>100</sup> G. Contessa – G.A. Ellena, cit., p. 87.

<sup>101</sup> G. Contessa, *L'animazione: manuale per animatori professionali e volontari*, CittàStudi, Milano 1996, p. 46.

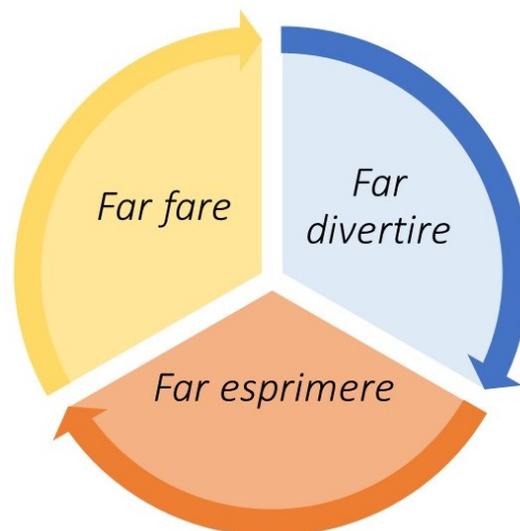


Figura 6 - Il cerchio dell'animazione in azione<sup>102</sup>

Più recentemente, Triani ha definito l'animazione come

*pratica sociale che ha degli oggetti specifici e che in connessione a essi rivela un proprio metodo specifico*<sup>103</sup>.

Gli oggetti individuati, propri dell'animazione sono tre: sentire la vita, esprimere la vita e l'intersoggettività, che si declinano metodologicamente (come si vedrà successivamente in questo capitolo) come vitalizzare/sensibilizzare, far esprimere/promuovere la "parola", far partecipare/rendere partecipi.

Ci sono diversi gradi di intenzionalità per l'autore: è possibile un'azione animativa in cui l'espressività sia fine a sé stessa, così come una in cui se ne assume il valore educativo sottostante. Se però viene attivata per permettere di elaborare coscientemente e in modo partecipato determinati significati, allora parliamo più propriamente di *animazione educativa*, che è

*Quell'insieme organizzato e progettualmente co-costruito di azioni che, avendo come finalità ultima la promozione della significatività della vita delle persone, mira ad accrescere la vitalità, l'espressione delle persone, la partecipazione dei gruppi, delle organizzazioni, attraverso una serie di interventi di carattere espressivo, culturale, ludico, ricreativo, in una logica di crescente coinvolgimento*<sup>104</sup>.

Anche Gillet<sup>105</sup> parla di animazione come pratica, come prassi. Nella sua riflessione, che parte dall'osservazione di quale tipo di animazione si stia praticando in Francia, fa emergere in maniera dialettica due tesi relative all'animazione: l'una centrata sul primato del soggetto e sull'enfasi della sua libertà (con rischio di visione ingenuamente ottimista), la seconda determinata dalle costrizioni sociali sul soggetto (con il rischio di determinismo), incapaci di dare ragione del senso delle diverse pratiche di animazione. Esiste una terza tesi, fondata invece sull'interdipendenza dei soggetti, sull'indecidibilità delle situazioni (e quindi sulla possibilità dell'autonomia) e della prassi, in un modo di procedere in cui teoria e pratica si generano reciprocamente.

Ossia, la prassi è una

<sup>102</sup> Tratto da: G. Contessa, *L'animazione: manuale per animatori professionali e volontari*, cit., p. 60.

<sup>103</sup> P. Triani, *Ipotesi sul metodo in animazione*, in F. Floris, a cura di, *L'animazione socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 2001.

<sup>104</sup> *Ibi*, p. 173.

<sup>105</sup> J.C. Gillet, *Il modello d'azione alla base dell'animazione*, in F. Floris, a cura di, *L'animazione socioculturale*, cit.

*pratica autoconsapevole che cerca in modo intenzionale di attraversare le frontiere della teoria e della pratica, in un processo circolare e dialettico, in una tensione permanente che si suppone creativa<sup>106</sup>.*

In virtù dei primi due principi della terza tesi, possiamo collocare l'animazione tra locale e globale, tra micro e macro. Lavora in quel livello intermedio tra l'individuo e la società attraverso la mediazione dei gruppi e delle comunità territoriali. Questa dimensione intermedia è preziosa in quanto permette di sperimentare sia il legame sociale con gli altri sia quello con la società. È qui che l'animazione si fa gruppo, agisce con il gruppo come luogo e strumento.

Gillet individua tre funzioni importanti che l'animazione deve sempre presidiare: la produzione, la facilitazione, l'elaborazione.

Nella produzione troviamo l'azione, il progetto. Sapere e saper fare sono presenti a questo livello e il gruppo è "gruppo di lavoro", e lo diventa usando le risorse latenti attraverso le interazioni individuali che lo costituiscono.

Nella funzione di facilitazione, l'attenzione è concentrata su come facilitare la produzione. Allora abbiamo le modalità organizzative e di conduzione del gruppo, i ruoli e come vengono definiti e articolati, le modalità di leadership e followship, la modalità di comunicazione interna. Il gruppo attiva la funzione di facilitazione attraverso il modo con cui si fa memoria del e nel gruppo delle azioni che fa, organizza il modo di usare il tempo, stimola la comunicazione tra i membri, aiuta a chiarificare gli obiettivi, le aspettative, le posizioni, coordina gli sforzi di ognuno per raggiungere l'obiettivo prefissato. Qui si stabiliscono le "regole del gioco".

Queste due funzioni non bastano, però. Esiste infatti una dimensione della vita del gruppo che riguarda i processi inconsci che si generano nell'interazione tra i partecipanti, e tra questi e l'oggetto di lavoro del gruppo. La funzione di elaborazione entra in gioco nella possibilità di liberare la parola, di creare le condizioni psicologiche che influenzano la produzione del gruppo e che hanno a che fare con le rappresentazioni cosce e inconscie che i partecipanti hanno dell'autorità, la presa di parola, i conflitti, le norme, l'identificazione con il gruppo, il rapporto con la diversità...

Gli autori che seguono hanno dato definizioni di animazione che vanno oltre la pratica sociale declinata in varie accezioni. Proseguendo nella rassegna di definizioni, Besnard afferma che l'animazione sia

*ogni azione, in o su un gruppo (una collettività o un ambiente), mirante a sviluppare la comunicazione e a strutturare la vita sociale, ricorrendo a metodi semi direttivi. Un metodo di integrazione e di partecipazione. [...] La funzione dell'animazione si definisce come una funzione d'adattamento alle forme della vita sociale con i due aspetti complementari di rimedio e disadattamento dell'elemento di sviluppo individuale e collettivo<sup>107</sup>.*

È interessante notare come qui si parli non di cambiamento, bensì di adattamento e disadattamento. Possiamo considerarlo all'interno di quello che Gillet chiama "universo caldo" e "universo freddo" dell'animazione<sup>108</sup>, dove nel primo si identifica una pratica fondata su un'ideologia della reazione contro gli effetti del sistema dominante attuale, una rivolta contro il conformismo, la burocrazia, la tecnocrazia, e in questo caso la professione dell'animatore assume un carattere militante. Nel secondo viene agita una funzione "ortopedica", che lenisce, che aiuta ad adattarsi ma rischia di

---

<sup>106</sup> *Ibi*, p. 124.

<sup>107</sup> P. Besnard, *10: Storia, teoria e pratica dell'animazione socio-culturale*, Armando Editore, Roma 1980, p. 324.

<sup>108</sup> J.C. Gillet, *Una via d'uscita tra determinismo ed enfasi della libertà umana*, in Floris F., a cura di, *L'animazione socioculturale*, cit.

non cambiare le condizioni di fondo che generano i problemi. In questo l'animatore è funzionale al mantenimento dello status quo.

Besnard richiama tre processi importanti che operano nei percorsi animativi: un processo che permetta ai singoli e ai gruppi di "rivelarsi" a sé stessi; un processo in cui si mettono in connessione gruppi tra di loro o con opere o centri di decisione sia in modo convergente sia in modo conflittuale; un processo che attivi la creatività del gruppo per favorire l'assunzione di responsabilità nel possibile cambiamento.

L'autore ci rimanda alla duplice interpretazione della pedagogia di fondo dell'animazione che vedremo evidenziata nelle due tesi di Gillet: una più idealista fondata sulla mistica della promozione, l'altra tecnocratica mirante alla riduzione del conflitto sociale.

Un altro autore importante perché storicamente tra i primi a scrivere un testo sull'animazione è Limbos, esperto del settore, che definisce la animazione culturale come

*la funzione, continuamente rimessa in discussione, di una équipe di animatori impegnati in un ambiente da essi ben conosciuto in cui sono accettati. Insieme alla comunità di cui fanno parte, essi si sforzano di stimolare la creatività e la libera espressione dei singoli, favorendo: la partecipazione attiva e impegno personale, l'adesione a obiettivi liberamente scelti, in funzione dei bisogni, l'elaborazione dei mezzi per raggiungerli; la presa di coscienza delle possibilità di realizzazione; le relazioni interpersonali positive; l'adattamento all'evoluzione della società; l'autonomia di ciascuno e il rispetto dei valori e della personalità degli altri; le comunicazioni e le relazioni con le altre collettività<sup>109</sup>.*

Gli elementi innovativi che è possibile ravvisare riguardano, da una parte, la presenza di un ruolo specifico, quello degli animatori (in relazione con un ambiente, in relazione con una comunità), dall'altra il fatto che sia una funzione (e quindi in quanto tale, non strettamente legata a un ruolo ma potenzialmente estesa) con obiettivo la stimolazione della creatività e della libera espressione.

L'animazione ha, per l'animazione culturale, una valenza formativa.

Pollo e Floris<sup>110</sup> la definiscono come un'azione formativa nei confronti degli adolescenti. Ma in cosa consiste? L'animazione si pone come «modalità abilitante negli adolescenti della presa di coscienza della cultura nella quale sono immersi e che li forma, cercando di attivare una dimensione di equilibrio tra ipersocializzazione e iposocializzazione»<sup>111</sup>. Se la situazione in cui si opera è caratterizzata da carenze di socializzazione, l'animazione dà il proprio contributo a scoprire e risignificare gli elementi propri della cultura di cui sono eredi e portatori.

Se invece siamo in presenza di una situazione in cui ci si adegua puramente al passato e a ciò che ci è stato tramandato, allora l'animazione interviene con una dimensione di lettura critica e creativa della cultura stessa, anche in ottica conflittuale e di rottura. Dunque, l'animazione non è sempre e solo azione volta alla novità, alla rottura, alla creatività. Dipende dalla situazione in cui si trova a operare.

Fare animazione significa quindi permettere agli adolescenti di avere un sempre maggior controllo della propria vita attraverso l'uso di strumenti di tipo culturale, dove alla fine del processo l'esito possa essere la costruzione di un proprio "progetto d'uomo".

---

<sup>109</sup> E. Limbos, *L'animatore socioculturale – 1972*, Armando Editore, Roma 1972, pp. 13-14.

<sup>110</sup> F. Floris – M. Pollo, *Coordinate culturali per un'animazione con gli adolescenti*, in F. Berruti – M. Gargano, a cura di, *L'animazione con gruppi di adolescenti*, Gruppo Abele, Torino 1998, pp. 31-34.

<sup>111</sup> Ibi, p. 32.

Ancora Floris<sup>112</sup> identifica alcuni elementi propri dell'animazione che chiama "anime". Queste sono quattro: ludica, culturale, educativa e politica.

La prima riguarda il mondo del "come se". Nella vita quotidiana ci si trova ad affrontare la realtà, il "come è" che definisce e delimita il campo delle nostre azioni. Il teatro e il gioco, anche nella sua dimensione di rito, ci permettono di esplorare ruoli, significati, opzioni che aiutano a comprendere come le rappresentazioni della realtà con cui le persone hanno a che fare non sono neutrali.

I riti e i giochi, però, possono anche diventare prodotti commerciali, utilizzati per divertire ma senza attivare possibili processi di cambiamento. Le condizioni, quindi, affinché queste azioni siano animative richiedono che siano il prodotto collettivo costruito insieme ai partecipanti; inoltre è fondamentale che la festa e il gioco siano elementi trasformativi della quotidianità, momenti di riflessione per operare un cambiamento e non azioni fine a sé stesse.

L'anima politica lavora sulla partecipazione delle persone e delle comunità attorno alla ridefinizione di diritti per tutti e sulla partecipazione attiva nel cambiamento, producendo beni comuni, in collaborazione con tutti i soggetti comunitari e territoriali interessati.

L'anima educativa parte dall'idea di uomo soggetto irriducibile a ogni determinazione dalle condizioni ambientali, della propria storia, della situazione che si trova a vivere: l'uomo è essere mai concluso, capace di scelte che redimono per intero storie personali e collettive anche tragiche.

L'animazione lavora per avere luoghi di ricomposizione in cui sia possibile, attraverso eventi collettivi, poter comunicare significativamente tra le persone e prendere posizione sulle cose e attraverso questo dialogo sia possibile una reciproca conferma esistenziale; e, non meno importante, opera per tradurre in istituzioni, ossia in regole e comportamenti sociali capaci di alimentare modelli di vita significativi e praticabili, le scoperte fatte nel percorso di animazione.

Infine, l'anima culturale si confronta con la crisi del senso collettivo dal momento in cui sono finite le grandi narrazioni che permettevano alle persone di situarsi dentro una visione condivisa. Per questo l'animazione fa una scelta di campo: lavorare sulle intuizioni generatrici delle nuove generazioni, poiché portatrici dei germi di ciò che sta nascendo e che non è ancora pienamente visibile.

Quando possiamo dire di essere davanti a un evento di animazione? Quando si intrecciano quattro processi lungo l'evolversi del percorso della stessa: 1. lo sviluppo di interazioni sempre più autentiche che portano a fare di un certo giro di adolescenti un gruppo, cioè un insieme di legami continuativi nel tempo, articolati in modo da garantire insieme una reciproca interdipendenza e autonomia; 2. l'immersione in un fare sufficientemente avventuroso e partecipato, intorno a interessi condivisi, fino a costruire insieme dei piccoli beni collettivi; 3. la rielaborazione continua di quel che si sta vivendo a livello delle interazioni come delle azioni, fino a individuare e condividere nuovi significati e nuove passioni che delineano progressivamente la cultura del gruppo; 4. la proiezione dei problemi sullo sfondo dei rapporti tra individui e soprattutto tra gruppi sociali piccoli e grandi all'interno di una comunità in cui si sperimentano inclusioni ed esclusioni, in modo da far crescere la scelta di "sortire insieme"

L'animazione, sia nella sua declinazione socioculturale, sia in quella esclusivamente culturale (e quindi educativa), fa riferimento a obiettivi generali che si dà, in quanto pratica sociale o educativa. Massaro afferma che «obiettivo di fondo dell'animazione è sostenere la persona nella sua aspirazione e nel suo impegno di costituirsi e affermarsi come soggetto titolare, mediatore e promotore di attività culturale»<sup>113</sup>.

---

<sup>112</sup> F. Floris, *Quando si può parlare di animazione?*, in P. Branca, a cura di, *Il mondo dell'animazione socioculturale: orizzonti teorici e indicazioni per l'azione*, Gruppo Abele, Torino 2008.

<sup>113</sup> G. Massaro, *Per un impegno di animazione socioculturale*, Cacucci, Bari 1978, p. 20.

Quindi, nell'animazione si "sostiene": non si agisce al posto delle persone che partecipano al processo animativo, ma ci si affianca cercando di facilitare la progressiva assunzione di protagonismo. Il protagonista non è l'animatore, è il singolo, il gruppo, la comunità che si attiva. Inoltre, c'è un rimando preciso all'attività culturale, è su questo che ci si attiva, dove per cultura stiamo intendendo, con Bruner, l'insieme dei significati condivisi o, come dice Pollo, «un vero e proprio meccanismo produttore di pensieri e comportamenti comune agli uomini che sono membri di una determinata società»<sup>114</sup>. Un'attività che non è solo di fruizione, ma che diventa produzione, promozione, mediazione.

Il soggetto è considerato, in quest'ottica, produttore di cultura, e l'animazione lavora per consolidare e accrescere nelle persone la coscienza di essere soggetti che hanno come compito quello di liberarsi dalle pressioni che possono alienarli dalla propria interiorità. Ma è anche mediatore di attività culturale poiché è in grado di attivare un'interpretazione critica della realtà costruendo categorie che evitino riduzionismi di campo e deformazioni di problemi. L'ipotesi è che il soggetto attivi processi di re-interpretazione, di de-mistificazione, di ristrutturazione dei significati, di attribuzione di nuovi significati.

È, infine, anche promotore di attività culturale, cioè in grado di entrare nella vita sociale delle comunità che abita e di leggerne i processi storici, i fatti significativi, le cose concrete che la definiscono, in modo da poter attivare dei cambiamenti.

Anche Pollo individua l'obiettivo generale dell'animazione nell'abilitare il giovane «a costruire se stesso all'interno dell'avventura di senso che sin dall'origine tesse di sé la presenza dell'uomo nel mondo»<sup>115</sup>.

Ed è il quotidiano, non lo straordinario, lo "scrigno di senso", il luogo dove incontrare i tesori nascosti dalla banalità, dal senso comune e dalla paura che oscurano ciò che c'è sotto il velo dell'apparenza.

Pollo individua, oltre all'obiettivo generale, anche tre strategie specifiche:

- a. sostenere i giovani nella scoperta e conquista della propria individualità, all'interno dello sviluppo di un'appartenenza alla cultura sociale profonda e critica. Qui stiamo parlando di costruzione della propria identità dentro la cultura;
- b. costruire una socialità che permetta di poter vivere fino in fondo il rapporto di solidarietà che unisce tutti gli uomini e che supera il tempo (con le altre generazioni) e i confini spaziali. Questo apre alla partecipazione alla vita sociale;
- c. superare il rischio di aridità nel rapporto con la realtà offrendo uno sguardo alla trascendenza umana. Questo pone come obiettivo la ricerca della trascendenza e della religiosità.

Per poter seguire queste strategie, che sono di tipo educativo nei confronti delle nuove generazioni, è necessario usare un metodo che poggia su alcuni punti fondamentali:

- un modo adulto di stare con i giovani;
- una comunicazione autentica in chiave esistenziale tra animatore e gruppo;
- il gruppo inteso come luogo educativo dentro un percorso di vita dello stesso;
- un modo di procedere che colleghi l'analisi della situazione di partenza, l'individuazione e analisi degli obiettivi, l'analisi dello scarto tra la partenza e gli obiettivi, la riformulazione di quest'ultimi, la programmazione del percorso tra situazione di partenza e gli obiettivi che ci si è dati costruendolo per tappe, la valutazione dei risultati raggiunti, la nuova analisi di partenza... (circolo ermeneutico).

---

<sup>114</sup> M. Pollo, *Animazione culturale*, ElleDiCi, Torino 2002, p. 30.

<sup>115</sup> *Ibi*, p. 73.

L'animazione, sia intesa come pratica sociale sia come metodo educativo peculiare, fa riferimento a un'idea di uomo specifica.

In generale possiamo dire con Cadei che «l'animazione [...] trova il suo fondamento e il suo spessore nelle categorie antropologiche che descrivono e contraddistinguono l'uomo a cui è rivolta»<sup>116</sup>.

Diversi autori hanno riflettuto sull'antropologia alla base dell'animazione.

Per Delpiano «la vita sta al centro dell'interesse e dell'attenzione dell'animazione, la vita in tutte le sue forme e manifestazioni, che appella alla sua accoglienza anche nel frammento e nelle sue forme più mascherate e impoverite»<sup>117</sup>.

L'animazione è legata alla vita dell'uomo ed è continuamente alla ricerca, anche nei contesti più segnati dalla morte, di quegli «aliti di vita» da riconoscere, da rinforzare, da supportare.

È la scelta che Calvino, nelle Città Invisibili, ci invita a fare:

*L'inferno dei viventi non è qualcosa che sarà; se ce n'è uno, è quello che è già qui, l'inferno che abitiamo tutti i giorni, che formiamo stando insieme. Due modi ci sono per non soffrirne. Il primo riesce facile a molti: accettare l'inferno e diventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio*<sup>118</sup>.

L'animazione sceglie il secondo modo, ossia la capacità tenace di riconoscere il positivo anche se solo nella sua potenzialità, e di dargli spazio, sapendo che in determinate condizioni potrà «germogliare».

Pollo, dentro questo filone di ricerca, individua alcune coordinate per una antropologia dell'animazione<sup>119</sup>.

Innanzitutto, l'uomo è «*mistero a se stesso*». Nonostante tutte le evoluzioni nelle scoperte su come funzioni l'uomo, l'esito rimane frammentato e non ne permette una conoscenza complessiva. La domanda sulla natura umana rinvia, spesso, a qualcosa/qualcuno di oltre, una divinità, un essere superiore<sup>120</sup>.

All'interno della tradizione ebraico cristiana, Pollo rintraccia il primo elemento antropologico: l'uomo come immagine di Dio, che a differenza degli altri esseri viventi, non è definito in modo assoluto alla nascita dal proprio codice genetico o dalle costrizioni ambientali.

Questo tema introduce un secondo elemento: *l'uomo come essere progettuale, simbolico e relazionale*. L'uomo è un ventaglio di possibilità di essere, che si potrà dispiegare all'interno di un progetto prima elaborato dagli adulti significativi che ha attorno, e poi da se stesso durante il percorso di crescita.

Ma cosa caratterizza fortemente l'uomo? La sua cultura, che è l'insieme dei codici di significato elaborati da altri uomini nel corso dei secoli, che gli permette di comprendere come vivere in un dato contesto. Dove la dimensione istintuale non sorregge, a differenza degli altri animali, è la cultura che aiuta.

La cultura, a differenza dell'istinto, non determina l'uomo in senso assoluto. Certamente condiziona molto a partire da come viene concepito il mondo che sta attorno. Ma, essendo costruzione simbolica, è richiesta continuamente un'azione interpretativa da parte del soggetto,

---

<sup>116</sup> L. Cadei, *Prospettive di animazione in un orizzonte educativo*, in F. Floris, a cura di, *L'animazione socioculturale*, cit., p. 158.

<sup>117</sup> M. Delpiano, *Il modello dell'animazione culturale del CSPG*, «Note di pastorale giovanile», 7 (1998), p. 23.

<sup>118</sup> I. Calvino, *Le città Invisibili*, Einaudi, Torino 1972.

<sup>119</sup> M. Pollo, *Animazione culturale*, cit.

<sup>120</sup> «Tutti i tentativi di definire la natura umana quasi inevitabilmente finiscono con l'introduzione di una divinità, cioè con il dio dei filosofi, che, da Platone in poi, si rivela ad un esame rigoroso come una specie di idea platonica dell'uomo», H. Adendt, *Vita Activa*, Bompiani, Milano 1989, p. 10.

azione che quindi non può dare mai lo stesso risultato neanche tra tutti gli appartenenti alla stessa cultura. L'uomo, dunque, si muove e risponde non tanto agli stimoli dell'ambiente in cui si muove quanto alla lettura culturale/simbolica che di essa ne dà, tanto che date le stesse situazioni i risultati possono cambiare da cultura a cultura.

La dimensione progettuale e culturale evidenzia anche che l'uomo è un essere relazionale. L'uomo conosce se stesso e il territorio che abita nella relazione con gli altri umani, con la cultura del posto.

Ma l'uomo è libero?

Dentro questa visione antropologica, sì. L'uomo è sistema aperto e in quanto tale libero e non determinato.

Esistono due concezioni dell'uomo che spesso troviamo in filigrana nei discorsi educativi: quella individualistica (in cui l'uomo costruisce la propria identità personale fuori da ogni influenza dell'ambiente in cui vive) e quella deterministica/ambientalistica (in cui l'uomo è risultato dei condizionamenti dell'ambiente sociale, educativo, climatico...). Si pensi a quando si parla di una persona che ha compiuto un crimine: i fautori della prima visione andranno a ricercare in lui, nella sua "malvagità", i perché dell'azione criminale, come se fosse stato libero di scegliere in maniera assoluta tra il bene e il male. I secondi additeranno al contesto in cui è cresciuto, alla famiglia, alla società, la responsabilità di ciò che è accaduto, quasi come se la persona fosse solo una sorta di burattino incapace di prendere decisioni non già scritte dalla propria storia biologica e sociale.

Pollo mostra come per l'animazione non sia così. L'uomo è una sorta di sintesi tra la propria individualità e i condizionamenti ambientali dentro i quali opera. È sistema poiché è composto da unità che interagiscono in relazione tra di loro<sup>121</sup> (si pensi ad es. a corpo, spirito, anima). Ma, poiché scambia energia e materia con l'esterno, è un sistema aperto: interagisce con altri sistemi viventi (umani e non), e in quanto tale non è mai completamente determinabile a priori.

Queste riflessioni permettono a Pollo di affermare che:

- quando parliamo di uomo da solo e nei gruppi sociali che costituisce, stiamo parlando di unità altamente complesse in relazione tra loro. Non possiamo dimenticare queste relazioni quando ragioniamo di una persona in specifico;
- se l'uomo è sistema, non ha senso considerarlo solo nelle sue parti. L'animazione ha una idea olistica dell'uomo;
- i sistemi non sono somma delle parti bensì il prodotto delle relazioni tra queste parti. È un tutt'uno in cui le diverse parti interagiscono tra loro reciprocamente;
- questo segnala come non sia possibile pensare a una proposta educativa/formativa per l'uomo che non sia globale (e simultanea), che interagisca con la dimensione razionale, emotiva, affettiva, sociale, culturale...

Infine, l'uomo tratteggiato da Pollo si scontra con la dimensione del limite. L'essere umano fa continua esperienza del limite a partire dal lungo periodo di crescita in cui non è autosufficiente. Ma il limite per l'uomo non è definitivo: l'uomo sperimenta che «è il suo corpo ma che questo non è mai completamente l'uomo»<sup>122</sup>. Tutto il dibattito occidentale su corpo e anima parte da questa percezione: il corpo mi limita ma io sento di essere qualcosa d'altro rispetto al solo corpo. Nel cristianesimo queste due dimensioni (corpo e anima) sono fortemente interrelate e si influenzano reciprocamente: sono sistema.

Quindi, da una parte l'uomo è limitato (dal corpo, dal tempo, dai propri sistemi ricettivi, dalla cultura in cui abita...) ma dall'altra ha una spinta a superare questo limite. Il limite più grande che gli si para davanti è la morte. Da qui nasce l'apertura al trascendente, come bisogno di dare risposta alle "domande ultime": chi sono, da dove vengo, cosa ci faccio qui, cosa ci sarà al di là...

---

<sup>121</sup> Cfr. J.C. Miller, *La teoria generale dei sistemi viventi*, FrancoAngeli, Milano, 1971.

<sup>122</sup> M. Pollo *Animazione culturale*, cit., p. 61.

Anche Cadei<sup>123</sup> individua delle categorie antropologiche dell'animazione:

- a. l'uomo come essere in tensione;
- b. l'uomo come essere per la relazione;
- c. l'uomo come essere d'espressione.

L'essere in tensione dell'uomo si riferisce al suo "essere gettato nel mondo" di Heidegger, in una situazione di problematicità dove a causa della mancanza di punti di riferimento fissi egli è costretto a identificare soluzioni significative. La tensione è tra le sfide che vive e le potenzialità che è in grado di esprimere in modo da diventare un essere consapevole.

L'essere per la relazione si riferisce, invece, all'impulso che l'essere umano ha di tessere relazioni con il mondo circostante, anche a partire dal desiderio di fuggire dall'isolamento. L'uomo è costitutivamente relazionale, ed è lì che si gioca la costruzione della propria identità.

Infine, l'essere d'espressione dell'uomo riguarda la sua capacità di essere produttore di cultura, di produrre sistemi simbolici che gli permettano di interagire con il mondo circostante. Il motore di questa produzione è la limitazione della dotazione istintuale e biologica di partenza: senza la cultura (e tutti i manufatti umani sono oggetti culturali) l'uomo non sarebbe stato in grado di sopravvivere alle sfide ambientali che li si sono parate davanti nel corso dei secoli. È attraverso il processo di socializzazione che i nuovi nati acquisiscono gli elementi culturali che permetteranno loro di comprendere il mondo nel quale vivranno, e di eventualmente trasformarlo. Il linguaggio è strumento di trasmissione e oggetto di apprendimento: permette cioè di comprendere il mondo ma è anche, per come è configurato, costruttore del mondo stesso<sup>124</sup>.

In conclusione di questa carrellata di definizioni si può utilizzare la sintesi tra i diversi contributi operata da Deluigi<sup>125</sup>, la quale, per rimandare anche visivamente la fluidità degli elementi delle definizioni, utilizza i diagrammi di Venn.

Al suo interno individua undici concetti chiave dell'animazione socio-culturale:

- la funzione in discussione, dove non solo mette in discussione ma richiede che chi anima si metta in discussione in prima persona;
- la dimensione del cambiamento, elemento centrale frutto dell'apprendimento generato dalla riflessione sulle azioni;
- la disponibilità da parte dell'équipe di animazione di progettare insieme alla comunità e non sulla comunità;
- la centralità della creatività dentro i processi di cambiamento, insieme alla capacità di sostenere le criticità che ogni innovazione porta con sé;
- la partecipazione di tutti, nei processi di animazione, richiede il rispetto delle persone e dei loro tempi, che spesso non coincidono con quelle del progetto;
- la relazione con la collettività, che deve essere tenuta insieme all'azione con i singoli, dove si agisce su una dimensione e contemporaneamente si attiva anche l'altra;
- la triade Uomo-Gruppo-Comunità come protagonisti e destinatari del lavoro animativo;
- un'azione con i singoli che non prescinde dalla loro appartenenza al gruppo e a una cultura, ma che ne sottolinea l'unicità;
- una pedagogia attiva, che insieme a una metodologia formativa globale scommette sull'educabilità dell'uomo a prescindere dalle condizioni di partenza e lo fa attivando le risorse delle persone;

---

<sup>123</sup> L. Cadei, *Prospettive di animazione in un orizzonte educativo*, cit., p. 159.

<sup>124</sup> «Il concetto antropologico di cultura come prodotto umano e la sua definizione di "eredità sociale" attribuiscono ad ogni individuo e ad ogni collettivo il doppio e complementare ruolo di essere insieme creature e creatori della cultura del proprio gruppo», M. Callari Galli, *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze 1975, p. 81.

<sup>125</sup> R. Deluigi, *Animare per educare: come crescere nella partecipazione sociale*, cit., p. 39.

- una metodologia formativa globale, che va oltre la segmentazione dei ruoli o delle discipline ma che cerca di connettere tutte le varie parti e tempi di vita;
- un processo di rivelazione, che è presa di coscienza riguardo sé e il mondo in cui ci si muove e che è possibile grazie a una riflessione posteriore all'azione che getta luce sull'azione successiva.

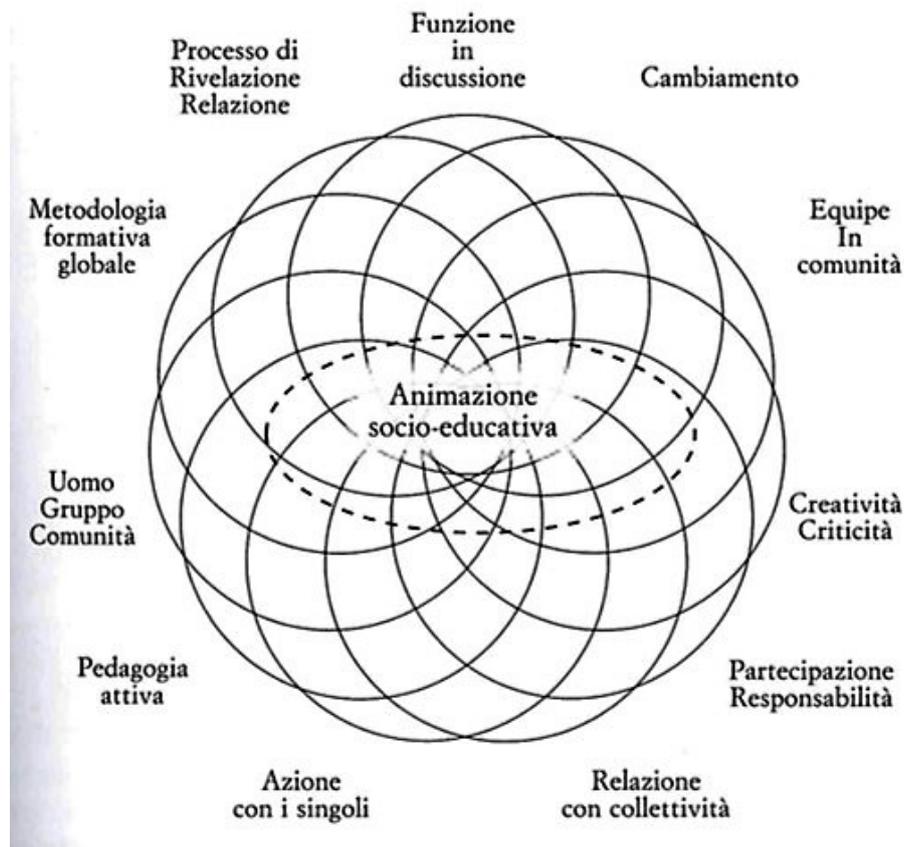


Figura 7 - Concetti chiave dell'animazione socio-culturale<sup>126</sup>

Fino a qui sono state analizzate le definizioni di animazione provenienti dalla letteratura accademica. Ma l'animazione, come pratica sociale, educativa, culturale ha avuto, negli ultimi trent'anni, un livello di elaborazione collettiva che ha portato a ripensare alcuni dei suoi capisaldi attorno alle nuove sfide dell'oggi.

### 2.1.3. *Il movimento di ridefinizione della pratica animativa attorno ad AssociAnimAzione: 2000-oggi*

Già verso la fine degli anni '90 una nuova domanda era stata colta dalla rivista Animazione Sociale e tramutata in percorso di ricerca collettivo: quale animazione per le nuove condizioni dell'oggi? Il 21 dicembre 1999, a un passo dal nuovo millennio, muore don Aldo Guglielmo Ellena, uno dei padri fondatori dell'animazione socioculturale in Italia, fondatore della rivista Animazione Sociale, nonché fondatore della scuola per animatori sociali di Milano, primo corso riconosciuto dalla Regione Lombardia sul tema.

La sua morte convoca chi in quegli anni gli era stato vicino e, nell'incontro, nasce l'idea di una associazione che ne porti avanti le idee, la ricerca, l'azione. Da un gruppo di cooperative sociali e

<sup>126</sup> R. Deluigi, *Animare per educare: come crescere nella partecipazione sociale*, cit., p. 39

associazioni nasce quindi l'Associazione Nazionale per l'Animazione Sociale e Culturale (AssociAnimAzione):

*Nata a Milano il 20 Maggio 2003 all'interno del movimento dell'animazione del nostro Paese, con riferimenti specifici alle diverse anime che lo hanno caratterizzato. In particolare riconosce un legame profondo con l'impegno instancabile e laico di don Aldo Ellena, che fu maestro di Animazione. AssociAnimAzione diffonde la pratica sociale dell'animazione, il suo studio, le esperienze e la produzione di materiale. Sostiene sperimentazioni in cui l'animazione è chiamata a misurare la propria attualità ed efficacia<sup>127</sup>.*

Nel 2009, da un lavoro corale di ricerca<sup>128</sup>, nasce un nuovo documento che ridefinisce l'animazione nel nuovo contesto a partire da cinque "irrinunciabili" di prospettiva e altrettanti di metodo. I primi si occupano di individuare verso dove muoversi nel mondo dell'animazione, i secondi come agire coerentemente alle prospettive.

I cinque irrinunciabili di prospettiva hanno titoli evocativi e servono per pensare e immaginare l'animazione nelle diverse situazioni e contesti operativi.

Nel primo (chiamato "Camminare domandando: conoscere facendo") si dichiara come si conosce dentro un processo di animazione: è un processo attivo, dove si conosce la realtà mentre ci si muove e ci si interroga, e dove la conoscenza passa sempre attraverso un fare, la rilettura e la riflessione sul fare. Ma allo stesso tempo si dichiara che il percorso animativo è un percorso di conoscenza. In questo irrinunciabile è possibile ritrovare alcuni elementi già identificati nelle definizioni precedenti: la dimensione processuale messa in evidenza da Pollo, Floris, e la riflessione sul fare di Gillet.

La conoscenza serve per operare cambiamenti a livello individuale, grupppale e sociale. Ma non è sufficiente. È necessario essere creativi. Qui compare un secondo elemento (intitolato "Immag(in)azione: fare e disfare, immaginare per rifare") in cui il cambiamento sociale ha bisogno di attivare l'immaginazione collettiva ma anche che questa la si trasformi nella realtà per operare dei cambiamenti.

Un altro motore fondamentale che gli autori identificano per trasformare le situazioni dentro i processi animativi è legato al desiderio e alle emozioni, che vengono riscoperti anche per ricostruire legami e uscire dalla solitudine (il titolo è molto evocativo: "Animazione dei sentimenti: dare un'anima per sovvertire").

Il soggetto collettivo principale in cui si fa animazione rimane il gruppo, inteso come soggetto e strumento di cambiamento, anche in un tempo in cui le relazioni grupppali appaiono ridimensionate. Il titolo ("Gruppi tanti quanti siamo: essere parte di un'esperienza collettiva") rimanda alla necessità di essere parte, come modo della partecipazione. Questa però, non è solo essere parte, ma anche "far parte" di una impresa più grande, di una azione che riguarda e impatta anche oltre il gruppo di appartenenza. È qui che l'animazione diventa fatto pubblico, dove è sempre, anche, una "messa in scena", ha sempre un rapporto con il mondo fuori dal gruppo in cui si opera; la società, il territorio, la comunità sono "pubblici" con cui l'animazione deve dialogare (e il titolo dell'irrinunciabile è "Chi è di scena: l'animazione è sempre un fatto pubblico").

---

<sup>127</sup> Tratto dal sito di AssociAnimAzione: <https://associanimazione.org/soci/>. Ultima consultazione il 3/1/2020.

<sup>128</sup> Questo lavoro di ricerca- riflessione ha visto impegnata AssociAnimAzione e Animazione Sociale attraverso il confronto fra alcune realtà territoriali di animazione e la rielaborazione dei punti fermi emersi lungo il percorso. Sulla base di un documento conclusivo di un master per esperti di animazione realizzato dalla cooperativa Finis Terrae e promosso da AssociAnimAzione, la ricerca ha coinvolto, in una sorta di tour, animatori di diverse regioni d'Italia che si sono ritrovati in seminari dedicati a tematiche specifiche: il gruppo in animazione, il lavoro di comunità, la creatività e la ludicità. Il materiale emerso è stato rielaborato da un gruppo ristretto (Luisa Dell'Acqua e Alessia Cattaneo della coop. Comin di Milano, Marco Martinetti della coop. Finis Terrae di Vercelli, Lara Ponti e Manuel Cerutti della coop. Vedogiovane di Borgomanero, Massimiliano Ferrua della coop. Valdocco di Torino, Michele Marmo presidente di AssociAnimAzione).

È possibile, dunque, dire che non c'è animazione se non ci sono questi cinque elementi: un modo di conoscere mentre si fa, una spinta creativa che trasforma la realtà, una attenzione alle emozioni e ai sentimenti per riannodare legami e cambiare situazioni difficili, lo stare in gruppo, l'esito pubblico e il confronto con mondi "altri" delle azioni animative del gruppo. Questi cinque elementi esistevano anche prima, ma qui vengono riaffermati come fondamentali per lo sviluppo dell'azione animativa nel tempo contemporaneo.

Gli irrinunciabili di metodo indicano invece il "come" fare animazione, ricordando che la parola metodo rimanda nella sua etimologia al percorso, al cammino. E per questo motivo questi irrinunciabili sono declinati in tre fasi, un'interfase e una metafase.

La prima fase ("Animare la domanda") parte sempre da una domanda, a volte inespressa, che richiede di interrogarsi e di fare ricerca, facendo attenzione a che tutti i soggetti implicati possano partecipare alla sua definizione e che si tenga sempre presente la necessità di avere sguardi "altri" sulla realtà.

Nell'identificare la domanda in maniera collettiva si è trovato il punto di partenza, ma è necessario individuare che altri passi fare. È il tempo del progetto collettivo (seconda fase: "Costruire il progetto") che mette al centro gli interessi e che possa portare alla nascita di una nuova soggettività sociale.

Così si giunge alla terza fase (Delineare il soggetto gruppo). È il gruppo il protagonista del percorso animativo, e non deve essere dato per scontato. La sua costituzione e gestione richiedono una grande attenzione e spesso è necessario pensarlo come punto d'arrivo invece che di partenza. Per questo le fasi precedenti sono fondamentali, per costruire le precondizioni alla nascita di un soggetto collettivo in grado di agire e trasformare la realtà che vive.

Queste tre fasi sono intervallate da un'interfase, che permette di rielaborare e valutare ciò che sta accadendo e, attraverso questa, di consentire il superamento dei momenti critici che ci si troverà ad affrontare. È un momento in cui l'azione si ferma e lascia il posto alla riflessione sull'azione, attivando quella che potremmo chiamare una "comunicazione sulla comunicazione". È il momento della costruzione di senso dell'azione fatta.

Infine, c'è la metafase: animazione pubblica (stare sulla pubblica scena), che è intrinseca nel percorso, che indica il cammino verso cui andare. È la dimensione politica che non può né deve essere dimenticata in ogni percorso animativo.

Nel 2013, dopo il decennale della nascita dell'associazione, sono stati prodotti nuovi contributi di rilettura dell'animazione nella quotidianità.

Per Marmo<sup>129</sup>, se nell'animazione degli inizi le figure di riferimento a livello mitologico erano Edipo e Prometeo nella liberazione dalle norme paterne sociali e dalla sfida al potere, oggi ci si trova invece orfani di padre e quindi più simili, da una parte, a Telemaco, come figlio che attende e cerca un'eredità, e dall'altra a Enea, che si carica della costruzione e tenuta della solidarietà intergenerazionale.

Allora quali sono i punti fermi dell'animazione ripensati per il "viaggio" che deve essere intrapreso nel quotidiano?

Innanzitutto, è necessario uscire dai recinti dentro i quali in questi anni si sono costruiti i confini delle professionalità, e stare in una dimensione più interculturale rendendo più robuste le nostre competenze sociali. Per potersi incontrare, l'animazione deve costruire un setting che sia «cura dei particolari, alternarsi di familiarità informalità, di leggerezza e profondità, di convivialità e libertà di gestione, di natura e cultura, di facilitazioni e intensità organizzative»<sup>130</sup>.

---

<sup>129</sup> M. Marmo, *La domanda di innovazione convoca il pensare e fare animazione*, in *AssociAnimAzione. Un quotidiano*, Animazione Sociale, Torino 2013, supplemento al n.272/2013, pp. 7-14.

<sup>130</sup> *Ibi*, p. 10.

Per rendere possibile un incontro che sia vero è fondamentale l'accoglimento della propria fragilità, che nel momento in cui viene esposta permette di attivare da parte di tutti solidarietà e partecipazione. Questa vulnerabilità che ci costituisce, se non subita come impotenza, diventa la condizione per allearsi con l'altro, che è vulnerabile come me.

C'è poi un ruolo fondamentale, come sempre stato nell'animazione, nella capacità di guardare creativamente, stando in ricerca, senza il bisogno di trovare immediate soluzioni.

Tutti questi elementi servono per poter costruire nuove Agorà, che permettano di passare dal familiare alle gruppaltà cittadine, in cui poter ascoltare i nuovi momenti di sperimentazione.

Un contributo recente rispetto all'animazione e all'apprendimento è quello di Marmo e Belletti<sup>131</sup>, in cui vengono messi in evidenza alcuni ingredienti per facilitare l'apprendimento dall'esperienza. Innanzitutto è necessario costruire situazioni reali che possono essere vissute come setting intenzionalmente pensati. L'esperienza acquisirà valore pedagogico se sarà ancorata alla realtà, sarà autentica e non artefatta (anche se può essere proposta intenzionalmente), sarà complessa e totale, implicando funzioni percettive, sensoriali, emozionali, razionali e relazionali attivabili criticamente e con l'attitudine a problematizzare, ossia a porsi domande, e in grado di produrre effetti trasformativi sulla realtà. Secondo la logica dell'apprendimento esperienziale, la persona acquisisce e trasmette conoscenze profonde (su di sé e sugli altri sulla realtà esterna) a partire dal vivere situazioni reali che inevitabilmente la mettono in relazione con oggetti, ambienti problemi, ma anche con le altre persone e, profondamente, con sé stessa, oscillando tra conscio e inconscio. Affinché, tuttavia, il processo di trasformazione dal fatto all'esperienza si possa compiere, è necessario che trovino spazi momenti di azione e di pausa, ritmi diversi, sospensioni, rallentamenti e accelerazioni, ondeggiamenti e continua dialettica tra quanto avviene in sé e quanto accade al di fuori.

Una parte fondamentale della riflessione, però, è legata ai contesti in cui avvengono esperienze animative che possono generare apprendimento.

Prima di tutto dobbiamo chiarire il concetto di contesto. Questo è il complesso di situazioni in cui si verificano i fatti, ma è anche ciò che permette di rendere pienamente significativo il fatto stesso. Il contesto è elemento di sfondo che però agisce fortemente definendo ciò che si possa o meno fare in quel momento in quel luogo. Agire sul contesto significa, quindi, interrogarsi su quali elementi presenti, legati tra loro in un sistema, permettono più facilmente l'emersione di fatti significativi da poter rileggere e trasformare in esperienza, e su quali condizioni debbano essere costruite per agire in tal maniera.

Una questione importante in questo percorso riguarda la capacità di verbalizzare che cosa si è vissuto durante un'esperienza. Questa funzione a volte è ridotta, rischiando di vanificare il processo. Allora è possibile identificare delle situazioni dove potenzialmente le persone possono allenarsi a verbalizzare i propri stati d'animo per poi proseguire nel lavoro di trasformazione dei fatti esperienza che generano apprendimento. Ad esempio, l'utilizzo di alcuni social network popolari può stimolare la micro narrazione di cosa si sta pensando: la domanda nella barra di stato è proprio "a cosa stai pensando". La risposta è molto variabile: c'è chi si racconta, chi usa parole di altri, chi mette immagini, chi canzoni. A volte il meccanismo attivato è poco riflettuto e compulsivo, a volte è un capolavoro di sintesi e di efficacia comunicativa. Gli animatori possono utilizzare questi strumenti come palestra per superare la difficoltà di verbalizzazione.

Una seconda questione importante riguarda l'alternarsi tra momenti di azioni e momenti di pausa riflessiva. Per molto tempo si è pensato che l'animatore dovesse preoccuparsi di fornire attività, di costruire continui contesti di attivazione perché le persone potessero apprendere. In altri momenti, soprattutto in ambito più educativo, si è posto tutto sulla centralità della relazione che

---

<sup>131</sup> M. Marmo – M. Belletti, *Ridefinirsi con i giovani tra azioni e pause riflessive*, in A. Marchesi, M. Marmo, a cura, *Cose da fare con i giovani*, Animazione Sociale, Torino 2018, supplemento al n.321/2018, pp. 160-169.

sta nei vuoti, nelle pause, nel fare niente, nello stare insieme. È necessario invece che queste due dimensioni vengono armonizzate.

Tornando alla questione dei contesti, possiamo notare come alcuni di essi siano più sfidanti, attivino maggiormente la nostra curiosità. Spesso questi sono luoghi in cui gli oggetti stessi presenti sono stimolanti, permettendo una forma di conoscenza che non sempre segue percorsi cognitivi astratti: è talvolta una conoscenza più “carnale” perché passa attraverso le mani, nella capacità di montare e smontare, distruggere e costruire che ci collega costantemente all’opera incessante che i bambini in età prescolare compiono per conoscere il mondo.

Vi sono invece altri luoghi che invitano alla riflessione poiché la bellezza, la perfezione, il rimando all’infinito bloccano i nostri processi di trasformazione del mondo e ci mettono a confronto con la trascendenza. Dove la pienezza di attivazione di tutti i nostri sensi è tale da lasciar fluire i pensieri per come emergono, senza il bisogno immediato di dare ordine, di organizzare.

I luoghi, quindi, diventano dotati di senso, ossia contesti pensati, dove questa alternanza tra vuoti e pieni possa avvenire con una certa fluidità, per permettere le persone di appropriarsene, di interiorizzarla. L’animatore può disseminare il luogo con tanti “marcatori di senso”: lasciare in bella vista un calcetto oppure no contribuisce da subito a proporre un senso da attribuire a quel luogo (qui si gioca, è simile all’oratorio...). L’ipotesi degli autori è che un certo mix di oggetti di spazi insieme a un certo mix di persone possa generare contesti sociali in cui l’apprendimento esperienziale sia possibile.

Non bastano però gli spazi, è necessario che siano presenti degli adulti con alcune specifiche modalità di azione che facilitino la fluidità del costruire e dell’abitare contesti di apprendimento. Queste azioni vengono chiamate deponenti, riprendendo lo spunto dalla lingua latina dove i verbi deponenti hanno forma passiva e valore attivo. Si descrive quindi una funzione adulta, capace di mettersi in gioco interpretando quattro specifiche azioni che lasciano spazio al protagonismo dei partecipanti al processo animativo.

Innanzitutto, la capacità di ascolto e di stupirsi. Inoltre, un adulto in grado di fare connessioni tra le parti, tra le persone, tra le competenze. Terzo, un adulto che sia in grado di mostrare la propria vulnerabilità, in grado di fare azioni deponenti, che sono tali perché comportano il riconoscere la propria impotenza, accettando che viviamo in un tempo di complessità e che questa complessità va abitata e non va governata, perché non è possibile governarla. Infine, l’ultima azione deponente è quella del lasciare spazio e del fare spazio. Fare spazio vuol dire costruire contesti, luoghi fisici e mentali in cui sia possibile per le persone incontrarsi e ragionare sulle loro esperienze e confrontarsi; lasciare spazio permette invece al “nuovo” di trovare una sua espressione adeguata.

## 2.2. L’animazione come facilitatore d’apprendimento: l’apprendere dall’esperienza

Già da questi contributi è possibile iniziare a delineare alcuni elementi che permettono di riflettere sulla connessione tra animazione e apprendimento.

Ellena e Contessa parlano di presa di coscienza e sviluppo del potenziale, ma anche del circolo “prassi-teoria-prassi” come modalità di stare nelle situazioni in ottica animativa. Gillet esplicita maggiormente il gruppo come luogo e strumento di partecipazione (e di apprendimento?), soprattutto con la funzione di elaborazione.

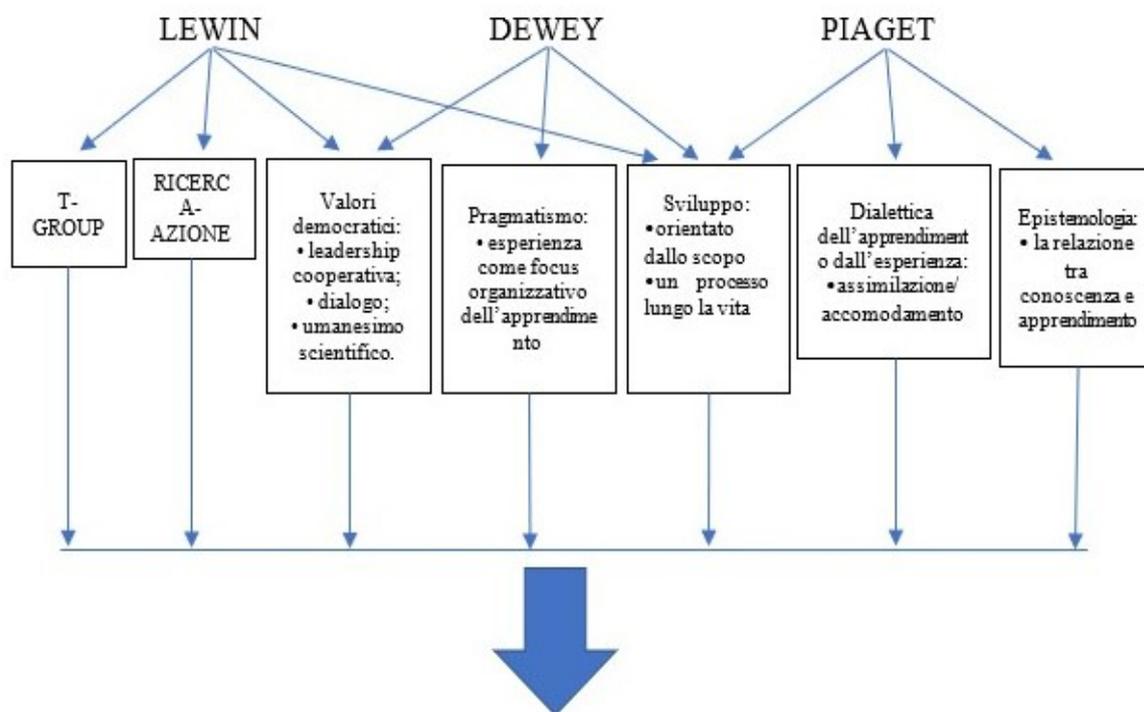
Massaro entra in contatto con la dimensione culturale: la mediazione richiede una interpretazione critica della realtà, un modo di intendere il mondo e la vita più ricco, *intelligente*, perché in grado sia di “leggere dentro” (*intus legere*) andando oltre la superficie, sia di “leggere tra” (*inter legere*) creando connessioni.

Pollo sostiene che l’uomo sia educabile, libero, e che vive in un mondo simbolico e relazionale. È anche un sistema aperto. Egli ritiene che sia necessaria una proposta formativa globale che tenga presente le diverse dimensioni (razionale, emotiva, affettiva, relazionale, sociale, culturale...)

simultaneamente. E sempre Pollo, con Floris, afferma che l'animazione culturale è una pratica formativa, finalizzata all'acquisizione, da parte degli adolescenti, degli strumenti culturali per costruire il proprio "progetto d'uomo" all'interno della società che abitano.

Nel mondo dell'animazione, quando si parla di apprendimento il riferimento immediato è quello all'apprendimento dall'esperienza. Nelle prossime pagine si approfondiranno alcuni dei temi legati all'apprendimento e le fonti teoriche di cui l'animazione è debitrice.

Daniel Kolb, uno degli studiosi contemporanei più influenti riguardo al tema, individua in J. Dewey, J. Piaget e K. Lewin<sup>132</sup> i tre iniziatori di importanti filoni delle teorie sull'apprendimento esperienziale.



APPLICAZIONI CONTEMPORANEE DELLA TEORIA DELL'APPRENDIMENTO ESPERIENZIALE				
Politica sociale e azione	Educazione basata sulle competenze	Apprendimento lungo tutto l'arco della vita e sviluppo di carriera	Educazione esperienziale	Sviluppo del curricolo
Accesso e influenza sulla cultura simbolica/tecnologica per: <ul style="list-style-type: none"> <li>• minoranze</li> <li>• poveri</li> <li>• operai</li> <li>• donne</li> <li>• paesi in via di sviluppo</li> <li>• le arti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valutazione/valorizzazione dell'apprendimento precedente</li> <li>• <del>assessment</del> assessment centers</li> <li>• curriculum centrati sulle competenze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'industria dell'istruzione non universitaria</li> <li>• programmi di sviluppo per adulti nell'istruzione superiore</li> <li>• integrazione di apprendimento e lavoro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• apprendimento cooperativo</li> <li>• tirocinii</li> <li>• simulazioni</li> <li>• esercizi esperienziali</li> <li>• formazione e apprendimento sul lavoro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• implementazione del Manifesto di Bruner: "Qualsiasi materia può essere insegnata in modo rispettabile a qualsiasi livello"</li> </ul>

Figura 8 - Le tre tradizioni dell'apprendimento esperienziale<sup>133</sup>

Nella figura sopra riportata è possibile individuare i contributi individuati da Kolb nelle teorie dei tre autori che hanno influenzato la sua teoria dell'apprendimento dall'esperienza.

<sup>132</sup> D.A. Kolb, *Experiential learning experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1984. Si noti che nella versione aggiornata del 2015 l'autore allarga il campo degli autori influenti sul tema dell'apprendimento esperienziale, includendo Paulo Freire, Ivan Illich, Lev Vygotsky, Mary Parker Follett, Carl Jung, Carl Rogers e William James.

<sup>133</sup> D.A. Kolb, *Experiential learning experience as the source of learning and development*, Pearson, Upper Saddle River 2015, 2. ed., p.18. Traduzione dell'autore.

Il primo autore significativo è John Dewey, filosofo e pedagogista statunitense, che ha trattato il tema dell'esperienza in ambito educativo in diversi testi.

In *“My pedagogic Creed”*, vero e proprio manifesto sull'educazione, è già possibile vedere alcuni concetti che saranno poi centrali per l'apprendimento esperienziale: l'educazione pensata come continua ricostruzione dell'esperienza, come processo di vita e non di preparazione per una vita futura, attraverso forme di vita degne di essere vissute, osservando e utilizzando gli interessi che gli educandi hanno<sup>134</sup>.

Nel suo testo *“Esperienza ed educazione”* chiarisce che esperienza ed educazione non sono termini equivalenti:

*Credere che ogni educazione autentica proviene dalla esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. Esperienza ed educazione non possono equivalersi*<sup>135</sup>.

Tanto che è possibile che esistano esperienze che non sono educative:

*È diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore*<sup>136</sup>.

L'apprendimento passa attraverso un “flusso” di esperienze. Se una esperienza blocca la possibilità di farne ulteriori, questa non è educativa: si pensi alla scuola e ai giovani che si sentono disincantati a continuare nell'esperienza dell'istruzione a partire da ciò che vivono dentro quell'istituzione. O, al contrario, a come uno scambio giovanile internazionale ben organizzato possa attivare nei giovani che partecipano il desiderio di farne altri, magari sperimentando cose via via più complesse e sfidanti.

Ciò che fa la differenza è quindi la qualità dell'esperienza, la quale si definisce per due aspetti: 1) la sua gradevolezza o meno; 2) la sua influenza su esperienze ulteriori. Mentre il primo aspetto è immediatamente verificabile, il secondo lo si può vedere solo a posteriori, con tempi a volte anche lunghi.

Ogni esperienza attuale porta con sé le esperienze passate, per questo «il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno»<sup>137</sup>.

Questo principio è chiamato da Dewey *continuum sperimentale* o categoria della continuità.

Ma l'esperienza educativa è quindi quella che “cresce” nel tempo? Per Dewey lo è solo se questa promuove la “crescenza” generale della persona. Se un'esperienza suscita interesse, curiosità, permette di superare anche i momenti di difficoltà che si parano davanti, allora acquisisce una “forza propulsiva” verso qualcosa. Il valore di questa esperienza varrà a seconda dell'oggetto verso cui si muove. E tocca all'educatore capire verso quale oggetto l'esperienza si muove.

C'è un altro elemento che è interessante rispetto all'animazione. Dewey dice, riflettendo ancora su quale esperienza sia educativa, che «l'esperienza non si compie semplicemente nell'interno della persona. Essa si svolge lì poiché influenza la formazione di attitudini di desideri e di propositi. Ma non è ancora tutto. Ogni esperienza autentica ha un aspetto attivo che cambia in qualche modo le condizioni obiettive sotto cui si compie l'esperienza»<sup>138</sup>.

---

<sup>134</sup> J. Dewey, *Moral principles in education and my pedagogic creed*, Myers Education Press, Bloomfield 2018.

<sup>135</sup> Id., *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1963, p. 10.

<sup>136</sup> *Ibi*, p. 11.

<sup>137</sup> *Ibi*, p. 13.

<sup>138</sup> *Ibi*, p. 23.

Noi viviamo in contesti che sono il frutto di queste modificazioni: apprendimenti che hanno generato dei cambiamenti nelle nostre condizioni di vita a partire dal passato in cui si sono originate per la prima volta.

L'esperienza non avviene nel nulla, e non possiamo considerare che questa avvenga solo dentro la nostra sfera individuale.

Le condizioni oggettive dove avviene l'esperienza possono avere dei forti riflessi sulla qualità di questa e quindi sulla crescita.

Le condizioni interne e quelle oggettive esterne, per avere una esperienza educativa, devono stare in *interazione* (che è il secondo principio per Dewey), e prese insieme sono definite *situazione*. Le persone vivono in queste situazioni:

*L'ambiente in altre parole sono le condizioni quali esse siano che interagiscono con i bisogni i desideri, i propositi e le capacità personali per creare la esperienza che si compie. Anche quando un individuo costruisce un castello in aria, interagisce con gli oggetti che costruisce nella sua fantasia*<sup>139</sup>.

E l'educatore (l'animatore, si potrebbe dire nel contesto di questa ricerca) si deve far carico dell'ambiente, non nel senso di essere in grado di determinarlo (è un campo troppo ampio...), ma di considerarlo come un elemento fondamentale dell'esperienza, e laddove sia possibile, di usarne le caratteristiche per rendere significativa l'esperienza stessa.

Un ultimo elemento importante in questa riflessione riguarda il tempo come parte fondamentale dell'esperienza. Lo è per il principio di continuità, lo è perché le cose avvengono nel "qui e ora". Tanto che Dewey afferma che «il principio di continuità nella sua applicazione all'educazione significa tuttavia che il futuro deve essere tenuto presente in ogni gradino del processo educativo»<sup>140</sup>.

Allora che caratteristiche deve avere l'esperienza che genera apprendimento? È possibile sintetizzare alcune caratteristiche ben individuate da Reggio<sup>141</sup>:

Tabella 3 - Le caratteristiche dell'esperienza che genera apprendimento

Caratteristiche	Descrizione
<i>Realtà</i>	Realtà come concretezza vs. sapere astratto; situazioni in cui si entra in contatto diretto con oggetti (strumenti, tecnologie, materiali) ambienti (di vita, di lavoro, sociali), e le altre persone senza mediazioni, in maniera spontanea.
<i>Continuità</i>	Non parliamo di singolo evento, ma di più eventi messi in relazione tra di essi. La continuità non è però un dato, non è proprietà intrinseca dei fatti della vita ma deve essere costruita dal soggetto che apprende. Non è sufficiente, insomma, vivere, ma è necessario attivare una narrazione di sé nelle proprie azioni che superi la frammentazione che oggi viviamo. È la continuità che permette in formazione la progettualità.
<i>Problematicità</i>	È intesa come distanza tra ciò che ci si aspetta normalmente e ciò che è nella situazione specifica. Questa distanza è il frutto di uno sguardo specifico, uno sguardo problematizzante <sup>142</sup> , che concepisce il rapporto tra uomo e mondo come incessantemente interrogante. È ciò che Freire chiama "stare col mondo" al posto di "stare nel mondo".
<i>Complessità</i>	Collegata strettamente con le precedenti, si riferisce alla molteplicità delle dimensioni (emotiva, cognitiva, relazionale, pratica) attivabili dall'apprendimento anche in contemporanea.
<i>Trattamento didattico</i>	Quanto e come l'esperienza può essere trattata didatticamente? Il trattamento didattico dell'esperienza richiede formule nuove e diverse da quelle usate nelle modalità non esperienziali

Fonte: Reggio (2011) rielaborata da Belletti

<sup>139</sup> *Ibi*, p. 28.

<sup>140</sup> *Ibi*, p. 32.

<sup>141</sup> *Ibidem*.

<sup>142</sup> P. Freire, *La pedagogia del oprimido*, cit.

Queste caratteristiche ci permettono di capire cosa sia una esperienza che permette l'apprendimento.

È interessante individuare alcune connessioni tra le indicazioni di Dewey e le scoperte che negli ultimi anni sono state fatte dalle neuroscienze in ambito didattico<sup>143</sup>.

Partiamo dalla suggestiva ipotesi di Rivoltella che l'apprendimento sia sostanzialmente la capacità di fare previsioni. Secondo l'autore, l'apprendimento avviene attraverso l'associazione, l'anticipazione e il controllo delle inferenze che dalle informazioni in nostro possesso si possono ottenere. Più esperienze facciamo, più siamo in grado di anticipare il futuro e predisporre meccanismi di adattamento coerenti.

Ma come si spiega, in termini neuroscientifici, questo meccanismo? Damasio<sup>144</sup> afferma che si apprende dall'esperienza, attraverso il marcatore somatico, «esempi speciali di sentimenti generati a partire dalle emozioni secondarie. Quelle emozioni e sentimenti sono stati connessi, tramite l'apprendimento, a previsti esiti futuri di certi scenari»<sup>145</sup>.

È una sorta di “etichetta” di tipo corporeo che si collega a una determinata situazione e ne fa una sorta di segnale di allarme: sono l'aumento di frequenza cardiaca, l'arrossamento delle gote, il sudore alle mani, il tremolio delle gambe, la salivazione azzerata...

Quando una determinata situazione stimolo si presenta, si attivano questi marcatori: se sono positivi funzionano da segnalatore di incentivi; se negativi, come allarme di sicurezza.

Per Damasio, quindi, le emozioni non sono qualcosa di alternativo alla cognizione e all'apprendimento, come invece lo intendono sia Goleman<sup>146</sup> sia Gardner<sup>147</sup>.

Sono invece in coordinamento con la dimensione cognitiva. L'emozione è l'elemento principale che provoca la generazione del marcatore somatico: ad esempio, se la prima volta che ci si tuffa dal trampolino in acqua si è preso un colpo e si è sentito dolore, a questa azione la corteccia prefrontale abbinerà un marcatore di pericolo e la categorizzerà tra quelle da evitare. La categorizzazione è un processo cognitivo, che però si attiva solo grazie al fatto che l'emozione ci dice dove collocarlo.

Quando si ripresenterà una situazione simile, il soggetto utilizzerà il marcatore connesso per anticiparne gli effetti futuri, e lo farà attraverso la sua razionalità, facendo un'analisi rispetto a ciò che è successo in passato. Quindi: la decisione avviene grazie a un procedimento razionale, ma non agisce che a partire dalle emozioni.

Anche Immordino-Yang<sup>148</sup> sostiene che i ricordi emotivi impliciti sono parte integrante dell'apprendimento e del pensiero e funzionano da predittori di azioni e decisioni future. Non è possibile pensare all'apprendimento come separato dalle emozioni, né concentrarci solo a livello del singolo studente nell'analisi di buone strategie per l'insegnamento in classe. Gli studenti e gli insegnanti interagiscono socialmente e imparano gli uni dagli altri in modi che egli definisce “caldi”, ossia emotivamente segnati.

L'autrice individua cinque ragioni per cui è importante che gli educatori tengano in considerazione le emozioni: 1) l'emozione guida l'apprendimento cognitivo; 2) i contributi delle emozioni all'apprendimento non sono solo a livello conscio ma anche inconscio, rendendoli quindi più ampi; 3) l'apprendimento emotivo dà forma al comportamento futuro, come abbiamo già visto in Damasio precedentemente; 4) l'emozione è più efficace nel facilitare lo sviluppo della conoscenza quando è pertinente rispetto al compito da svolgere, e gli studenti efficienti costruiscono

---

<sup>143</sup> Cfr. P.C. Rivoltella, *La previsione – neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, Brescia 2014.

<sup>144</sup> A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 2009.

<sup>145</sup> *Ibi*, p. 246.

<sup>146</sup> D. Goleman, *Intelligenza sociale*, BUR, Milano 2007.

<sup>147</sup> H. Gardner, *Sapere per comprendere: Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 1999.

<sup>148</sup> M. Immordino-Yang – A. Damasio – H. Gardner, *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience (the Norton series on the social neuroscience of education)*, W.W. Norton & Co Inc, New York 2015.

“intuizioni” utili e pertinenti che guidano il loro pensiero e il processo decisionale; 5) la mancanza di emozioni compromette l’apprendimento.

È interessante notare che il principio per cui l’educazione è una continua ricostruzione dell’esperienza ha degli echi nelle ultime ricerche sulla memoria: gli ultimi studi indicano che

*quando un individuo realizza un’esperienza, una rappresentazione di quell’esperienza è lasciata nel cervello e la persona può essere in grado di ricuperarla di seguito. La rappresentazione non è una copia perfetta del mondo, ma piuttosto una registrazione parziale dell’interpretazione e della percezione soggettiva dell’individuo che a sua volta è modellata da precedenti conoscenze, esperienze, capacità percettive e processi cerebrali. [...] I ricordi non sono congelati nel tempo; essi vengono ricostruiti di nuovo ogni volta che una persona ricorda qualcosa e la ricostruzione tiene conto delle conoscenze, delle aspettative e del contesto attuali<sup>149</sup>.*

Partendo da queste riflessioni è possibile individuare delle connessioni con il principio di continuità di cui parla Dewey, che trova la sua giustificazione anche a livello neuroscientifico: è possibile sostenere che una esperienza sia educativa se permette di farne altre (e quindi il marcatore somatico è connesso a emozioni positive – gradevoli, direbbe Dewey); altrimenti l’esperienza precluderà ulteriori esperienze di quel tipo.

Inoltre mostra come il mondo interno (coscìo e inconscìo) abbia una rilevanza notevole, e debba essere tenuto in conto, così come il mondo esterno nel quale si fanno le esperienze.

A questo proposito sempre Rivoltella sostiene che il mondo esterno non sia lo stesso nei diversi soggetti; ciascuno di noi costruisce il proprio modo di rappresentare il mondo esterno, la propria *umwelt*, come direbbe Von Uexküll<sup>150</sup>, ed è a partire da questa che si forma la propria situazione.

La costruzione di questo mondo esterno è funzione delle dimensioni culturali dentro cui i soggetti si trovano a vivere. Nel recente rapporto delle National Academies of Science, Engineering and Medicine<sup>151</sup> si sostiene che la crescita cognitiva avvenga attraverso le interazioni sociali tra bambini e bambine e adulti, e con i propri pari. L’apprendimento è quindi un processo sociale<sup>152</sup> e culturale, ed è necessario per comprenderne la natura che si ponga attenzione a come le persone partecipano a particolari attività e su come attingono ad artefatti, strumenti e altri aspetti sociali per risolvere i problemi locali. Anche la corrispondenza tra ciò che ci si aspetta dai bambini riguardo all’apprendimento in famiglia e nelle comunità culturali da una parte, e quelle incorporate nella cultura della scuola è importante per comprendere come questo processo sia facilitato o reso più difficile. Del resto, già Bronfenbrenner<sup>153</sup> aveva individuato diversi livelli (micro, meso, eso e macro) che interagiscono sullo sviluppo umano in maniera complessa e non scindibile e che possono portare a un esito positivo o negativo.

Un secondo autore (non così considerato nel mondo dell’animazione sociale e culturale) che ha contribuito alla riflessione sull’apprendimento a partire dall’esperienza è Jean Piaget, la cui teoria mostra come l’esperienza modelli l’intelligenza, e come questa sia il prodotto dell’interazione tra la persona e il suo contesto.

---

<sup>149</sup> The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Come apprendiamo: discenti, contesti e culture*, Las, Roma 2019, p.103-104.

<sup>150</sup> Von Uexküll, *Mondo animale e mondo umano*, ed. orig. 1909, Quodlibet, Macerata, trad. it., 2010.

<sup>151</sup> The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Come apprendiamo*, cit.

<sup>152</sup> Cfr. N.S. Nasir – V.M. Hand, *Exploring Sociocultural Perspectives on Race, Culture, and Learning*, «Review of Educational Research» 76, 4 (2006), pp. 449-475.

<sup>153</sup> U. Bronfenbrenner, *La ecologia del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*, Editorial Paidòs, Buenos Aires 1987, 1° ed. Si veda anche: M. Capurso, *Supporting children’s development through educational work: A bioecological perspective*, «Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal», 52, 3–4 (2015), pp. 34–50.

Il focus di osservazione dell'autore è sempre l'azione, poiché la conoscenza emerge dall'azione. Il bambino è un soggetto attivo che esplora il territorio ed è un attivo costruttore delle proprie conoscenze.

L'apprendimento ha come risultato finale un miglior adattamento dell'organismo all'ambiente attraverso i due processi, di assimilazione e di accomodamento, passando da uno stadio iniziale, chiamato senso-motorio, in cui l'azione diretta sugli oggetti e le informazioni sensoriali è necessaria per generare conoscenza a stadi via via più complessi fino a quello operatorio-formale, in cui è capace di organizzare le informazioni in modo sistematico, potendo utilizzare un pensiero di tipo ipotetico-deduttivo.

Kurt Lewin, fondatore della psicologia sociale americana, contribuisce al corpo teorico sull'apprendimento esperienziale con concetti fondamentali, come quello del gruppo come totalità dinamica di membri in stretta interdipendenza, in cui il cambiamento di un elemento interessa tutti gli altri componenti<sup>154</sup>. Un gruppo che è diverso dalla somma delle sue parti (è una totalità), è sempre cambiante, è un sistema in cui il cambiamento di una sua parte genera un disequilibrio che richiede un successivo riequilibrio dinamico di tutto il sistema.

Le dinamiche di gruppo, che grande importanza hanno nell'uso di questo come strumento e luogo di cambiamento per gli animatori, nascono dalla concezione della teoria del campo lewiniana: per poter comprendere una situazione «non ci si preoccupi più di ricercare la “causa” degli eventi nella natura di un singolo oggetto isolato, ma nei rapporti tra l'oggetto e ciò che lo circonda»<sup>155</sup>. In tutto questo però l'idea non è di finire in un nuovo riduzionismo, ma che, per comprendere le forze che regolano il comportamento delle persone e dei gruppi, sia necessario tener conto dell'intera situazione psicologica.

I gruppi sono quindi concepiti come immersi in un campo di forze (che vengono disegnati in forma vettoriale) che interagiscono tra loro e da cui emergono dei comportamenti, come il risultato di questa interazione e dalla direzione delle forze. Qualsiasi comportamento o mutamento entro un campo psicologico dipende dalla particolare configurazione di esso in quel dato momento in quanto il campo psicologico è una totalità di fatti coesistenti nella loro interdipendenza.

Le forze riguardano sia elementi interni sia elementi esterni ai soggetti in gioco.

Nel suo lavoro nei T-group (*sensitivity training group*) Lewin mette in risalto la centralità dell'esperienza personale soggettiva, con la conseguente importanza del valore del coinvolgimento personale e della responsabilità nel proprio apprendimento. Inoltre, a partire dalle prime esperienze nei T-group si è sviluppato un forte movimento di practitioners e accademici che hanno generato una gran varietà di simulazioni, role playing, esercizi, studi di caso, strumenti di cui il mondo dell'animazione è debitore.

Un altro concetto lewiniano molto importante per comprendere come si “conosce” nei percorsi animativi è quello di ricerca azione (*action research*), che è concepito come un procedimento quasi-sperimentale pensato per produrre cambiamenti pianificati in campo sociale. L'idea di fondo è che per poter produrre dei cambiamenti sociali sia necessario produrre degli squilibri nell'equilibrio quasi-stazionario che si forma nei gruppi: cambiare vuol dire modificare quegli equilibri.

È un processo continuo, in cui si modificano le ipotesi attraverso le azioni (in una dimensione circolare), e dove il cambiamento e l'apprendimento sono strettamente correlati.

Un contributo fondamentale per definire l'apprendimento dall'esperienza in un'ottica processuale è David Kolb.

---

<sup>154</sup> K. Lewin, *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*, Harper & Row, New York 1948.

<sup>155</sup> Id., *Principi di psicologia topologica*, Edizioni O-S, Firenze 1970, p. 12.

Egli ipotizza che l'apprendimento esperienziale sia un processo dentro un ciclo di quattro stadi che chiama "ciclo dell'apprendimento esperienziale"<sup>156</sup>.

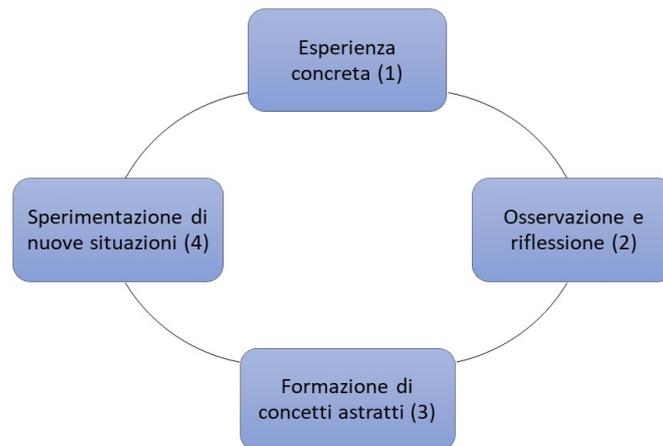


Figura 9 - Il ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb

Kolb sostiene che l'apprendimento può aver inizio da un punto qualsiasi del ciclo e che non è necessario seguire in maniera troppo lineare questo tipo di percorso. Anzi, il ciclo dovrebbe essere considerato più come una spirale (su cui ci sono a mano a mano livelli diversi di acquisizioni) piuttosto che come un cerchio chiuso che reitera il processo.

Le nuove conoscenze avvengono quando si avvia un processo di confronto tra l'esperienza concreta, una osservazione critica di ciò che si è esperito, una concettualizzazione e astrazione seguite da una applicazione attiva degli apprendimenti.

In particolare, si può osservare che:

- ▲ in una prima fase la persona vive una esperienza concreta;
- ▲ in un secondo momento analizza l'esperienza vissuta e si possono porre domande quali "cosa significa ciò che ho vissuto? Cosa è successo? Di cosa ero consapevole e di cosa no?" ecc.;
- ▲ in una terza fase la persona passa dal contingente alla generalizzazione a partire dalle osservazioni fatte e facendo ipotesi su come si potrà agire diversamente in futuro nella stessa o in altre situazioni simili;
- ▲ nella quarta fase si applicano i nuovi apprendimenti nelle situazioni simili o anche in quelle differenti ma dove si valuta che sia pertinente l'utilizzo degli apprendimenti stessi.

Kolb sottolinea come l'esperienza da sola non sia di per sé fonte di apprendimento, ma lo diventi nel momento in cui diviene oggetto di riflessione da parte dell'attore. In ogni caso, si tratta sempre di un processo complesso, in cui si deve evitare una fuorviante linearità che il ciclo potrebbe suggerire a prima vista.

Altri autori hanno costruito modelli simili. Ad esempio, Boud e Walker<sup>157</sup> hanno aggiunto due elementi principali: riconoscono che il contesto specifico può modellare l'esperienza di un individuo in diverso modo, e sono interessati a come le differenze tra gli individui, specialmente nelle loro storie di vita, nelle strategie di apprendimento e nelle emozioni, influenzino l'apprendimento mediante riflessione dall'esperienza. Per questi autori ciò che è interessante è vedere come noi prepariamo l'esperienza.

<sup>156</sup> D.A. Kolb – Fry R., *Toward an applied theory of experiential learning*, in C. Cooper, ed., *Theories of Group Process*, Jhon Wiley Ed., London 1975; D.A. Kolb, *Experiential learning experience as the source of learning and development*, cit.

<sup>157</sup> D. Boud – D. Walker, *Experience and Learning: Reflection at Work*, Deakin University, Melbourne 1991.

Innanzitutto, prestiamo attenzione al contesto sociale a partire dalle proprie predisposizioni; osserviamo avendo consapevolezza delle nostre reazioni; scegliamo come partecipare all'attività e come rispondere a eventi previsti e inaspettati. In tutto il processo riflettiamo durante l'azione.

In seguito, si avviano quattro processi:

- ▲ *associazione*, in cui correliamo ciò che abbiamo conosciuto di nuovo con concetti già appresi;
- ▲ *integrazione*, in cui ricerchiamo connessioni tra il nuovo e il vecchio;
- ▲ *appropriazione*, in cui personalizziamo i nuovi apprendimenti per renderli nostri;
- ▲ *validazione*, in cui verifichiamo l'autenticità delle nostre nuove idee e delle emozioni derivate dall'esperienza.

Sia Kolb che Boud e Walker sono esponenti della corrente psicologica costruttivista, dove si ipotizza che chi apprende costruisce attraverso la riflessione una comprensione personale delle strutture competenti di significato derivati dalla sua azione nel mondo.

Kolb, nella seconda edizione del suo testo principale<sup>158</sup>, cita il lavoro di Zull<sup>159</sup> e alcune conclusioni del suo lavoro di ricerca sul cervello e le neuroscienze che interessano gli educatori che lavorano usando l'apprendimento dall'esperienza:

- le opportunità per l'apprendimento profondo migliorano con un uso equilibrato di tutte e quattro le modalità di apprendimento e delle loro parti corrispondenti del cervello;
- le quattro modalità del ciclo di apprendimento danno quattro volte la possibilità di ricordare. È metacognitivo e produce una memoria episodica centrale per il futuro trasferimento deliberato dell'apprendimento;
- l'emozione influenza il pensiero più di quanto il pensiero influenzi l'emozione. Le emozioni positive (gioia) migliorano l'apprendimento;
- si verificano cambiamenti fisici nel cervello quando apprendiamo, a partire dalle reti neuronali esistenti che sono la forma fisica della conoscenza precedente su cui vengono costruiti nuove reti. Non si apprende mai dal nulla, ma sempre da apprendimenti pre-esistenti;
- è meglio iniziare con esempi concreti piuttosto che principi astratti. I principi astratti sono il frutto di un'elaborazione e competenza successiva;
- provocare sempre una reazione attiva da parte degli studenti. Un ambiente sicuro dove il fallimento e l'errore sono contemplati possono facilitare.

Il lavoro di Kolb è stato fin da subito criticato per una certa mancanza di chiarezza riguardo a cosa costituisca un'esperienza concretamente.

Morris<sup>160</sup> ha recentemente pubblicato una systematic review sull'apprendimento esperienziale che ha portato anche a una sua proposta di completamento del modello di Kolb. Le domande da cui si muove riguardano cosa costituisca una esperienza concreta, e qual è la natura del suo trattamento. L'autore propone di modificare il ciclo di Kolb nel seguente modo:

---

<sup>158</sup> D.A. Kolb, *Experiential learning experience as the source of learning and development*, cit.

<sup>159</sup> J.E. Zull, *From brain to mind: Using neuroscience to guide change in education*, Stylus Publishing, LLC, Sterling 2011.

<sup>160</sup> T.H. Morris, *Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model*, «Interactive Learning Environments», 28, 8 (2020), pp. 1064-1077.

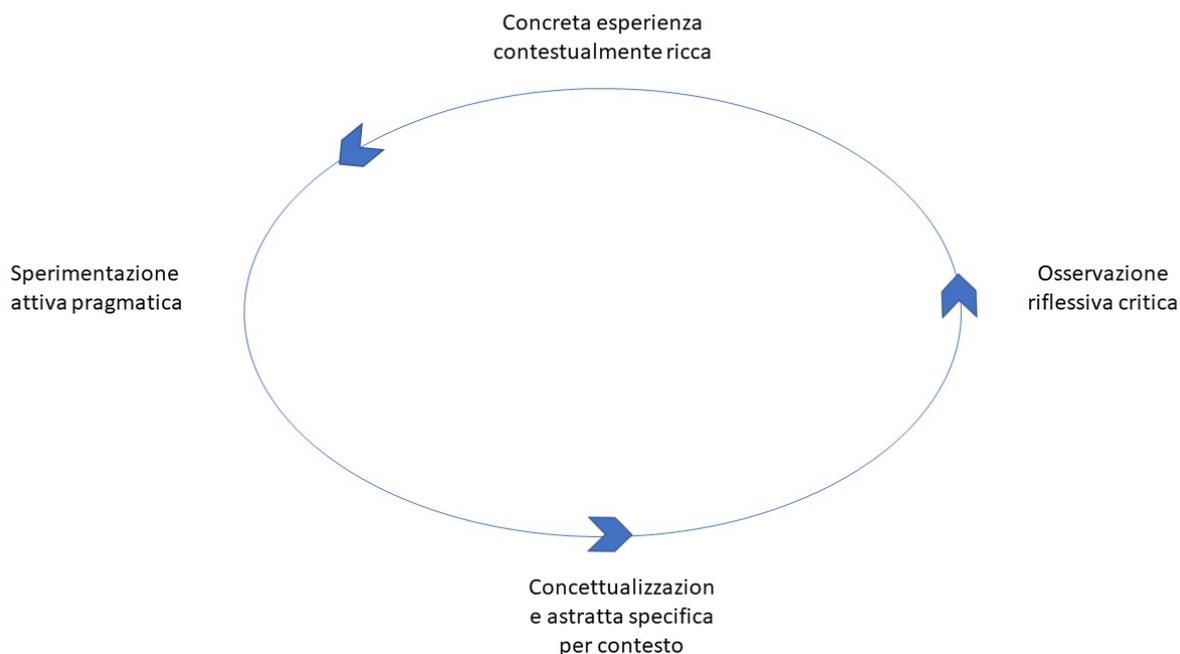


Figura 10 - Ciclo dell'apprendimento esperienziale di D.A. Kolb modificato da Morris

L'esperienza concreta è caratterizzata dalla presenza di un contesto "ricco": la conoscenza è contestuale, e il contesto sociale ha un posto centrale nella teoria dell'apprendimento. Di fatto gli educatori e insegnanti che usano questo modello, costruiscono o forniscono esperienze ricche di informazioni del contesto stesso. Addirittura, è attraverso i sensi del nostro corpo che siamo in grado di sperimentare il luogo. L'incarnazione è una conseguenza centrale dell'immersione fisica degli studenti nello spazio di apprendimento.

L'osservazione riflessiva acquista in questa formulazione una dimensione critica perché questa, si osserva, è centrale nel processo, in quanto è ciò che permette ai discenti di agire come un investigatore e testare le proprie teorie rispetto a ciò che stanno vivendo in termini esperienziali, senza avere la pretesa che tutto sia conosciuto e comprensibile fin da subito. Questo tipo di modalità riflessiva sperimentata con problemi della vita reale permette ai discenti di sviluppare un certo grado di confidenza con l'incertezza e il cambiamento, che sono fondamentali per sostenere il processo di ricerca.

Le concettualizzazioni astratte in questo modello possono essere interpretate criticamente, permettendo ai discenti di imparare ad apprezzare le condizioni del contesto. Se questo non avviene, esiste un concreto rischio di generare non un apprendimento ma la conferma di comportamenti non adeguati

Si può dunque ipotizzare che accanto al ciclo dell'apprendimento esperienziale critico ce ne sia uno in cui le azioni vengono ripetute poiché (1) l'esperienza è contestualmente scarsa; (2) l'osservazione riflessiva è acritica; (3) la concettualizzazione astratta è indifferente al contesto e (4) la sperimentazione attiva agisca come rinforzo nella ripetizione di ciò che già si conosce.

Infine, la sperimentazione attiva diventa pragmatica nel momento in cui i discenti sono in grado di contestualizzare le concettualizzazioni astratte generate in altri ambiti per rendersi conto se siano attinenti e se sia possibile prendersi il rischio o meno di uscire dalla propria zona di confort per sperimentare una nuova esperienza, anche imparando ad apprezzare che le condizioni cambiano, a volte molto discretamente, nel tempo e nello spazio. L'apprendimento esperienziale diventa così un'opportunità per sfidarsi, per spostare il limite delle cose che si conoscono e che si

sanno fare, e quindi deve essere sempre tenuto presente che possa generare dissonanza cognitiva e una qualche forma di disagio.

Un altro autore a cui l'animazione deve un concetto fondamentale è il pedagogista e attivista brasiliano Paulo Freire. Egli ha sviluppato nella sua riflessione e azione educativa, il discorso attorno alla presa di coscienza/coscientizzazione. Oltre che quello di liberazione/libertà.

Freire si pone il problema dell'alfabetizzazione delle masse brasiliane lasciate apatiche e incapaci di costruire una vera democrazia dalla precedente esperienza colonizzatrice.

Come educatore si pone il problema della finalità dell'educazione che, egli sostiene, o è al servizio dell'oppressione o attiva un processo di liberazione.

L'educazione che lui chiama "depositaria" è una realtà statica, disciplinata, e si articola su argomenti totalmente estranei all'esperienza esistenziale degli educandi, inibisce la creatività nell'ottica di addestrare ad adattarsi alla realtà di fatto, che è già definita in termini di ingiustizia sociale.

In questo tipo di educazione il soggetto protagonista è l'educatore, che deve "riempire" gli educandi di saperi funzionali al mantenimento delle disparità:

*l'educatore educa, gli educandi sono educati;  
l'educatore sa, gli educandi non sanno;  
l'educatore pensa, gli educandi sono pensati;  
l'educatore parla, gli educandi ascoltano docilmente<sup>161</sup>*

Il secondo tipo di educazione è quella liberatrice/problematizzante, dove Freire ipotizza una diversa relazione pedagogica: l'educatore, mentre insegna, impara contemporaneamente e in questo modo l'educazione diventa un dialogo. Solo mediante la stimolazione della riflessione e l'azione dell'uomo sulla realtà si potrà avere un'autentica liberazione della persona.

Freire sostiene che ciò che bisogna fare è aiutare l'uomo ad aiutare se stesso, nel farlo agente del proprio recupero, nel collocarlo in una situazione critica di fronte ai suoi problemi. È un soggetto attivo, che diventa protagonista del proprio apprendimento.

Le fasi attraverso le quali si crea una coscienza critica sono tre.

In un primo momento, si avvia la scoperta del vocabolario: le parole e i temi generatori familiari agli educandi, perché della loro vita quotidiana. Questa operazione viene fatta in gruppi, anche informali, e permette di costruire una sorta di vocabolario universale.

La seconda fase è quella della tematizzazione, dove i temi scaturiti nella prima fase vengono codificati e decodificati, e facilitano i processi di scrittura e lettura, e dove emergono nuovi temi generatori. Nella terza fase, quella della problematizzazione, si torna ai temi generatori e si identificano azioni concrete per attivare processi di cambiamento nelle condizioni di vita che a questo punto sono diventate più intelleggibili.

La problematizzazione è un meccanismo che permette agli educandi di sentirsi esseri nel mondo e con il mondo, di sentirsi sfidati. E tanto più si sentiranno sfidati tanto più si sentiranno in dovere di rispondere e considereranno il problema nelle sue connessioni con altri, in un livello di globalità e non come un dato di fatto non cambiabile. Questo permette una comprensione che a sua volta diventa critica a livello crescente, e per questo sempre meno alienata. La riflessione per essere autentica deve essere sugli uomini in relazione con il mondo.

A mano a mano che gli uomini aumentano il campo percettivo, riflettendo simultaneamente su di sé e sul mondo, percepiscono oggetti che anche se già pre-esistenti non erano visibili. Ciò che prima esisteva come oggettivo ma non era percepito nelle sue implicazioni più profonde o addirittura non era percepito del tutto, emerge e si pone come un problema e come una sfida. A questo punto diventa oggetto di "ammirazione" e di azione.

---

<sup>161</sup> P. Freire, *La pedagogia dell'oprimido*, cit., pp. 71-74.

Il concetto di “coscientizzazione” è definito come presa di coscienza delle situazioni di oppressione e dell’esistenza di una cultura dominante, egemonica, vista perciò come strumento a servizio dell’alienazione. Il processo di “coscientizzazione” viene inteso come svelamento delle situazioni e rappresentazioni culturali responsabili dell’affermarsi dei processi di dominazione culturale e sociale.

Coscientizzarsi significa, in tal senso, compiere un percorso di disalienazione culturale.

C’è differenza tra la presa di coscienza intesa solo come atto intellettuale e la coscientizzazione, che è un atto certamente intellettuale, ma con un coinvolgimento più profondo dato dalla connessione elevata anche delle dimensioni affettive degli oggetti di conoscenza: la conoscenza che opera qui muove a partire da tutti i sensi e non solo dal livello razionale/intellettuale.

L’apprendimento dall’esperienza avviene attraverso il gruppo, che qui diventa sia un luogo concreto in cui ci si trova, sia uno strumento attraverso il quale si apprende.

Anche Bion, nei suoi studi psicanalitici, ha analizzato l’apprendimento dall’esperienza<sup>162</sup> da una parte e il funzionamento gruppale dall’altro.

L’apprendimento dall’esperienza è un processo che ha a che fare con l’elaborazione personale e soggettiva delle informazioni sensoriali e delle emozioni che accompagnano l’incontro con l’oggetto. L’esperienza è soprattutto esperienza emotiva e sensoriale, e l’autore studia la funzione della personalità che chiama “pensare” (la funzione alfa).

L’apprendimento ha a che fare con la difficoltà di assimilare nella nostra mente qualcosa che ancora ci è estraneo perché ignoto. La conoscenza, dunque, è un percorso da uno stato di non conoscenza a uno di conoscenza nel quale il soggetto si trova a sperimentare l’incertezza dell’ignoto. È questo il disagio, cognitivo ed emotivo insieme, che deve essere tollerato perché vi sia un reale apprendimento.

Più utilizzato nel mondo dell’animazione è stato il suo lavoro sui gruppi, legato all’analisi delle dimensioni più profonde, quelle che Bion evidenzia quando parla del gruppo come costituito da una dimensione lavoro e una dimensione di base.

La dimensione lavoro è rappresentata dall’oggetto di lavoro che il gruppo si è dato e attorno al quale è stato istituito; la dimensione di base è invece determinata dalle componenti emotive individuali e collettive più profonde. Quando pensiamo al gruppo sotto questo aspetto lo consideriamo non solo nelle sue dimensioni esplicite e razionali, ma anche rispetto alle dimensioni emotive e inconscie che agiscono “sotto il tavolo”.

Bion parla di 3 assunti fondamentali che agiscono nella dimensione di base:

- a. assunto di base di dipendenza: Il primo assunto è che il gruppo si riunisce allo scopo di essere sorretto da un capo, dal quale dipendere, per ricevere nutrimento, materiale e spirituale, e protezione<sup>163</sup>;
- b. assunto di base di accoppiamento: anche in questo caso riguarda lo scopo costitutivo del gruppo e sostiene che il gruppo si riunisce sulla base della convinzione che da quel gruppo avrà origine un risultato importante. Bion lo descrive così: «È una persona o un’idea che salverà il gruppo [...] ma naturalmente, perché ciò avvenga, questa speranza messianica non si deve mai realizzare»<sup>164</sup>;
- c. assunto di base di attacco fuga: qui il gruppo si riunisce «per combattere o per fuggire qualcosa, e [...] il gruppo è preparato a fare o l’una o l’altra cosa indifferentemente»<sup>165</sup>.

Quando si lavora con un gruppo in animazione, è importante tener presente queste dimensioni profonde. Un gruppo sano oscilla tra questi assunti a seconda delle situazioni. Il problema può

---

<sup>162</sup> W.R. Bion, *Learning from experience*, Taylor & Francis Group, London 1984.

<sup>163</sup> Id., *Esperienze nei gruppi ed altri saggi*, Armando, Roma 1971, p. 157.

<sup>164</sup> *Ibi*, p. 161.

<sup>165</sup> *Ibi*, p. 162.

essere la fissazione su una dimensione che impedisce lo sviluppo e la produttività del gruppo di lavoro.

Gruppo di lavoro e gruppo di base sono destinati alla reciproca continua convivenza: nel gruppo, la dimensione lavoro corrisponde al piano della realtà; la dimensione di base riguarda invece il piano delle illusioni individuali e collettive che caratterizzano il tessuto emotivo profondo del gruppo stesso. In questo senso hanno quindi scopi diversi: il primo ha come obiettivo il raggiungimento dell'oggetto di lavoro; il secondo cerca di rispondere alle tensioni affettive interne che l'oggetto di lavoro e la presenza degli altri attiva.

Il tema del gruppo è fondamentale nell'animazione sociale e culturale. Infatti, questo è luogo privilegiato di apprendimento, come sostiene Mario Pollo<sup>166</sup>. Ma il piccolo gruppo è luogo educativo (e quindi formativo) laddove si individuino le seguenti caratteristiche:

- l'attivazione della crescita delle persone dalla presa di coscienza;
- la soddisfazione di alcuni bisogni fondamentali dell'uomo;
- l'attivazione di processi di socializzazione e inculturazione dei giovani.

Le proprietà del piccolo gruppo si possono identificare con:

- il numero limitato di componenti (in media 10/15 persone);
- gli scopi e i bisogni interdipendenti delle persone che lo formano;
- la consapevolezza di ogni membro del rapporto di interdipendenza con gli altri membri del gruppo;
- relazioni che devono essere continue e stabili.

Il gruppo, per le caratteristiche che lo contraddistinguono, si presta a essere definito come sistema: è infatti un insieme di unità (persone) in relazione (attraverso la comunicazione) e interdipendenti rispetto allo scopo.

Pollo identifica nella presa di coscienza all'interno del gruppo primario ciò che può attivare un potenziale educativo elevato, che ha cinque momenti distinti:

- a. per prima cosa dobbiamo confrontare le nostre azioni, i nostri comportamenti reali con le nostre categorie di pensiero, con l'immagine che abbiamo di noi in concreto;
- b. da questo confronto sperimentale, emergeranno elementi distorti, falsi, inadeguati che appartengono alle nostre categorie che ci definiscono a priori;
- c. a questo punto è necessario che si attivi un processo di riflessione razionale su questi scarti, in modo da mettere in crisi questi comportamenti e le categorie che utilizziamo per leggere la nostra quotidianità;
- d. l'abbandono di questi a priori ci permette di scoprire nuovi aspetti della realtà che viviamo, di noi e degli altri che ci stanno accanto;
- e. siamo finalmente liberi dal peso condizionante del nostro modo irriflesso di vedere le cose, e pronti per giocare la nostra vita in prospettiva futura.

Questi cinque passaggi servono, nei gruppi di adolescenti, per una triplice presa di coscienza:

1. l'unità sulla diversità, ossia della propria identità in relazione con gli altri;
2. la solidarietà con l'umanità, di appartenere all'umanità e al cosmo;
3. il senso globale della vita, schiudendo i miti, i simboli e le immagini proprie del gruppo dentro un rito in cui ci si riconosce.

In conclusione, di questa rassegna vale la pena riportare l'ipotesi di lavoro di ciò che Franco Floris, direttore della rivista *Animazione Sociale* per decenni e autore interno al movimento

---

<sup>166</sup> M. Pollo, *Il gruppo di animazione*, «Animazione Sociale», 3 (1993).

dell'animazione, definisce l'apprendimento esperienziale in animazione<sup>167</sup> attraverso il circolo ermeneutico che in parte riprende le sollecitazioni di Kolb e di Morris.

Innanzitutto, è necessario notare che non ogni azione diventa esperienza, ma solo quelle che attraversano una determinata sequenza di apprendimento, centrata sul passaggio da un'azione partecipante a una azione osservante.

Quando si producono attività animative si è in presenza dell'azione partecipante, che generalmente ha le caratteristiche di essere coinvolgente, spesso divertente, certamente attivante.

L'azione osservante, invece, è quando l'azione finisce e si attiva una riflessione su di essa per estrarre gli apprendimenti (spesso impliciti) che si sono attivati o per vivere un altro apprendimento.

Possiamo quindi rappresentarla come un  $\infty$ , costituito da due circoli: quello dell'azione e quello dell'osservazione.

Il primo parte da *bisogni e domande* che ci si pone dentro o fuori dal gruppo (anche l'ambiente ha una importanza notevole nel suscitare le domande). A questo punto parte la fase di *sogno*: il gruppo prima di partire ha bisogno di collegarsi al suo credo, alla sua utopia. Alla luce del sogno questo elabora un programma, risponde alla domanda: "che fare". Prendono forma gli *obiettivi* che si intende raggiungere.

Dagli obiettivi si passa a costruire il *programma*, ossia a configurare i passi che si faranno, individuando le risorse necessarie per l'azione.

Se tutto va bene, si passa all'*azione*, con il suo carico di incognite, di conferme e di sorprese. È una fase fondamentale per il gruppo e per l'apprendimento, perché ci si confronta con la realtà.

Al termine dell'azione partecipante c'è il momento della *verifica*, dove si monitora come è andata rispetto al progetto.

Nel momento in cui il gruppo passa al circolo dell'osservazione, la centratura passa dal fare a quella del vissuto personale. È un'azione "sospensiva" che avviene in genere nel momento della riunione di gruppo. Anche qui abbiamo diverse fasi.

Innanzitutto, la riflessione: ci si chiede "cosa abbiamo vissuto?" grazie anche a una fase di ricostruzione collettiva dell'azione. La *riflessione* è qui un'azione interpretativa che scava dentro i valori e contenuti culturali nascosti in ciò che si è vissuto nel "qui e ora".

La fase successiva è quella dell'*evocazione*: qui il passaggio è dal "qui e ora" alla storia del gruppo stesso, delle esperienze passate, ci si collega alla memoria del gruppo. Questo permette anche di collegarsi alle "grandi narrazioni" che eventualmente il gruppo riconosce.

Nella fase di *scoperta*, si mette a fuoco l'apprendimento vissuto. È un momento creativo in cui vengono messi insieme i dati soggettivi e quelli offerti nell'azione per scorgere i valori nascosti nell'azione stessa.

La *rielaborazione* invece riguarda la scala dei valori in cui il gruppo crede: l'azione così analizzata può sia confermare sia mettere in discussione i valori del gruppo. Nuovi valori o contenuti possono entrare a far parte del credo del gruppo, cercando di integrarsi con quelli precedenti, oppure provocando la ricerca di nuove scale di valori.

Infine, la *simbolizzazione*, dove si esprime simbolicamente i nuovi contenuti appresi. Spesso avviene in un gesto che il gruppo compie e nel quale il gruppo parla a se stesso.

---

<sup>167</sup> F. Floris, *Il processo di apprendimento esperienziale*, «Animazione Sociale», 6 (1992).

## 2.3. Apprendere nel nuovo millennio: il costrutto delle competenze tra formale, non formale e informale

### 2.3.1. L'affermarsi del paradigma delle competenze

Nel discorso educativo è possibile notare che dai primi due decenni del nuovo millennio un nuovo costrutto si è affacciato con forza: quello di competenza. Soprattutto nel mondo della scuola, la sostituzione della modalità tradizionale di insegnare con la didattica per competenze è tema di dibattito a volte anche aspro.

Nel 1995 il commissario europeo Cresson<sup>168</sup> nel suo Libro Bianco poneva l'accento sull'importanza di "imparare ad imparare" come nuova competenza fondamentale per la vita rispetto all'enfasi fino a quel momento posta all'accumulo di nozioni che, in questa nuova fase storica, possono essere facilmente recuperate. E la Commissione Europea, di fatto, ha guidato a livello continentale una forte spinta verso il riconoscimento dell'importanza di rendere utilizzabili, a scuola e sul mercato del lavoro, le competenze ovunque acquisite, anche fuori dalla scuola e dall'ambito accademico.

A livello italiano è stato soprattutto nel mondo della scuola e della formazione professionale che i governi hanno spinto per un cambiamento profondo della didattica.

Un primo tentativo, non andato a buon fine, si ebbe con la riforma dei cicli<sup>169</sup> del Ministro Berlinguer nel 2000, abrogato tre anni dopo, dove si cercava di inserire il concetto di competenza come base per una formazione globale della persona.

Con la riforma Moratti<sup>170</sup> le competenze come costrutto entrano definitivamente a scuola, anche se con enormi resistenze di una parte del mondo degli insegnanti. I successivi governi che si sono alternati hanno poi confermato, con alcune modifiche, l'impianto, e hanno adottato le raccomandazioni europee di riferimento.

Così come la scuola, anche il mondo della formazione professionale ha dovuto modificare il proprio impianto per adattarlo al costrutto delle competenze.

A livello nazionale, è la Legge Fornero<sup>171</sup> che modifica l'assetto formativo, definendo l'individuo come protagonista attivo dell'apprendimento in grado di acquisire competenze in qualsiasi ambito di vita (istruzione, formazione, lavoro, volontariato, tempo libero...) in modo intenzionale e non intenzionale e che possono essere validate e certificate dal sistema pubblico di certificazione. È in questa legge che parte il processo di costruzione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze.

Il D.L. 13/2013 dà attuazione alla Legge Fornero e definisce i livelli essenziali delle prestazioni e gli standard minimi di servizio del Sistema nazionale di certificazione delle competenze. In particolare, all'articolo 1 si afferma che lo Stato «promuove l'apprendimento permanente quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale». Sono due le linee di intervento prioritarie:

1. in primis, è necessaria la costruzione del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali, che avverrà individuando specificamente alcune figure professionali uguali per tutte le regioni e integrando il repertorio con le restanti figure già presenti nei repertori regionali e soggetti a alcune condizioni di accesso;

---

<sup>168</sup> E. Cresson, *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali della Comunità europea, Bruxelles-Luxembourg 1995.

<sup>169</sup> Legge 30/2000.

<sup>170</sup> Legge 53/2003 e legge 230/2005.

<sup>171</sup> Legge 92/2012.

2. contemporaneamente, si sono definiti gli standard minimi del servizio di certificazione (processo, attestazione e sistema nazionale di certificazione), in modo da rendere operativa la possibilità da parte dei cittadini di vedersi riconosciute e certificate le proprie competenze.

Il terzo passaggio a livello normativo si è avuto con il decreto interministeriale 30/6/2015 che ha istituito il Quadro di riferimento nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze (QNQR), che identifica una cornice di riferimenti comuni per l'operatività dei servizi di individuazione e validazione e di certificazione delle competenze di titolarità regionale, e dà attuazione alla prima linea d'intervento per la costruzione del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione. Questo è una parte del repertorio nazionale di cui sopra, ed è organizzato in 24 settori economico professionali. È ciò che permette di riconoscere le qualifiche regionali pre-esistenti (e le eventuali aggiunte successive) in termini di contenuti professionali.

Lo stesso decreto ha adottato gli elementi minimi di attestazione, ossia elementi minimi informativi che dovranno essere presenti sia nei documenti rilasciati in esito al processo di individuazione e validazione, sia in esito alle procedure di certificazione nonché gli elementi minimi di processo per l'individuazione, validazione e certificazione delle competenze, di cui al D.lgs. n. 13/2013; la declinazione operativa della governance dei sistemi di validazione e certificazione e prima ricognizione/valutazione di impatto sui sistemi di accreditamento.

Il sistema di formazione professionale, che per il nostro sistema istituzionale è governato a livello regionale, ha quindi dovuto adattarsi e modificare, da una parte, il sistema di progettazione dei corsi (non più per contenuti ma per competenze), dall'altra le modalità di valutazione finale, non dimenticando anche le modalità di accesso e iscrizione ai percorsi (che ora devono prevedere la possibilità, per chiunque iscritto che lo richieda, di vedersi riconoscere parte del percorso formativo se in grado di dimostrare di possedere già le competenze collegate).

Infine, è possibile osservare che, sebbene in maniera quantitativamente minore rispetto agli altri settori fin qui considerati, anche il mondo dell'animazione (soprattutto giovanile) è stato attraversato dal dibattito sulle competenze, grazie alla spinta data dal Centro Europeo di Risorse SALTO YOUTH di Bonn, che ha sviluppato il certificato Youthpass.

Youthpass<sup>172</sup> è stato originariamente sviluppato nel contesto del programma Gioventù in azione dell'UE (2006-2013). Nel dicembre del 2013, Erasmus plus è stato istituito come programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport, per gli anni 2014-2020, e Youthpass è stato adottato come strumento ufficiale di validazione per i settori che sviluppano apprendimento non formale e informale. Il riconoscimento delle competenze è una parte importante del testo giuridico di Erasmus plus, ed è stato confermato nella nuova generazione del programma post 2020<sup>173</sup>.

Nel settembre 2018, il Parlamento europeo e il Consiglio dell'UE hanno adottato il Corpo Europeo di Solidarietà<sup>174</sup>, che offre ai giovani la possibilità di contribuire allo sviluppo dell'Europa attraverso attività di volontariato transazionale. La partecipazione alle attività del Corpo di Solidarietà contribuisce allo sviluppo delle competenze dei partecipanti, che dovrebbero essere identificate e documentate attraverso Youthpass, accanto ad altri possibili strumenti.

Il certificato Youthpass descrive i risultati dell'apprendimento insieme alle *competenze chiave per l'apprendimento permanente*, che sono state delineate per la prima volta nel 2006 e riviste nel 2018. Queste competenze chiave definiscono un insieme di conoscenze, abilità e attitudini di cui

---

<sup>172</sup> Lo scrivente è parte dello Youthpass Advisory Group della Commissione Europea fin dalla sua nascita (2007) in qualità di esperto del mondo dell'animazione socioeducativa per i giovani. Il gruppo è composto in parte da Istituzioni a livello Europeo e dei singoli Stati membro, in parte da esperti provenienti dal mondo della educazione non formale, della formazione, della ricerca e dell'università (<https://www.youthpass.eu/en/about-youthpass/team/advisory-group/>). Il gruppo viene consultato semestralmente sugli avanzamenti della strategia di implementazione dello strumento e sull'impatto a livello europeo.

<sup>173</sup> Regolamento (UE) 2021/817 del parlamento europeo e del consiglio del 20 maggio 2021 che istituisce Erasmus+: Il programma dell'Unione per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport e che abroga il regolamento (UE), n. 1288/2013, 2021, p. 18.

<sup>174</sup> Parlamento Europeo, Regolamento (UE) 2018/1475 che fissa il quadro giuridico del corpo europeo di solidarietà, 2018.

ogni individuo ha bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. È proprio grazie a questo quadro che si riesce a creare un collegamento tra ciò che si apprende in contesti di tempo libero, come quelli della mobilità giovanile internazionale in Erasmus plus, e il mondo della scuola o del lavoro.

Youthpass, oltre che essere una certificazione, è uno strumento per documentare e riconoscere in maniera attiva i risultati dell'apprendimento<sup>175</sup>.

Supporta la riflessione sul processo e sui risultati dell'apprendimento non formale personale, ad esempio, dando la possibilità, accompagnati da un animatore, di descrivere cosa hanno fatto nel progetto e quali competenze hanno acquisito<sup>176</sup>.

Inoltre rafforza il riconoscimento sociale dell'animazione giovanile socioeducativa attraverso l'uso di un certificato che mette in evidenza in varie lingue europee ciò che si è appreso, mostrando quindi quanto i progetti di educazione non formale possono fare per sostenere l'apprendimento di competenze importanti per lo studio, il lavoro e la cittadinanza attiva.

La spinta data da questo movimento europeo ha portato alcuni settori dell'animazione, in particolare quelli che si riconoscono attorno ad AssociAnimAzione, a interrogarsi se e come fosse opportuno adottare questo tipo di costrutto e di linguaggio anche per il lavoro animativo con i giovani.

Quali sono i vantaggi?

Prima di tutto, il costrutto di competenza permette di dire in modo nuovo cosa fa l'animatore rispetto all'apprendimento, superando il dilemma di come raccontare all'esterno cosa fa e come lo fa.

Si osserva infatti che, mentre gli animatori hanno fatto molto, e spesso molto bene, in campo educativo con i giovani, non sono stati capaci in genere di comunicare quale fosse il senso e la portata delle azioni intraprese<sup>177</sup>.

Inoltre, diventando abili nell'utilizzare questa nuova modalità di descrivere gli apprendimenti generati dal fare animativo, si può dialogare più efficacemente con la scuola e la formazione professionale.

Infine, l'animatore che è capace di accompagnare i propri giovani partecipanti nel riconoscere quali apprendimenti hanno sviluppato durante le attività animative in maniera esplicita, favorisce l'acquisizione di una abilità fondamentale rispetto a come il sistema di certificazione nazionale si sta costruendo: la capacità di verbalizzare, di esplicitare che cosa si sa fare e come lo si fa. Questo è un elemento fondamentale da tener presente se si vuole evitare che un sistema pensato proprio per favorire chi è capace al di là dei meriti scolastici, si ritorca proprio contro costoro.

### *2.3.2. Le otto competenze chiave per l'apprendimento durante tutto l'arco della vita*

Ora che è stato presentato il quadro politico e sociale nel quale inscrivere il perché utilizzare le competenze dentro l'animazione, è necessario entrare nel costrutto della competenza.

Quando si parla di competenza ci si imbatte in almeno due caratteristiche fondamentali: la molteplicità di definizioni (spesso le une in contrasto con le altre) e la pervasività del concetto in ambiti anche molto diversi come la formazione, l'occupazione, l'organizzazione aziendale, la cittadinanza.

L'ambiguità e la polisemia del concetto può denunciare la presenza di un argomento di "moda", ma contemporaneamente possiamo ipotizzare, in accordo con Perulli, che ci troviamo forse di

---

<sup>175</sup> Cfr. A. Silva – D. Marković – P. Kloosterman, eds., *Valued by you, valued by others. Improving the visibility of competences in Youthpass*, JUGEND für Europa/SALTO Training & Cooperation Resource Centre, Bonn 2019, pp. 11-13.

<sup>176</sup> Cfr. P. Kloosterman, *Time to show off*, JUGEND für Europa/SALTO Training & Cooperation, Bonn 2019.

<sup>177</sup> Questa osservazione è l'esito di un modulo formativo sul tema del lavoro sulle competenze in ambito di educazione non formale dentro gestito da AssociAnimAzione con venti animatori di diverse parti di Italia in due edizioni nel 2013 e nel 2014, condotto da Michele Marmo intervistato all'inizio di questa ricerca.

fronte a una sorta di codice o linguaggio adatto a esprimere una nuova epistemologia della realtà «capace quindi di codificare un certo tipo di relazioni o processi complessi più che a indicare un oggetto preciso»<sup>178</sup>.

La Perulli sostiene che il nostro tempo sia caratterizzato da alcune dimensioni di transizione, quali:

- l'esigenza di nuovi modelli di produzione e organizzazione, con una massiccia crescita della dimensione del servizio rispetto alla produzione, con la maggiore autonomia richiesta a tutti i livelli lavorativi, con una sempre maggiore quantità di conoscenza inglobata nelle attività trasformative;
- la centralità del sapere per la crescita socioeconomica, in cui decresce l'importanza della componente tecnico-professionale in assoluto e crescono invece le componenti "integrative" di conoscenze e capacità;
- l'accesso al sapere come diritto dei cittadini, di cui l'Unione Europea diventa promotrice e garante a partire dal Libro Verde<sup>179</sup> sulla nuova organizzazione del lavoro e che va al di là dei semplici saperi codificati tradizionali;
- la nuova centralità dell'individuo, con un aumento della "distintività" e "competitività" sociale in cui si trova a essere protagonista.

Il concetto di competenza si situa, come paradigma, su alcuni nodi chiave dei rapporti tra individui, economia e società.

Anche Reggio sostiene che possiamo parlare di competenza come di un vero e proprio paradigma del nostro tempo «giacché si tratta di un vero e proprio modo di pensare e, conseguentemente, di agire e di formare, che interessa dimensioni diverse della società: le politiche, le culture, le forme di socializzazione, i modi di produrre e, infine, anche quelli di imparare»<sup>180</sup>.

Questo costrutto nasce a causa delle trasformazioni dei modi di produzione e organizzazione in una prospettiva sempre più post-modernista. È cambiata l'idea stessa di professionalità, separandola dalla contingenza della specifica attività lavorativa.

Nella formazione, questa spinta prodotta dall'utilizzo delle competenze ha introdotto aspetti specifici provenienti dalla realtà lavorativa, avvicinando i due mondi visti sempre come fortemente separati. In questo paradigma può risultare difficile orientarsi, vista la molteplicità di definizioni che esistono sia in letteratura sia nell'operatività dei Centri di formazione, delle associazioni, delle istituzioni.

Non ci si addenterà nell'analisi delle diverse definizioni, ma si è scelto di utilizzare quella presente nel documento "*Key competences for lifelong learning - European Reference Framework*"<sup>181</sup>, che fa da base sia per il sistema nazionale italiano sia per lo Youthpass, che così si esprime:

*Le competenze sono definite qui come una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutte le persone abbisognano per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione*<sup>182</sup>.

---

<sup>178</sup> E. Perulli, *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 18.

<sup>179</sup> Europee CDC, *Libro verde. Promuovere un quadro europeo per la responsabilità sociale delle imprese*, 2001, p. 18.

<sup>180</sup> P. Reggio, *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma 2010, p. 42.

<sup>181</sup> Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) – allegato I: «Competences are defined here as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Key competences are those which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment». La scelta di questo documento è legata al fatto che il mondo dell'animazione sociale e culturale negli ultimi sei lustri è diventato protagonista dell'utilizzo dei programmi europei per la mobilità giovanile internazionale che hanno generato formazione, ricerca, modificazione delle pratiche. Dal 2007 la Commissione Europea ha concentrato gli sforzi per riconoscere e validare le competenze acquisite durante le attività finanziate con i programmi europei (quali Erasmus plus) in ambito non formale, attraverso Youthpass ([www.youthpass.eu](http://www.youthpass.eu)) che ha come riferimento proprio le otto competenze base di cui sopra.

<sup>182</sup> *Ibi*, p. 13.

Questa definizione ci permette di mettere in luce almeno due elementi importanti. Il primo riguarda il fatto che si parli di “combinazione” di elementi. Le competenze sono dunque la risultante di combinazioni di altri elementi. Si ode l’eco, in questa definizione, della classica tripartizione in Sapere, Saper Fare e Saper Essere che ritroviamo in molta letteratura sulla formazione, ma anche del sapere combinatorio di Le Boterf:

*La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità...) da mobilitare né è data dalla loro “somma”, ma nell’atto stesso di mobilitazione/combinazione delle risorse che permette di realizzare una performance, raggiungere un risultato [...] in questo senso significa saper mobilitare risorse, combinandole in modo originale ed efficace in un contesto dato<sup>183</sup>.*

Il secondo elemento è che le competenze sono legate al contesto, ossia non è possibile definire in assoluto l’appropriatezza delle competenze se non in relazione a un contesto. È dunque criterio di valutazione, elemento che «permette di situare luoghi, persone, istituzioni e gruppi: fornisce le chiavi interpretative per comprendere azioni e discorsi»<sup>184</sup>.

Oltre a definire cosa sia una competenza, troviamo definite anche 8 competenze chiave che servono lungo tutto l’arco della vita:

- comunicazione in madrelingua;
- comunicazione in lingua straniera;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- competenza digitale;
- imparare ad apprendere;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

Tra queste, le competenze interculturali vengono incluse tra quelle sociali e civiche che «includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario»<sup>185</sup>.

Nel 2018 sono state aggiornate<sup>186</sup> e sono così definite:

1. competenza alfabetica funzionale;
2. competenza multilinguistica;
3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
4. competenza digitale;
5. competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
6. competenza in materia di cittadinanza;
7. competenza imprenditoriale;
8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

---

<sup>183</sup> G. Le Boterf, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les Editions d’Organization, Parigi 1997. Citato in E. Perulli, *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze*, cit., p. 46.

<sup>184</sup> P. Reggio, *Il quarto sapere. Guida all’apprendimento esperienziale*, cit., p. 105.

<sup>185</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, cit., p.16.

<sup>186</sup> Consiglio dell’Unione Europea, Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente.

Anche la definizione di competenza è stata ampliata:

*Le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui:*

- *la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento;*
- *per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi e applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati;*
- *gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni.*

*Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità<sup>187</sup>.*

Tutte le competenze sono ugualmente importanti e devono essere sviluppate in maniera coerente nei diversi ambiti di esperienza di vita. In particolare:



Figura 11 - Competenze chiave 2018

1. la competenza alfabetica funzionale (in passato chiamata comunicazione in lingua madre), che riguarda la capacità di creare, esprimere e interpretare contenuti di vario tipo oralmente e in forma scritta, essendo in grado di comunicare efficacemente con gli altri;
2. la competenza multilinguistica (in passato chiamata comunicazione in lingua straniera) che riguarda la capacità di usare le altre diverse lingue in forma orale o scritto con cui si entra in

<sup>187</sup> Consiglio Europeo, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – quadro di riferimento europeo*, allegato alla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22/5/2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, p. 7.

- relazione in modo efficace, tenendo conto della dimensione storica e interculturale;
3. la competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, che raggruppa l'insieme delle competenze definite come STEM (science, technology, engineering, mathematics) nella loro comprensione e utilizzo;
  4. la competenza digitale, che afferisce a tutto il mondo delle tecnologie digitali mediatiche. Nella competenza è previsto il loro utilizzo responsabile e critico nella fruizione e nella creazione di contenuti mediali in sicurezza;
  5. la competenza personale, sociale e capacità di “imparare ad imparare” (prima suddivisa in competenze sociali e civiche da una parte e imparare ad apprendere dall'altra) che riguarda in generale tutte le capacità che permettono di stare nella complessità del cambiamento continuo e accelerato in maniera attiva e proattiva, essendo in grado di gestire il proprio apprendimento;
  6. la competenza in materia di cittadinanza (prima chiamate competenze sociali e civiche), che afferisce alle capacità che permettono alle persone di agire come cittadini responsabili e partecipi, comprendendo i diversi livelli che agiscono sulla società;
  7. la competenza imprenditoriale (già chiamata spirito di iniziativa e imprenditorialità) che sta alla base della capacità di agire in maniera attiva per risolvere problemi, identificare opportunità, collaborare con altri al fine di gestire progetti di valore;
  8. la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali, che si riferisce alla capacità di capire le idee e i significati prodotti da altri e di esprimere le proprie idee in maniera creativa e comunicativa.

Queste definizioni sono alla base sia della progettazione per competenze in ambito formale sia del variegato mondo dell'educazione non formale nel momento in cui vuole mettere in evidenza cosa si apprenda nei propri contesti.

### *2.3.3. Un costrutto che tiene insieme formale, non formale e informale*

Il costrutto delle competenze ha una sua dimensione rivoluzionaria in primis nella scuola: come afferma Castoldi «ha tutte le caratteristiche della rivoluzione copernicana: come avvenne nel Seicento per la rappresentazione del cosmo, cambia il punto di riferimento intorno a cui strutturare la proposta formativa; o meglio, cambia radicalmente l'idea di apprendimento alla base dell'elaborazione di un curriculum scolastico»<sup>188</sup>.

E la situazione del mercato del lavoro in connessione con i percorsi formativi obbligano a «ripensare nuove strategie di dialogo tra formale, non formale e informale dalla cui interazione si generino saperi trasferibili da un contesto all'altro e professionalità definibili come “competenti”»<sup>189</sup>.

Ha l'indubbio vantaggio di essere in grado di tenere insieme mondi che, soprattutto in Italia, fanno fatica a dialogare, ossia quelli dell'Istruzione e Formazione (con le loro certificazioni ufficiali), quelli del mondo del lavoro (che richiedono soprattutto persone in grado di fare) e quelli del mondo dell'educazione non formale (che vanno dagli oratori alle associazioni sportive, culturali, sociali, dai centri di aggregazione giovanili alle università della Terza Età...). Il motivo è semplice: è oramai assodato che la competenza sorge e diventa operativa in contesti diversi; è possibile imparare a cucinare a casa per diletto e, a un certo punto, utilizzare questa competenza al lavoro (magari avendo acquisito abilità maggiormente professionalizzanti sul lavoro o in qualche aggiornamento professionale); oppure, abilità necessarie per cucinare (ad esempio, la capacità di seguire delle indicazioni operative fedelmente – ossia la ricetta) possono essere sfruttate in altri

---

<sup>188</sup> M. Castoldi, *Curricolo per competenze percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2013, p. 45.

<sup>189</sup> A. Serbati, *Esperienza e apprendimento: Il riconoscimento formale dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali*, «Italian Journal Of Educational Research», 7 (2011), p. 58.

contesti (per esempio cercando di imparare a usare un programma informatico) attraverso un processo chiamato trasferibilità.

In questo senso, la competenza mette alla pari la scuola e l'extrascuola nell'essere fornitori e suscinatori di apprendimenti che possono essere riconosciuti e validati. Non esiste un luogo che abbia l'esclusiva per un determinato apprendimento, ma esistono molteplici opportunità per apprendere. È l'approccio stesso per competenze che permette di personalizzare sia i percorsi di apprendimento sia di valorizzare ciò che già si è appreso a favore del mondo della scuola e dell'impresa, oltre che della cittadinanza in generale<sup>190</sup>.

## 2.4. Le implicazioni metodologiche dell'animazione sociale e culturale nella ricerca

L'animazione sociale e culturale (ASC) è la metodologia di fondo che anima le pratiche di Vedogiovane. Per questo motivo vi è stata data grande attenzione non solo come pratica sociale di cambiamento, ma anche come metodo che facilita l'apprendimento (si veda il capitolo secondo). È invece da comprendere meglio quanto l'animazione sociale e culturale permetta anche la costruzione di conoscenza, proposta di approfondimento fatta nel secondo incontro di peer debriefing dall'esperta in animazione e apprendimento.

Innanzitutto è necessario domandarsi che tipo di conoscenza venga prodotta, e la risposta è: una conoscenza della realtà, della vita quotidiana, di sé, del mondo in cui si vive a partire dall'esperienza e dalla sua rielaborazione. Vale ricordare che l'epistemologia di fondo in animazione fa riferimento in maniera eclettica al costruttivismo<sup>191</sup> da una parte, all'ermeneutica dall'altro, senza operare una sintesi definitiva. Come si può conoscere la realtà attraverso il metodo animativo?

In questo lavoro identifico quattro elementi sintetizzati nel seguente schema:

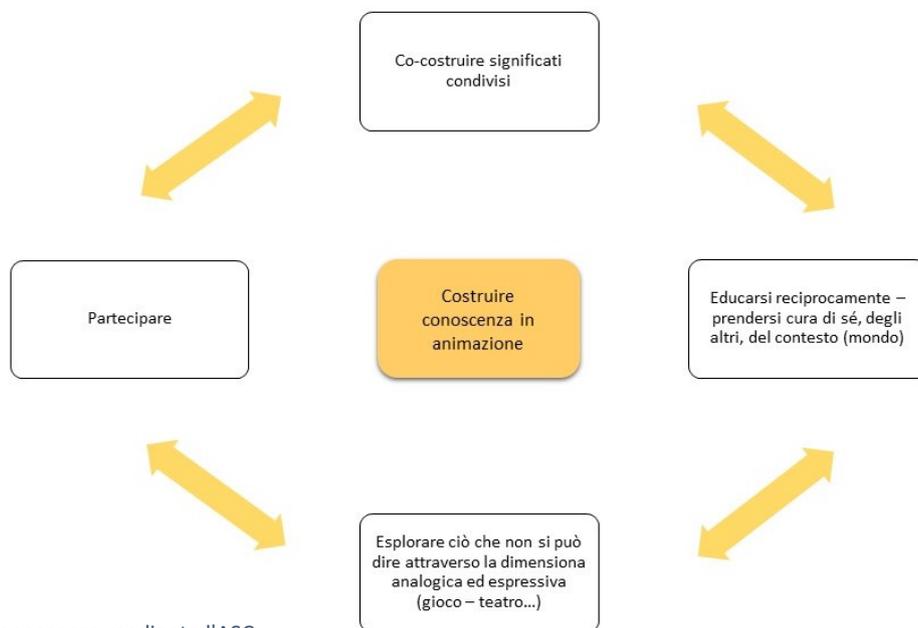


Figura 12 - La conoscenza mediante l'ASC

Questi quattro elementi saranno ora analizzati in dettaglio, anche rispetto alla presente ricerca.

<sup>190</sup> E. Perulli, *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze*, cit., p. 29.

<sup>191</sup> L'ASC in Italia ha seguito, come già evidenziato nel secondo capitolo, diversi filoni che hanno alle spalle tradizioni filosofiche diverse. Il campo dell'animazione sociale ha fatto riferimento in maniera più forte alla filosofia di tipo costruttivista (specialmente con Kurt Lewin e G. Bateson) mentre quella dell'animazione culturale si è rivolta in maniera più decisa all'ermeneutica (tra cui Gadamer e Ricoeur).

### 2.4.1. Partecipare

La filosofia partecipativa della ricerca viene definita in letteratura con diversi nomi<sup>192</sup>: *cooperative inquiry*, *collaborative research*, *experiential inquiry* e *cooperative inquiry group*. Mortari asserisce che non ci siano differenze tra questi filoni, se non minime, rispetto al comune denominatore del principio di collaborazione tra i ricercatori e i pratici sul campo.

Prendendo a riferimento le riflessioni fatte da Heron e Reason<sup>193</sup> a partire dalla rilettura di Guba e Lincoln è possibile affermare che:

- la natura della conoscenza riguarda una epistemologia estesa a quattro livelli (esperienziale, di presentazione, proposizionale, pratico). C'è il primato del sapere pratico rispetto agli altri tre;
- si conosce attraverso una soggettività critica;
- la soggettività critica riguarda il fatto che non sopprimiamo la nostra prima esperienza soggettiva rispetto alla realtà che stiamo indagando, ma accettiamo che questa sia il punto di partenza di tutto ciò che sappiamo. Allo stesso tempo, accettiamo il fatto che ci possano essere tutte le distorsioni causate dai processi difensivi con cui le persone colludono per limitare la loro comprensione. Per questo motivo è necessario esercitare una coscienza critica, cercando di portare la conoscenza esperienziale in relazione consapevole con gli altri tre modi di conoscere, in modo che la chiariscano, la raffinino e la elevino allo stesso tempo per essere più adeguatamente radicati in essa;
- l'accumulo delle conoscenze avviene nelle comunità di ricerca radicate nelle comunità di pratica;
- i criteri di qualità delle conoscenze risiedono nella congruenza tra i saperi esperienziali, di presentazione, proposizionali e pratici, e le conoscenze conducono all'azione per trasformare il mondo al servizio della fioritura umana.

La partecipazione, in quest'ottica, è fondamentale sia a livello epistemico sia a livello politico. A livello epistemico significa che qualsiasi conoscenza proposizionale che sia il risultato della ricerca nasce dalle conoscenze esperienziali dei ricercatori, che però è limitata e richiede una dimensione critica che si alimenta con l'apporto degli altri soggetti implicati nella ricerca. A livello politico significa che tutti i soggetti coinvolti nella ricerca hanno il diritto umano fondamentale di partecipare pienamente alla progettazione della ricerca che intende raccogliere conoscenze al riguardo. Dal primo principio risulta che anche i ricercatori sono essi stessi "soggetti" implicati nella ricerca, e dal secondo principio che tutti i soggetti sono anche "ricercatori". I co-ricercatori sono anche i co-soggetti. La ricerca è fatta da persone l'una con l'altra, non da ricercatori su altre persone o su di loro.

È possibile qui ravvisare un'eco dell'idea freiriana tanto cara all'ASC per cui nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo.

Si veda ora in che modo la partecipazione permette la costruzione di conoscenza dentro l'ASC. Anche con l'ASC la partecipazione ha una dimensione sia epistemica sia politica. Infatti, la conoscenza viene costruita dentro soggetti collettivi (gruppi, comunità, organizzazione) dove il risultato è il frutto della composizione e negoziazione delle rappresentazioni che emergono dal confronto aperto. E la partecipazione dentro i gruppi richiede che tutti siano co-protagonisti nel processo di costruzione di conoscenza al fine di permettere, da una parte, la liberazione delle persone dai limiti auto ed etero-imposti che frenano la piena fioritura dell'umanità di ciascuno dei partecipanti e, dall'altra, l'attivazione di processi di cambiamento sociale.

---

<sup>192</sup> Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., pp.136-144.

<sup>193</sup> J. Heron – P. Reason, *A participatory inquiry paradigm*, «Qualitative inquiry», 3, 3 (1997), pp.274-294.

La partecipazione è un tema molto importante soprattutto per quel che riguarda i processi di cambiamento nella dimensione comunitaria, ed è generalmente dentro una dinamica che si attua tra coinvolgimento e partecipazione vera e propria, dove è fondamentale individuare la posizione e il potere dei soggetti nel definire l'oggetto dell'azione da fare insieme, i bisogni a cui rispondere, la definizione dei problemi, i percorsi da fare e la valutazione di come stanno andando le azioni. Si può dire che la partecipazione parte dalla comune definizione degli oggetti di cambiamento/conoscenza per approdare ai cambiamenti stessi.

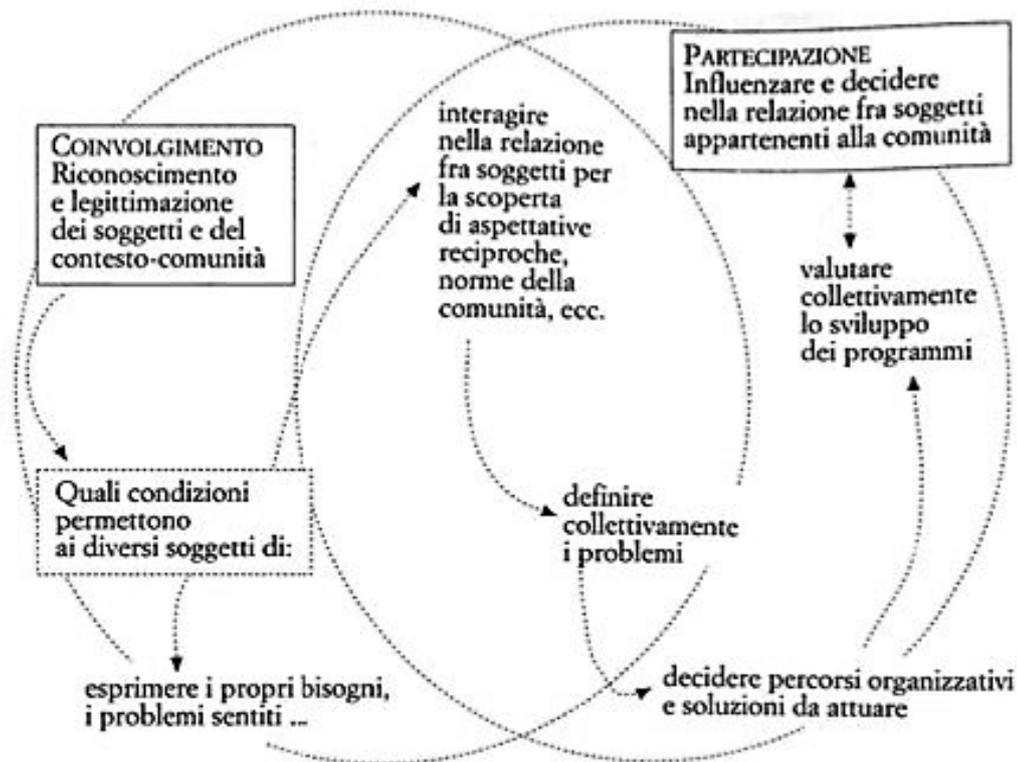


Figura 13 - La dinamica fra coinvolgimento e partecipazione<sup>194</sup>

Durante la presente ricerca il tema della partecipazione dei diversi soggetti al percorso è stato individuato come importante per la costruzione di conoscenza e così declinato:

- a. partecipazione dei diversi attori insieme ai ricercatori alla definizione del campo di ricerca: si è lavorato con gruppi di partecipanti e con l'Alta Direzione per identificare le rappresentazioni sul tema dell'apprendimento ma anche il livello di interesse rispetto al problema identificato (si veda la prima fase di interviste, le fasi di focus group successive, ecc.);
- b. partecipazione degli operatori nella validazione dei risultati che via via emergevano;
- c. definizione delle modalità pratiche per costruire la sperimentazione con gli operatori dei servizi di doposcuola.

La parte di condivisione e di partecipazione al percorso da parte dei bambini e delle bambine interessati alla sperimentazione non è stata purtroppo attuata a causa della situazione emergenziale, ma si era previsto:

- a. di attivare fin dal principio i gruppi di partecipanti rispetto al senso e alla portata della ricerca, condividendo obiettivi e modalità di lavoro con loro;

<sup>194</sup> P. Branca, *Il potere nella comunità locale tra coinvolgimento e partecipazione*, cit.

- b. di presentare loro al termine del percorso i risultati della sperimentazione sotto forma di modalità simboliche e ludiche, affinché potessero esprimere la loro opinione rispetto alla ricerca.

#### 2.4.2. *Co-costruire significati condivisi*

Nella ricerca di tipo educativo il problema della scissione tra i teorici e pratici è stata già affrontata da Dewey che riteneva che l'assenza di un'organica connessione tra il lavoro del teorico e del pratico impedisse di elaborare un valido sapere pedagogico. La questione è stata ripresa in Italia anche ultimamente, tra gli altri, sia da Mortari<sup>195</sup> sia da Montalbetti. Quest'ultima, analizzando le ricerche di tipo collaborativo che permettono agli operatori sul campo di percepirsi come ricercatori, nota come questi «progettano e attuano il percorso euristico nel loro contesto con il vantaggio di sottoporre a indagine un problema reale, poter seguire il processo in maniera costante e avere la responsabilità e il diritto di prendere decisioni per orientarlo in una direzione o in un'altra»<sup>196</sup>. In questo senso, nella ricerca di tipo collaborativo si costruiscono insieme i campi di indagine ma anche l'orientamento da dare all'indagine stessa.

Nell'ASC la co-costruzione dei significati viene fondata sul fatto che l'uomo è un essere simbolico e culturale, ossia è produttore e contemporaneamente fruitore di significati socialmente condivisi che interpretano la realtà. L'ipotesi dell'animazione in ottica formativa è che l'esperienza in gruppo permetta ai singoli di prendere coscienza dei significati che ci abitano (spesso inconsciamente), e che questo possa avvenire poiché all'interno del gruppo emergono interpretazioni della realtà diverse che devono essere ricomposte. Nel processo di scambio e ridefinizione dei significati, il gruppo ne costruisce di propri che diventano patrimonio dei suoi partecipanti. Oltre a questo processo che potrebbe avvenire anche in maniera spontanea, nell'animazione è sempre presente un'intenzionalità e presidiata una funzione metacomunicativa che rende esplicito il processo e il risultato.

Durante la ricerca il processo di co-costruzione è stato fatto in diversi momenti:

- a. nelle interviste di gruppo iniziali;
- b. durante il processo di restituzione dei primi risultati all'Alta Direzione;
- c. nel processo di focus group e di restituzione degli elementi emersi;
- d. nella costruzione del protocollo di sperimentazione attraverso un processo di formazione/ricerca.

#### 2.4.3. *Educarsi reciprocamente e prendersi cura di sé e degli altri*

Il tema della cura di sé e degli altri è stato affrontato anche in tema di ricerca da Mortari<sup>197</sup> a partire da un punto di vista filosofico.

Per l'autrice, la struttura esistenziale umana è data dall'essere chiamata a dare forma a un essere possibile che non è già dato, a realizzare un progetto di noi di cui non conosciamo i connotati e che è continuamente in costruzione e ricostruzione. Per poter realizzare tutto questo abbiamo bisogno dell'Altro e degli altri, e abbiamo bisogno di curare ed essere curati:

*Dire che noi diventiamo quello di cui abbiamo cura e che i modi della cura danno forma al nostro essere significa che se abbiamo cura di certe relazioni il nostro essere sarà costruito dalle cose che prenderanno forma da questa relazione, in ciò che fa bene e in ciò che è sbagliato. Se abbiamo cura di certe idee, la nostra struttura di pensiero sarà modellata da*

---

<sup>195</sup> L. Mortari, *Ricerzare e riflettere: La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.

<sup>196</sup> K. Montalbetti, *La ricerca pedagogica: Conoscere, intervenire, comunicare*, «Education Sciences & Society», 3, 2 (2012), p. 260.

<sup>197</sup> L. Mortari, *L'essenziale per la vita. per una filosofia della cura*, «JMP», 1 (2017), pp. 36-38.

*questo lavoro, nel senso che la nostra esperienza mentale poggerà su quelle che abbiamo coltivato e risentirà della mancanza di quelle che abbiamo trascurato. Se ci prendiamo cura di certe cose sarà l'esperienza di quelle cose e il modo di stare in relazione ad esse a strutturare la nostra esistenza. Se ci prendiamo cura di certe persone ciò che accade nello scambio relazionale con l'altro diverrà parte di noi. Della cura si può parlare nei termini di una sorta di fabbrica dell'essere<sup>198</sup>.*

In quest'ottica, la costruzione di conoscenza riguarda l'essere, e l'essere in relazione, come principale oggetto di indagine. L'essere umano però è sostanza senza forma che diviene nel tempo e il suo divenire è mosso dalla tensione di cercare una forma.

Nel percorso di ricerca la dimensione della cura di sé e degli altri è stata giocata non come oggetto di conoscenza esplicitata e intenzionale ma come un portato esperienziale che è avvenuto su due dimensioni:

- a. attraverso la riflessione sul proprio lavoro che ha portato le persone a valorizzare le proprie intuizioni, pratiche, teorie operative;
- b. attraverso la cura della comunicazione con le persone coinvolte che si sono sentite parte della costruzione di un progetto di più grande portata.

Nel mondo dell'ASC la cura di sé e degli altri, l'educarsi reciprocamente avviene nella dimensione del "fare per stare", ossia di un fare insieme attività che permettono di stare insieme a riflettere e condividere le reciproche rappresentazioni. Questa condivisione permette l'esplorazione di sé in relazione con gli altri, e nel lavoro con gli adolescenti di crescere insieme costruendo in relazione la propria identità.

#### *2.4.4. Esplorare analogicamente ed espressivamente*

All'interno dei vari filoni metodologici di ricerca educativa è possibile individuarne uno che utilizza la dimensione artistica (analogica) ed espressiva dentro il processo di ricerca: l'*art based research* (ABR), che è la fusione tra pratica artistica e pratica scientifica e sociale dove le arti e le discipline umanistiche possano facilitare gli obiettivi scientifici sociali<sup>199</sup>.

L'ABR si basa su una filosofia della ricerca artistica, che:

- riconosce che l'arte è stata in grado di trasmettere verità o di realizzare consapevolezza (sia la conoscenza del sé che la conoscenza degli altri);
- riconosce che l'uso delle arti è fondamentale per raggiungere il livello di conoscenza di sé/altro;
- valorizza i modi preverbali di conoscere;
- include molteplici modi di conoscere, come sensoriale, cinestetico e immaginario.

L'estetica attinge a modi sensoriali, emotivi, percettivi, cinestetici, incarnati e immaginari di conoscere<sup>200</sup>. Le forme d'arte hanno una struttura simbolica che possono contenere un significato

---

<sup>198</sup> *Ibi*, p. 36

<sup>199</sup> Per un approfondimento su questo tema si vedano i seguenti riferimenti: K. Jones, *Infusing biography with the personal: Writing rufus stone*, «Creative Approaches to Research», 6, 2 (2013), pp. 6-23; Id., *A biographic researcher in pursuit of an aesthetic: The use of arts-based (re) presentations in "performative" dissemination of life stories*, «Qualitative Sociology Review», 2, 1 (2006), pp. 66-85; Id., *Seminar performative social science. What it is, what it isn't [script]*, 2010; M. Gergen – K. Jones, *Editorial: A conversation about performative social science*, Forum Qualitative Sozialforschung, 2008; M.M. Gergen – K.J. Gergen, *Performative social science and psychology*, «Historical social research», 2011, pp. 291-299.

<sup>200</sup> Si veda ad esempio: T.A. Whitfield, *Aesthetics as pre-linguistic knowledge: A psychological perspective*, «Design Issues», 21, 1 (2005), pp. 3-17; C. Sartwell – D.E. Cooper – P. Lamarque, *Aesthetics: The classic readings*, Blackwell, 1997; J. Dewey, D. Martin, *Art as experience*, Minton, Balch New York 1934, Vol 10; M.H. Williams, *The aesthetic development: The poetic spirit of psychoanalysis: Essays on Bion, Meltzer, Keats*, Routledge 2018.

altrimenti inesprimibile e la capacità di suscitare empatia o identificazione nel lettore o nello spettatore. Questo significato può essere oggetto di ricerca.

La filosofia ABR è anche fortemente influenzata dalle concezioni filosofiche del “corpo” e, in particolare, dai progressi nella *embodied theory* e nella fenomenologia<sup>201</sup>.

Il rapporto tra arte e scienza è possibile visualizzarlo come ai due estremi di un *continuum*. Alcuni *practitioners* adottano più di una filosofia basata sulla pratica artistica, e sono suscettibili di dare la priorità alle intuizioni ottenute dall’atto di “fare”, “costruire” o “esperire” una pratica artistica. Da questo lato del continuum, il processo di creazione artistica può essere visto come un metodo di generazione dei contenuti, l’analisi e anche l’output finale. Dall’altra parte del *continuum*, i ricercatori possono avere una visione più classica del processo, ad esempio raccogliendo e analizzando dati (contenuti) con metodi e strategie quantitative o qualitative tradizionali, e quindi incorporando una pratica artistica in una fase del processo.

Questo ha un riflesso anche nei soggetti che raccolgono i dati. Ci sono progetti in cui i dati sono raccolti dai partecipanti alla ricerca attraverso metodi tradizionali di tipo qualitativo o quantitativo o anche misti. Più frequentemente i ricercatori raccolgono dati qualitativi da analizzare o da rappresentare usando un approccio basato sulle arti. Ci sono altri progetti in cui i partecipanti fanno arte, e i prodotti artistici sono i dati. In questi casi, vista la rilevanza della produzione dei partecipanti, questi sono “selezionati” in base alla loro capacità e competenza. Infine, ci sono progetti in cui la pratica artistica è sia metodo di ricerca che contenuto. In questo caso il ricercatore coincide con l’artista.

Ma la pratica artistica può competere con la dimensione razionale/intellettuale in termini di ricerca? Per Whitfield sì, poiché riconosce che la dimensione percettivo/sensoriale è la forma dominante di conoscenza, e quella intellettuale/linguistica è un componente aggiuntivo evolutivo. Va tenuto presente che il cervello ominide/umano si è evoluto nel corso di oltre tre milioni di anni. Ha inventato il linguaggio tra 200.000 e 50.000 anni fa. Esso è un componente aggiuntivo di un sistema sensoriale-percettivo-emotivo altamente sofisticato. Non sostituisce il sistema: il linguaggio fornisce semplicemente risorse di elaborazione aggiuntive che il sistema originale ha trovato utili.

Il linguaggio, sostiene sempre Whitfield, non è essenziale per la sopravvivenza: l’elaborazione sensoriale-percettiva-emotiva lo è. Privilegiando la conoscenza basata sulla lingua, perpetuiamo l’illusione di Cartesio del «*Cogito ergo sum*». Damasio, con la scoperta di come le emozioni siano “marcatori somatici” per le informazioni che arrivano dall’esterno, mina potentemente questo dal punto di vista neurofisiologico. Inoltre, privilegiando la cultura sotto forma di analisi degli oggetti, si rischia di trascurare i processi fondamentali che sono alla base della conoscenza come fenomeno sensoriale-percettivo-emotivo. Esiste una gerarchia di conoscenze dal sensoriale-percettivo al linguistico, e da questo al culturale. Il culturale è un po’ come la punta dell’iceberg, con la struttura fondamentale della conoscenza sensoriale-percettiva che lo sostiene.

Nell’animazione sociale e culturale (ASC) le dimensioni analogiche, artistiche, espressive sono fin dagli inizi fondamentali nella pratica, tanto da definirne uno degli ambiti principali (l’animazione espressiva o teatrale).

L’utilizzo di modalità analogiche ed espressive risponde a due obiettivi fondamentali. Innanzitutto, permette di facilitare la comunicazione e la riflessione dei partecipanti liberandoli dalle dimensioni razionali o dal bisogno di esprimersi con le parole a volte troppo limitanti, per favorire invece l’utilizzo di una vasta gamma di modalità. Inoltre, al di là della funzione di facilitazione, permette

---

<sup>201</sup> Cfr. D. Conrad – J.L. Beck, *Towards articulating an arts-based research paradigm: Growing deeper*, «UNESCO Observatory Multidisciplinary Journal in the Arts» 5, 1 (2015), pp.1-26.

di accedere a livelli di conoscenza mai saturata: ogni dimensione analogica apre a molteplici rimandi, interpretazioni, declinazioni dentro un processo ermeneutico continuo.

Nel percorso di ricerca si è utilizzata la dimensione di esplorazione e di espressività attraverso la narrazione (dei casi concreti), l'utilizzo di metafore, e nella formazione, l'espressione attraverso costruzione di oggetti simbolici.

Allo stato attuale possiamo considerare, alla luce delle riflessioni poco sopra espresse, che sia possibile individuare una epistemologia dell'ASC utile per "fare ricerca animativa", che si poggia su presupposti filosofici ed epistemologici più ampi ma che trova nell'animazione una sua originale declinazione.

## 2.5. Gli LTR e l'ASC: una proposta di Laboratori di ricerca animativa (LRA)

Come già evidenziato nel primo paragrafo, la presente ricerca ha usato un dispositivo che si ispira ai Laboratori Tematici di Ricerca (LTR). Si è però visto nel paragrafo precedente, anche a partire dalle riflessioni condivise nel peer debriefing operato con l'esperto in animazione socioculturale, come sia possibile costruire conoscenza in un modo peculiare all'ASC.

Che relazione intercorre tra gli LTR e l'ASC? In questo paragrafo si propone di delineare una nuova proposta: i Laboratori di Ricerca Animativa (LRA).

Il processo di ricerca riprende i sette punti di Julkunen<sup>202</sup> che vengono declinati in maniera specifica a partire dai quattro elementi epistemologici dell'ASC descritti precedentemente (come si vede in figura).

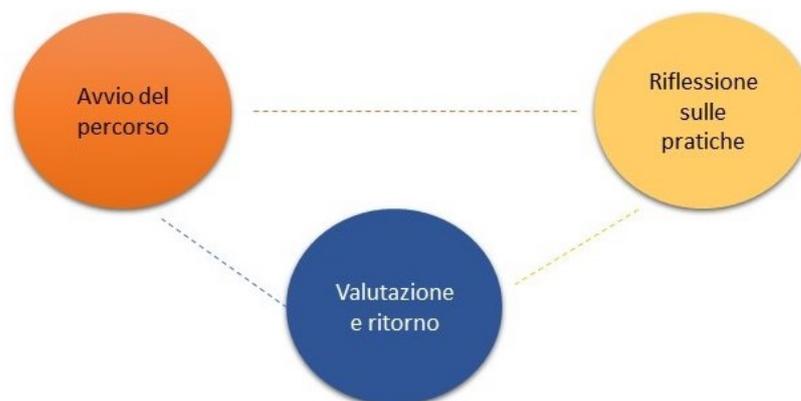


Figura 14 - Processo dei LRA

C'è una fase iniziale, di avvio del percorso, che corrisponde alla formulazione del problema e alla costruzione delle arene e delle regole. Questa, nell'ottica dentro l'ASC, è fatta attivando il più possibile il processo di partecipazione di tutti i soggetti dentro la ricerca per iniziare a individuare i problemi che sono alla base della richiesta. Il problema non è considerato come già dato fin dall'inizio, ma come un costrutto che richiede l'emersione e l'analisi delle rappresentazioni di ognuno, per giungere a costruire significati (in questo caso, il problema) condivisi. Al fine di facilitare l'emersione delle rappresentazioni e di aumentare la possibilità di partecipazione di tutti, possono essere utilizzate modalità che permettano di esplorare i contenuti a partire da modalità analogiche ed espressive.

<sup>202</sup> I. Julkunen, *Knowledge-production processes in practice research—outcomes and critical elements*, cit.

La costruzione delle arene di ricerca e delle regole è un processo che avviene nel confronto reciproco tra i vari soggetti partecipanti e richiede che il ricercatore e i partecipanti siano consci della necessità di prendersi cura di ciascuno dentro un setting definito.

La fase successiva riguarda la dimensione di riflessività sulle pratiche, e comprende i punti legati al dialogo riflessivo, alla ricerca di concetti, materiali, schemi e valori a partire dalla riflessione operata. In questa fase, c'è un periodo di esplorazione delle prassi educative/animative a partire dalla dimensione narrativa ed espressiva. I contenuti che emergono contribuiscono, attraverso la dimensione dialogica, alla costruzione di un punto di vista sulla realtà mutualmente condiviso. In questa fase viene però anche operata un'analisi puntuale che porta a modellizzare, a costruire schemi che possano dare risposte al problema formulato.

Nella fase finale, che rimanda di nuovo al contesto e alla pratica, è possibile comprendere sia la valutazione sia il contesto di pratica su cui tornare a operare.

La valutazione in ASC richiede che sia fatta attivando la piena partecipazione di tutti i soggetti implicati che possono così attribuire valore a ciò che viene proposto, ma anche a mantenere alta l'attenzione sul fatto che questi risultati sono parziali, sono provvisori e richiedono di essere utilizzati con cura.

## 2.6. Conclusioni

È possibile individuare alcune piste di lavoro rispetto all'apprendimento che si genera facendo animazione.

Innanzitutto, si tratta di apprendimento dall'esperienza, dove l'esperienza è un elemento fondamentale e deve essere concreta, deve interessare i discenti, deve emozionare, deve permettere (perché positiva) di farne successive. Le condizioni dove questa avviene sono un punto critico per l'apprendimento.

Nell'apprendimento esperienziale siamo dentro un processo a spirale, dove si susseguono l'esperire una situazione concreta (o l'attivare un percorso progettuale, in cui si agisce per trasformare la realtà che si vive), una fase osservativa e riflessiva critica (dove si riflette sull'operato e lo si valuta), una riformulazione astratta che permette di concettualizzare cosa è successo nel contesto (si costruisce una nuova teorizzazione), una sperimentazione attiva a partire da ciò che si è concettualizzato (si torna all'azione, attivando i cambiamenti che il percorso ha reso necessari ed evidenti).

Tre elementi sono critici: da una parte la sollecitazione a un pensiero critico rispetto alle fasi riflessive che permettono di evitare la ripetizione degli errori; dall'altra, la predisposizione di contesti ricchi dentro i quali sia possibile sperimentarsi; infine, un clima che faciliti il trattamento dell'errore e del fallimento come opportunità di apprendimento e non come colpa.

All'interno della fase riflessiva-osservativa è possibile individuare il processo di presa di coscienza, in cui ci si rende conto di quali sono i modelli (spesso inconsci) che hanno guidato l'azione e come questi possano essere modificati. In alcuni casi, questa diventa coscientizzazione (in ottica freiriana), poiché permette di prendere coscienza delle situazioni di oppressione di cui si è vittima e quali sono i meta-modelli sociali a cui si sta rispondendo in maniera automatica.

Il luogo per eccellenza dove si genera apprendimento in animazione è il gruppo poiché questo:

- è una micro-società, e quindi permette di rappresentare e svelare alcuni meccanismi di funzionamento sociale che generalmente sono opachi (quali i ruoli, il potere, i meccanismi di inclusione/esclusione, la comunicazione, ecc.) in un contesto comprensibile ai partecipanti;

- permette di agire sia sul livello individuale (dal gruppo all'individuo) sia a livello sociale (dal gruppo alla comunità/società) attivando processi di cambiamento non altrimenti raggiungibili, in primo luogo attraverso la costruzione di nuove culture;
- è luogo in cui è possibile attivare percorsi di partecipazione attiva al cambiamento;
- è luogo in cui è possibile costruire, insieme agli altri, una interpretazione critica della realtà.

Le otto competenze chiave sono una base su cui è possibile descrivere i contenuti dell'apprendimento che si genera dentro i percorsi animativi, che sono sempre contraddistinti da una "fare" a cui segue una riflessione. In questo senso, l'animazione diventa un contenitore metodologico molto ampio dentro il quale è possibile situare apprendimenti molto vari tra loro. È però possibile individuare alcuni "contenuti" che sono propri del metodo e che si realizzano a prescindere dai contenuti specifici. In questo senso, si è elaborato un modello che è rappresentato dall'immagine che segue:

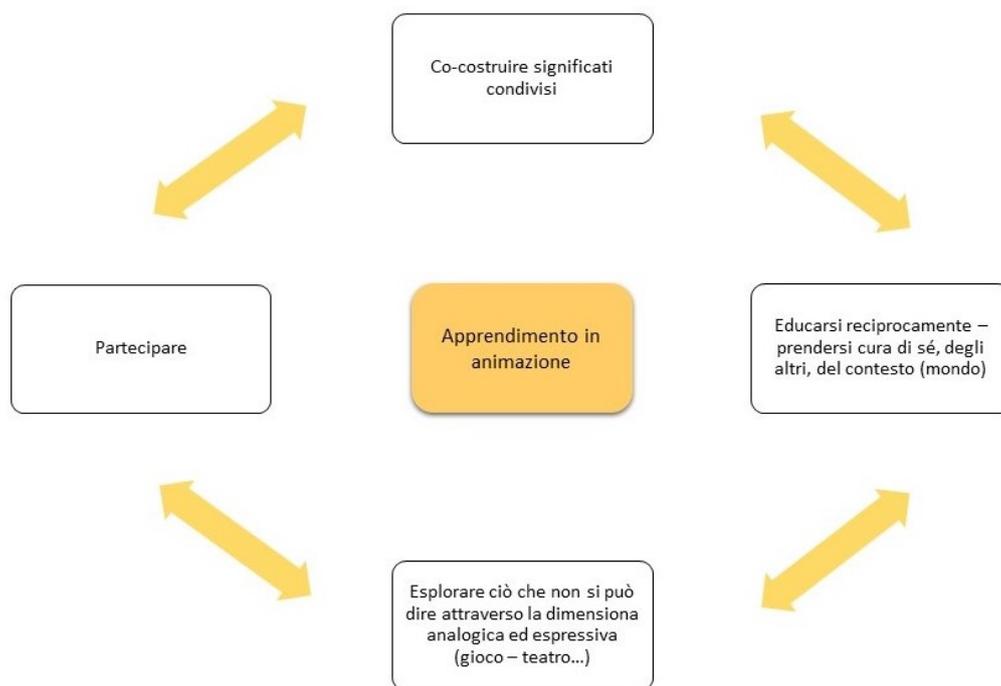


Figura 15 - Il modello dell'apprendimento nell'animazione

È possibile, ossia, attraverso lo spunto delle quattro anime dell'animazione di Floris<sup>203</sup>, individuare quattro apprendimenti principali:

1. mediante l'anima sociopolitica si impara a partecipare, nel senso di prendere parte (a favore degli ultimi, per ricostruire legami sociali, ecc.) e di essere parte (di un gruppo, di una comunità, di un soggetto collettivo);
2. con l'anima culturale principalmente si apprende a co-costruire significati condivisi, dentro contesti plurali/gruppali;
3. con l'anima ludica l'apprendimento riguarda l'esplorazione attraverso la dimensione analogica ed espressiva ciò che non si può dire (gioco, teatro...);
4. con l'anima educativa si apprende a educarsi reciprocamente, a prendersi cura di sé, degli altri e del contesto in cui si vive.

<sup>203</sup> F. Floris, *L'animazione socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 2004, 2° ed.

### 3. Il percorso di ricerca in Vedogiovane per costruire un nuovo tipo di servizio

In questo capitolo sarà affrontato il processo di ricerca messo in atto dentro Vedogiovane, dalle prime fasi di incontro fino alla definizione della fase di ricerca valutativa (che sarà approfondita nel capitolo quarto). Di seguito saranno evidenziati i passaggi che sono stati operati e i risultati conseguiti.

#### 3.1. Il contesto della ricerca

Nel progetto iniziale sono stati individuati sette contesti di ricerca in cui Vedogiovane opera e su cui era interessata a costruire un modello sull'apprendimento:

##### ***Scuola internazionale dell'infanzia Eliot:***

È una scuola dell'infanzia bilingue (italiano e inglese) situata a Borgomanero, nata sei anni fa. È nata all'interno di uno progetto di innovazione sociale (Spazio VG) di cooperazione tra azienda profit<sup>204</sup> e cooperazione sociale, che prevedeva servizi a favore delle famiglie con figli minorenni, tra cui un asilo nido privato, un ristorante family friendly e un laboratorio di sperimentazione STEM per bambini da 0 a 11 anni. Il bilinguismo è garantito dalla presenza di una animatrice storica di Vedogiovane che parla correttamente l'inglese ed è in grado di attivare proposte didattiche coerenti con il metodo di apprendimento dell'animazione culturale.

##### ***Doposcuola:***

Sono servizi strutturati per bambini (soprattutto della scuola primaria) di animazione e supporto didattico nel post scuola durante la settimana. Sono in genere ospitati dentro le stesse scuole frequentate dagli utenti e richiedono una programmazione animativa e didattica. Sono in genere servizi aggiudicati a Vedogiovane dai Comuni di riferimento territoriale a seguito di gara pubblica.

##### ***Centri estivi:***

Sono servizi di animazione ludica per i bambini e adolescenti durante il periodo estivo. Sono generalmente attività in appalto dai Comuni; in alcuni casi sono gestiti per conto di parrocchie e oratori. Durano generalmente dalla metà di giugno fino alla fine di luglio. Le attività sono iscritte, generalmente, dentro una cornice narrativa che dà senso alle varie parti della giornata e sono esplicitate in un sussidio cartaceo.

##### ***Laboratori a scuola:***

Sono attività didattiche e animative fatte all'interno delle scuole di diverso grado. In genere riguardano l'accoglienza, la gestione di alcuni aspetti del gruppo classe (comunicazione, gestione della diversità, integrazione, intercultura, ecc.), l'utilizzo di specifiche didattiche (cooperative learning, flipped classroom, ecc.). Con i nuovi bandi MIUR PON sono stati progettate attività che riguardano modalità e tecniche classiche dei contesti non formali da portare in aula.

##### ***Progetti internazionali:***

Sono progetti di mobilità di breve durata in gruppo (scambi giovanili internazionali) o di lunga durata individuali (servizio volontario europeo, stage) che hanno come obiettivo lo sviluppo di competenze di cittadinanza e per il mondo del lavoro. Sono generalmente finanziati da programmi come Erasmus Plus. Hanno modalità di certificazione degli apprendimenti come Youthpass e il sistema legato a Europass.

---

<sup>204</sup> L'azienda profit è Alpenrose s.r.l., del Gruppo Ponti.

### ***Servizi al Lavoro:***

Sono servizi di accompagnamento nell'orientamento e inserimento lavorativo per disoccupati o inoccupati. Hanno una parte importante di interesse nell'aiutare gli utenti a riconoscere le proprie risorse (conoscenze, abilità, attitudini, valori, ecc.) e di comprendere come utilizzarle in altri contesti, favorendone la trasferibilità. In questo senso lavorano sull'apprendimento.

### ***Formazione per adulti:***

È un'attività che viene svolta soprattutto dentro organizzazioni che richiedono un accompagnamento formativo e consulenziale per facilitare cambiamenti in atto o da provocare. Gli interventi vengono in genere finanziati dalle stesse organizzazioni direttamente o attraverso fondi interprofessionali. Un aspetto specifico riguarda la formazione per i giovani in Servizio Civile Universale che operano presso altre organizzazioni e che devono seguire determinati percorsi di apprendimento.

Dopo una fase di negoziazione con la committenza si è deciso di intervistare cinque gruppi di operatori: alcuni già previsti, come la Scuola internazionale dell'infanzia, i pre e post scuola e i progetti internazionali, e due servizi nuovi:

### ***Centro Educativo Minori (CEM) di Borgomanero:***

È un servizio che coinvolge una ventina di minori segnalati dai servizi sociali territoriali a cui si offre un centro diurno. L'équipe si occupa di andare a prenderli a scuola, di accompagnarli nel pasto in un contesto familiare, e attiva una serie di proposte per facilitarli sia a livello scolastico sia a livello sociale. Le attività finiscono nel tardo pomeriggio, quando vengono accompagnati a casa.

### ***Dire Fare Imparare (DFI) e Area Studio:***

Due servizi privati per sostenere l'apprendimento in persone con DSA e per aiutare nello studio anche persone senza disturbi conclamati ma con difficoltà di metodo.

La scelta rispetto a questi due ultimi servizi è stata presa poiché si è stabilita, di comune accordo, la necessità di restringere il campo di ricerca ai servizi che riguardassero i minori.

Nell'ultima fase del percorso di ricerca, quello di costruzione della sperimentazione e del tipo di servizio, si è ulteriormente ristretto il campo coinvolgendo solo gli operatori dei doposcuola, vista la specificità del tema della sperimentazione (competenze che siano trasversali con il mondo della scuola) e per la possibilità di avere una maggior numerosità dei partecipanti (i post scuola sono i servizi di Vedogiovane più diffusi e con il maggior numero di utenti).

## **3.2. La formulazione delle domande di ricerca**

Nel processo di avvio e di negoziazione della ricerca, oltre agli obiettivi, si sono delineate le domande guida dell'intero processo:

- Quali strategie di apprendimento i diversi servizi e progettualità territoriali di Vedogiovane hanno, in modo più o meno esplicito e consapevole, sviluppato e implementato in questi anni?
- Da quale "visione" educativa/animativa operatori e servizi sono accompagnati?
- Quali didattiche sono state sviluppate e messe a punto?
- Quali strategie, metodi, strumenti per l'apprendimento stanno proponendo, utilizzando, adottando?
- Quali esiti? Quali criticità? Punti di forza?

- Quali sono (o sono stati) i cambiamenti, più o meno intenzionali, introdotti nelle modalità di lavoro e nelle pratiche di apprendimento, intorno a alcuni elementi di contesto che attraversano i contesti di formazione:
  1. digitale e robotica;
  2. competizione/cooperazione;
  3. seconde, terze generazioni.
- Quali innovazioni significative sono state sperimentate o sono in corso di sperimentazione in contesti nazionali e internazionali?
- Quali riferimenti teorico-pedagogici possono contribuire a una rilettura, in chiave innovativa, delle pratiche fino a oggi praticate?

Anche queste domande, così come i macro-obiettivi, hanno subito, come meglio dettagliato in seguito, dei cambiamenti, degli affinamenti, in linea con la dimensione di indeterminatezza<sup>205</sup> della ricerca dentro l'epistemologia naturalistica.

### 3.3. L'approccio scelto e il paradigma metodologico

Il lavoro proposto in questa tesi parte dalla necessità di una impresa sociale, Vedogiovane, di migliorare i propri servizi educativi provando a costruire una modalità innovativa di funzionamento basata sull'esplicitazione degli apprendimenti che li emergono e orientata alla promozione delle otto competenze chiave della Commissione Europea. In questo senso, la richiesta è di avere ricerche in grado di «produrre dati utili per provocare processi di miglioramento dell'azione educativa»<sup>206</sup>, in un'ottica di ricerca utile.

Questo tipo di richiesta colloca la ricerca empirica dentro l'alveo dell'epistemologia di tipo naturalistico, poiché questa avviene nel setting *naturale* dei servizi di Vedogiovane e i risultati acquisteranno significato in relazione a questo<sup>207</sup>.

In particolare, il nodo centrale è far emergere i processi interpretativi sul tema dell'apprendimento di cui gli animatori sono portatori e, mediante il confronto tra di loro, con il ricercatore e con altro materiale, di innovare il processo, gli approcci e gli strumenti del loro lavoro per poter giungere alla definizione di un nuovo tipo di servizio. Questo tipo di processo non usa dati di tipo quantitativo ma, partendo dalle rappresentazioni degli operatori, opera una analisi di pratiche<sup>208</sup>. Chiaramente l'esito di tale ricerca è di tipo esperienziale-trasformativo e non di tipo constatativo<sup>209</sup>. Non è sufficiente, in questo caso, comprendere cosa accade nei servizi bensì è necessario anche innovare, introdurre elementi di cambiamento nel contesto educativo per poterne verificare la qualità dell'azione da cui trarre indicazioni utili alla costruzione di prassi.

La dimensione euristica di tutto l'intervento di ricerca riguarda il grande campo della *action-research*<sup>210</sup> (A-R) in ambito educativo e sociale, sia per le potenzialità formative e di sviluppo professionale che offre, sia poiché il lavoro permette di mettere in comune esperienze e problemi,

---

<sup>205</sup> Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia prospettive epistemologiche*, cit.

<sup>206</sup> L. Mortari, *Azioni Efficaci Per Casi Difficili: Il Metodo Ermeneutico Nella Ricerca Narrativa*, Bruno Mondadori, Milano 2013, p.4.

<sup>207</sup> Cfr. L. Mortari, *La ricerca empirica in educazione: Questioni aperte*, «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», 12, 1/2 (2009), pp. 33-46; Id., *Cultura della ricerca e pedagogia prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2011.

<sup>208</sup> Cfr. G. Tacconi, *Dispositivi metodologici per l'analisi delle pratiche educative*, in M. Castoldi, *Imparare a leggere e a scrivere: Lo stato dell'arte*, IPRASE, Trentino 2017, pp. 139-171.

<sup>209</sup> Cfr. L. Mortari, *La ricerca empirica in educazione: Questioni aperte*, cit., p. 34.

<sup>210</sup> Cfr. K. Lewin, *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*, cit.; C. Adelman, *Kurt Lewin and the origins of action research*, «Educational action research», 1, 1 (1993), pp. 7-24.

di confrontarsi sui casi, di costruire reti interne all'organizzazione<sup>211</sup>. Intesa come strategia di conoscenza, mira a trasformare la situazione educativa in maniera reale e rilevabile oggettivamente<sup>212</sup>. Attraverso la A-R l'educatore affronta problemi (nel presente caso, come generare apprendimento consapevole) della pratica educativa in uno specifico contesto educativo (ad esempio i servizi di post scuola) producendo conoscenza trasferibile a situazioni analoghe anche se non generalizzabile in senso stretto<sup>213</sup>.

La conoscenza promossa con l'A-R co-costruisce i dati insieme ai pratici sul campo, permettendo di illuminare aree che possono essere escluse normalmente dal campo di osservazione (nel caso della presente ricerca, ad esempio, i dubbi su o la non conoscenza della teoria e del metodo dell'animazione sociale e culturale, indicibile in una organizzazione che ne fa elemento identitario oltre che di metodo).

Gli esiti della ricerca nell'A-R permettono di costruire significati condivisi che sono centrali nei processi lavorativi individuali e collettivi<sup>214</sup>. Il cambiamento che Vedogiovane desidera, ad esempio, riguarda modalità diverse di operare nei servizi mettendo al centro il concetto di apprendimento, che non può avvenire senza un lavoro di consapevolezza delle rappresentazioni già presenti e una negoziazione delle rappresentazioni/significati da modificare.

Bisogna inoltre considerare che l'A-R è una metodologia di ricerca molto utilizzata nel mondo dell'animazione socioculturale, soprattutto negli interventi di cambiamento a livello individuale e comunitario<sup>215</sup>. In particolare, si fa riferimento alla Ricerca-Azione partecipata (RAP) che è allo stesso tempo un modello di indagine di tipo costruttivista, un approccio formativo di tipo dialogico, comunitario e partecipativo e un processo di cambiamento che mette al centro la competenza (ciò che c'è) rispetto alla mancanza (ciò che manca)<sup>216</sup>.

Il cambiamento ricercato è però sempre contestuale e richiede che ci si interroghi sulla validità scientifica degli esiti di ricerca e le eventuali condizioni per trasferirne i risultati in altri contesti. In letteratura si è ampiamente dibattuto sulla questione della validità della ricerca di tipo qualitativo sulla prassi educativa (che per sua natura è contestuale), in una polarità che individua una ricerca di tipo "neutro" e a-politica versus una più implicata che ha connotazioni trasformatrice<sup>217</sup>.

La pretesa di neutralità della ricerca fa riferimento soprattutto a un paradigma neo-positivistico che ha mutuato le modalità, ad esempio, tipica di certa ricerca psicologica (quantitativa, con esperimenti in laboratorio).

La prospettiva più qualitativa poggia su un'idea della pedagogia come prassi umana che dipende dalle concezioni, dai valori e dalle convinzioni condivise da una comunità, quindi essa è sempre storica, contestuale, particolare, e in quanto tale richiede una modalità di ricerca che tenga conto dei processi di interpretazione e di attribuzione di significati, appunto, contestuali e nella loro

---

<sup>211</sup> Cfr. L. Galuppo, *La ricerca-azione in Italia: Spunti per una bibliografia*, «Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione» 12, 2-3 (2006), pp. 261-268; L. Calonghi, *Riflessioni sulla ricerca-azione*, in C. Scurati – G. Zanniello, a cura di, *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Roma-Napoli 1993, pp. 29-38.

<sup>212</sup> Cfr. M. Baldacci, *La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», 1, 9 (2014), pp. 387-396.

<sup>213</sup> Cfr. Id., *Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa*, «ECPS Journal», 6 (2012).

<sup>214</sup> Cfr. F.O. Manoukian, *Il circolo virtuoso conoscenza-azione*, «Animazione Sociale», 5 (2002), pp. 9-26.

<sup>215</sup> Cfr. P. Branca – F. Colombo, *La ricerca-azione come promozione delle comunità locali*, «Animazione sociale», 1(2003), pp. 29-61; P. Branca, *Il potere nella comunità locale tra coinvolgimento e partecipazione*, «Animazione sociale», 10 (1996); Id., a cura di, *Il mondo dell'animazione socioculturale*, cit.; E.R. Martini – R. Sequi, *Il lavoro nella comunità: Manuale per la formazione e l'aggiornamento dell'operatore sociale*, Carocci, Roma 1998.

<sup>216</sup> Cfr. S. Carbone – E. Ripamonti, *La periferia che "cambia pelle": Sviluppo di comunità e dinamiche interculturali in un progetto di rigenerazione urbana e sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2006, pp. 19-23.

<sup>217</sup> Cfr. K. Montalbetti, *La ricerca pedagogica: conoscere, intervenire, comunicare*, «Education Sciences & Society», 3, 2 (2012); M. Pellerey – D. Grządziel, *Educare per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2011, 2° Ed, p. 359.

unicità. Per questo un'attenzione specifica deve essere posta rispetto ai criteri che assicurino la validità della ricerca di tipo qualitativo.

Viganò propone, riprendendo Var der Maren, di utilizzare come uno dei criteri generali di validità della ricerca la funzionalità, dove le domande chiave sono «serve davvero?, funziona? In realtà non è prioritario sapere perché, purché sia efficace ed efficiente, rispettando un insieme di valori e di norme sociali ed etiche del contesto di riferimento»<sup>218</sup>. Il motivo per cui la funzionalità possa essere criterio per la ricerca pedagogica è dato dal fatto che la pratica, su cui si fonda la ricerca, è troppo complessa per essere comprese da una singola teoria, e deve necessariamente tenere insieme esigenze molto diverse.

Tacconi<sup>219</sup> rileva che, pur non ricercando l'oggettività nell'analisi delle pratiche, sia necessario tenere insieme parametri di valutazione della ricerca "deboli"<sup>220</sup> come la veracità o l'attendibilità con altri, la rilevanza e la pertinenza dell'oggetto o la consistenza del metodo. Lo stesso autore propone una tabella sintetica per definire alcuni parametri per valutare ricerche che usano le interviste ma che possono essere utili anche con altri strumenti.

Mortari<sup>221</sup> individua poi i seguenti criteri che la conoscenza in ambito di epistemologia naturalistica deve soddisfare:

- a. *credibilità*: in assenza di criteri oggettivi, ciò che conta è che sia convincente rispetto alla procedura eseguita per costruire la conoscenza e i risultati devono essere condivisi dai partecipanti alla ricerca;
- b. *trasferibilità*: sebbene la ricerca porti a risultati contestuali e temporalmente determinati, è possibile individuare elementi che possono essere trasferiti, aiutando a rendere più comprensibili fenomeni simili;
- c. *affidabilità*: non esistendo una conoscenza certa è necessario, però, che gli elementi individuati funzionino nella spiegazione dei fenomeni studiati;
- d. *confermatività*: la teoria deve emergere da una adeguata negoziazione concettuale e procedurale a partire dalle evidenze raccolte.

Nella presente ricerca si fa riferimento a questi quattro criteri.

Riguardo la credibilità e la confermatività, coerentemente con l'epistemologia e la filosofia di fondo della ricerca, si è operato mediante un dispositivo che prende spunto dai Laboratori Tematici di Ricerca (LTR), ideati da Silvio Premoli<sup>222</sup>, che sono «spazi di costruzione della conoscenza, che attraverso un dispositivo riflessivo, ispirato alle comunità di ricerca e alle comunità di pratiche, attivano processi di innovazione, sviluppo e trasformazione professionale e organizzativa, di emersione di teorie locali e saperi situati sul lavoro socioeducativo, di apprendimento condiviso»<sup>223</sup>.

I Laboratori Tematici di Ricerca utilizzano l'esperienza di ciascun partecipante come materiale di lavoro, attraverso tecniche di derivazione psicosociale e narrativa<sup>224</sup> che è possibile individuare nella ricerca-formazione.

---

<sup>218</sup> R. Viganò, *La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica*, «Pedagogia Oggi», 1 (2020), p. 328.

<sup>219</sup> G. Tacconi, *Dispositivi metodologici per l'analisi delle pratiche educative*, cit., pp. 139-171.

<sup>220</sup> Cfr. D. E. Epimeteo, *Colui che, avendo fatto, pensa. una ricerca nella prospettiva dell'attore*, in C. Leneve – F. Pascolini, *Nella Terra di Mezzo. Una ricerca sui supervisori del tirocinio*, 2014, pp. 23-42.

<sup>221</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia prospettive epistemologiche*, cit.

<sup>222</sup> Si veda a questo proposito: S. Premoli – D. Mairani, *Le percezioni degli operatori in una ricerca centrata sulla pratica. Collaborare con la famiglia nei servizi di educativa domiciliare minori*, «Lavoro Sociale», 13 (2012), pp. 405-417; anche S. Premoli, *Educatori in ricerca un'esperienza locale fra teorie e pratiche*, cit., p.133.

<sup>223</sup> *Ibi*, p. 59

<sup>224</sup> Cfr. M. Brusciaglioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, FrancoAngeli, Milano 1991, vol. 1; M.C. Josso, *L'Histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation: Une éducation pour la connaissance de la subjectivité*, in International Research Conference on Life History and Biography in Adult Education. The biographical approach in european adult education. Verband Wiener Volksbildung, 1995.

I LTR sono stati utilizzati in due fasi nella presente ricerca: nella prima si è operato al fine di individuare, insieme ai pratici, gli elementi caratterizzanti l'apprendimento dentro i contesti di educazione non formale, nei quali lavorano in connessione con contenuti provenienti dall'ambito scolastico, e le condizioni che ne favoriscono l'emersione; nella seconda si sono co-costruite, insieme ai pratici, le piste di lavoro per la progettazione di interventi educativi negli stessi servizi al fine di migliorare l'apprendimento stesso.

Nella prima fase ci si è chiesti quali fossero gli elementi e le condizioni per favorire maggiormente l'apprendimento di contenuti provenienti dal contesto formale utilizzando modalità proprie del contesto non formale. Nella seconda fase ci si è interrogati su come co-costruire interventi educativi coerenti con gli apprendimenti della prima fase (messi a confronto con la dimensione teorica dell'ASC e dell'apprendimento-insegnamento), come implementarli e come valutarli.

I dati raccolti e analizzati sono stati principalmente di due tipi: di contenuto (prodotto dai singoli partecipanti precedentemente al primo incontro) e di resoconto degli incontri (prodotto dai ricercatori e analizzato attraverso Nvivo).

Il fondamenti epistemologici che stanno alla base degli LTR riguardano quattro concetti: pratica, riflessività, teoria trasformativa e comunità di ricerca.

Innanzitutto, è possibile situare il dispositivo dentro una visione fenomenologica e costruttivista relativa ai processi epistemologici, che permette di utilizzare la pratica come produttrice di conoscenza, se attraversata dalla riflessione sulla pratica stessa<sup>225</sup>.

Inoltre, la trasformazione delle pratiche<sup>226</sup> educative nella quotidianità viene facilitata, dentro le dinamiche comunicative delle comunità di pratiche<sup>227</sup>, dall'argomentare in modo approfondito ciò che viene concretamente agito. Nei LTR è possibile individuare il funzionamento di una *community of inquiry*, cioè di un gruppo di persone che condividono un processo di ricerca volto a costruire conoscenza attraverso il confronto, il dialogo e l'argomentazione<sup>228</sup>.

È chiaro che la conoscenza scientifica è pensata come costruito socioculturale fondato sulla partecipazione e sulla condivisione (peraltro coerentemente al modello dell'animazione sociale e culturale) dove è possibile riconoscere i caratteri di contestualità (l'azione avviene in un contesto specifico con quelle persone), di connessione con l'esperienza (ai partecipanti è richiesto di formulare pensieri ancorandoli a precise esperienze narrate) e di attribuzione di significato attraverso il linguaggio (è richiesto ai partecipanti non solo di narrare, ma di significare le azioni che narrano) che sono quelli identificati da Dewey<sup>229</sup> nella ricerca scientifica.

Appare, quindi, evidente che l'orientamento epistemologico del presente lavoro afferisce alla ricerca centrata sulla pratica, che ha lo scopo di creare una relazione riflessiva tra le pratiche professionali situate, esperite in differenti contesti, e le teorie pedagogiche, sociali e psicologiche. Il modello di riferimento è quello evidenziato da Julkunen<sup>230</sup> nella descrizione del processo di ricerca riflessiva orientata alla co-costruzione della conoscenza e adottata da Premoli nei LTR:

---

<sup>225</sup> Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993, p. 367.

<sup>226</sup> Cfr. J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass Inc Pub, New Jersey 1991.

<sup>227</sup> Cfr. J. Lave – E. Wenger, *Situated learning legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge - New York 1991, p. 138.

<sup>228</sup> Cfr. M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Editori Laterza, Roma 2007, 2° Ed.

<sup>229</sup> J. Dewey – A. Visalberghi, *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973, 3° Ed.

<sup>230</sup> I. Julkunen, *Knowledge-production processes in practice research-outcomes and critical elements*, «Social Work & Society», 9, 1 (2011), pp. 60-75.

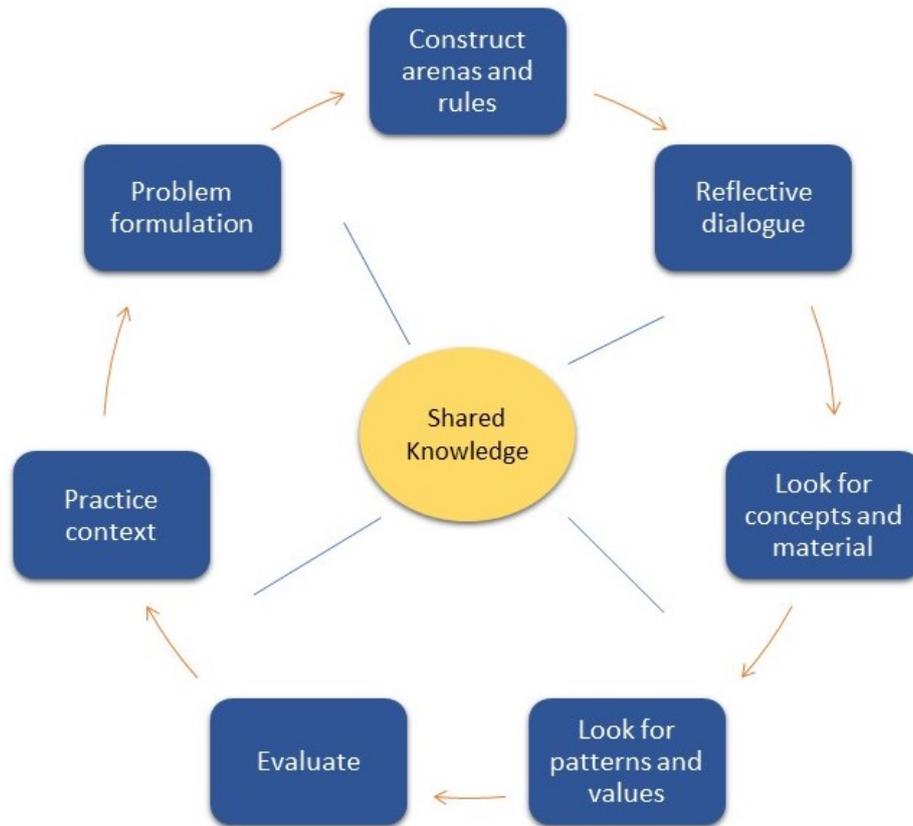


Figura 16 - The reflective research process - Julkunen

Inoltre, la presente ricerca, come già evidenziato, mira a produrre modalità diverse e soluzioni concrete per sviluppare pratiche educative efficaci<sup>231</sup>.

Rispetto alla trasferibilità e all'affidabilità come criteri di validità, nella presente ricerca si è lavorato per individuare gli elementi imprescindibili del tipo di servizio, sia come approccio metodologico sia come strumenti che possano essere utilizzati anche nei servizi che non sono stati oggetto della ricerca stessa e su cui si rimanda al capitolo quarto. I singoli elementi sono coerenti tra di loro e funzionano nell'integrazione con il metodo dell'animazione sociale e culturale e delle teorie dell'apprendimento individuate, nella ricerca bibliografica.

Questa ricerca si muove dentro la gnoseologia costruttivista che richiede una particolare attenzione da parte del ricercatore, sapendo che l'attività epistemica è fondamentalmente un processo di costruzione del sapere, denso di soggettività e di cultura<sup>232</sup>. Per questo è necessario porsi un problema etico: come operare una continua vigilanza critica sul processo di elaborazione del sapere in modo tale da non confondere quelle che sono le proprie rappresentazioni, aspettative, conoscenze, con quelle che emergono dal campo di ricerca?

Mortari<sup>233</sup> evidenzia alcune pratiche epistemiche per dare rigore al processo di indagine, che possono aiutare a precisare come ha agito il gruppo dei ricercatori. Le pratiche prese in considerazione riguardano:

- 1) il coinvolgimento prolungato nel contesto, al fine di essere in grado di interpretare ciò che accade in modo simile ai "nativi";

<sup>231</sup> Cfr. I. Shaw, *Practitioner research: Evidence or critique?*, «British Journal of Social Work», 35, 8 (2005), pp. 1231-1248.

<sup>232</sup> Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia prospettive epistemologiche*, cit., pp. 32-58.

<sup>233</sup> *Ibi*, p.70.

- 2) l'osservazione continuata, per costruire una sensibilità dello sguardo sui dettagli;
- 3) il peer debriefing con altri professionisti della ricerca per avere uno sguardo esterno che aiuti a individuare le distorsioni epistemiche;
- 4) i member checks, ossia il confronto degli esiti del lavoro con i soggetti partecipanti che danno il "via libera" ai report.

La prima questione che tocca i punti 1 e 2 riguarda il coinvolgimento dello scrivente, che è anche socio e presidente di Vedogiovane, come ricercatore junior nell'équipe di ricerca formata da personale dell'Università, esterno ed estraneo alle vicende e alla cultura organizzativa di Vedogiovane. In questo modo si è permesso di avere una sorta di "interprete autentico" degli eventi, in grado di mostrare al resto dell'équipe quali siano alcune differenze di interpretazioni che non sarebbero state colte se non dopo un periodo ancor più prolungato.

Fin dall'inizio di questa ricerca ho posto molta attenzione alla mia posizione. Per questo motivo, metodologicamente ho contestualizzato la mia presenza, riconoscendo di avere un punto di vista necessariamente "*observer dependent*"<sup>234</sup> in un gioco di rappresentazioni interne ed esterne che si misurano con la realtà al di fuori dell'osservatore<sup>235</sup>. Ciò ha reso necessaria una cura metodologica volta a dichiarare, esplicitare non solo le diverse fasi del processo di ricerca ma anche le ipotesi, le immagini e i passaggi di pensiero all'interno dell'équipe in ogni fase.

Rispetto al rapporto con i partecipanti, questo ha riguardato non solo la partecipazione ai momenti di emersione delle rappresentazioni, ma anche il momento interpretativo, connotandosi come una ricerca con le persone<sup>236</sup> dove è possibile avere una soggettività critica che non nega la conoscenza personale in favore di una ipotetica oggettività, ma mantiene una prospettiva individuale in collaborazione con altri che fanno lo stesso<sup>237</sup>.

Alcuni dispositivi sono stati attivati al fine di salvaguardare la validità dell'emergente e il rigore della ricerca.

Il primo dispositivo riguarda la partecipazione o meno del ricercatore junior nelle attività di ricerca a diretto contatto con i propri soci. Nella prima fase di raccolta di rappresentazioni sull'apprendimento con i gruppi di operatori di Vedogiovane la conduzione unica è stata affidata alla responsabile dell'équipe di ricerca. I dati sono stati invece condivisi e interpretati dentro l'équipe includendo anche il ricercatore junior.

Nella seconda fase, in cui si è lavorato con gruppi di soci su elaborati scritti e in gruppi di analisi di pratiche, si è optato per una co-conduzione del ricercatore junior con una ricercatrice esterna per poter avere contemporaneamente una comprensione molto interna e una invece esterna problematizzante. Ai due ricercatori è stato poi richiesto di elaborare un report degli incontri che è stato tenuto distinto e presentato al resto dell'équipe in modo da poter osservare le concomitanze e le difformità di interpretazione.

Nella terza fase, di formazione e creazione del tipo di servizio da sperimentare con gli operatori, si è optato per la presenza di due formatori/ricercatori inseriti *ad hoc* nell'équipe di ricerca (e quindi con uno sguardo totalmente nuovo sulla ricerca e sull'organizzazione) con la presenza come osservatore del ricercatore junior (a conoscenza sia dell'organizzazione sia del percorso fin lì fatto), in modo da poter aiutare i due ricercatori a individuare chiavi di lettura di ciò che emergeva durante il percorso.

Il peer debriefing è stato organizzato in diversi momenti della ricerca.

<sup>234</sup> H. Von Foester, *Observing systems*, Intersystems Publications, 2011.

<sup>235</sup> F.J. Varela – E. Thompson – E. Rosch, *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, The MIT Press, 1993.

<sup>236</sup> J. Heron, *Co-operative inquiry: research into the human condition*, SAGE Publications, Thousand Oaks 1996; J. Heron – P. Reason, *The practice of co-operative inquiry: research with rather than on people*, in P. Reason – H. Bradbury, eds, *Handbook of action research*, SAGE Publications, Thousand Oaks, 2001, pp. 179-188.

<sup>237</sup> J. Heron, *Co-operative inquiry*, cit. p.15.

Un primo dispositivo strutturale prevede l'esistenza di un gruppo di ricerca formato stabilmente da quattro persone (oltre all'inserimento di volta in volta di altri ricercatori individuati per le fasi specifiche) che ha permesso di riflettere in maniera continuativa sul percorso di ricerca e sulle possibili distorsioni epistemiche e metodologiche. Inoltre, sono stati previsti alcuni incontri con ricercatori esterni sulle singole fasi.

Un primo debriefing è stato organizzato con un ricercatore esperto di apprendimento che ha aiutato ad analizzare i risultati che l'équipe aveva individuato dopo la prima fase.

Un secondo debriefing è stato fatto coinvolgendo una ricercatrice esterna all'équipe, esperta di metodologia della ricerca qualitativa, al termine sia della prima che della seconda fase, la quale ha analizzato sia i dati emersi sia le modalità che sono state utilizzate. In quella fase sono state chiarite alcune scelte fatte nella costruzione dei dispositivi.

Un terzo debriefing è stato fatto rispetto ai contenuti emersi dalla ricerca al termine della seconda fase con una ricercatrice esperta del tema (apprendimento e animazione sociale) che ha permesso di individuare alcune piste di ricerca che erano sottotraccia e di individuare una tematica non vista (l'utilizzo del metodo animativo anche come strumento epistemologico, di cui si parlerà più avanti in questo capitolo).

I member checks sono stati due: dopo la prima fase è stato convocato un gruppo misto tra l'Alta Direzione e soci esperti di Vedogiovane (che avevano partecipato ai gruppi di ricerca) dove si è presentato il primo report con le rappresentazioni emerse; il secondo è stato fatto con gli stessi partecipanti alla seconda fase con gli elementi emersi durante il primo incontro di ricerca.

In questa ricerca è stato preservato l'anonimato degli operatori che hanno partecipato alle diverse fasi. A tutti sono state presentate prima della ricerca le regole di ingaggio: finalità della ricerca, utilizzo dei dati, registrazione audio ai soli fini della trascrizione rendendo anonimi i parlanti, diritto alla restituzione dei dati aggregati. Tutti hanno acconsentito alla partecipazione alla ricerca. Inoltre, essendo tutti i partecipanti soci, hanno partecipato anche in veste di co-proprietari dei risultati in quanto co-proprietari dell'impresa titolare della ricerca.

### 3.4. L'analisi della cultura organizzativa di Vedogiovane

La ricerca prevede la necessità di lavorare sulle rappresentazioni che operatori, cda, coordinatori dell'organizzazione hanno sui temi di ricerca. Inoltre, questa ricerca è di tipo pratico<sup>238</sup>, e ha come obiettivo un'azione trasformativa. Affinché una simile trasformazione avvenga, è importante che l'équipe di ricerca conosca alcuni elementi della cultura organizzativa di Vedogiovane in modo da poter situare e comprendere le rappresentazioni emergenti dai focus group, e di co-costruire insieme ai vari partecipanti della ricerca un nuovo servizio che sia coerente con i valori, con il metodo, con le finalità.

#### 3.4.1. *Le ipotesi di fondo che orientano gli interventi di Vedogiovane*

Per poter procedere in una ricerca naturalistica è necessario che si entri in contatto fin da subito con il contesto (in questo caso, con l'organizzazione), la sua cultura di fondo, i significati che muovono le azioni e ne danno significato.

Vedogiovane s.c.s, come emerge dal bilancio sociale<sup>239</sup> fonda il proprio intervento nell'animazione:

---

<sup>238</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia prospettive epistemologiche*, cit.

<sup>239</sup> Vedogiovane s.c.s. *Bilancio sociale*, cit.

*La metodologia di riferimento è quella dell'animazione culturale e sociale, che si prefigge di promuovere lo sviluppo delle persone e delle comunità grazie ai soggetti intermedi in cui le prime sono inserite e di cui le seconde sono costituite.*<sup>240</sup>

Nel corso degli anni sono stati prodotti documenti<sup>241</sup> dentro l'organizzazione che esplicitano il metodo di lavoro: al centro del modo di operare c'è l'animazione come pratica sociale volta al cambiamento, attraverso processi di presa di coscienza e sviluppo a livello individuale, organizzativo e comunitario di ciò che limita l'espressione delle proprie potenzialità. L'animazione così concepita agisce tra il feriale e il festivo, tra la straordinarietà e la quotidianità. Il quotidiano è il luogo dove diventa possibile e necessario dare senso alle cose, e questo viene fatto dentro un processo che parte dal fare (la "prassi"), passa alla riflessione (la "teoria") per ritornare di nuovo all'azione (la "prassi").

In Vedogiovane l'animazione non è identificata solo come un metodo e pratica professionale. È anche concepita come stile di vita<sup>242</sup> che permea tutta l'esistenza.

In questo senso il tema animativo diventa più complesso: non basta acquisire la tecnica, è necessario aderire a un modo di vedere le cose e a un insieme di valori. In alcuni casi si parla proprio di azione militante, pur riconoscendo la libertà dei soggetti a cui si rivolge, da parte di persone che credono nel valore liberante dell'educazione e che sono motivate nella loro azione da un particolare credo religioso, politico o sociale. In questo caso, i riferimenti provengono dall'elaborazione del "criterio d'incarnazione" della Pastorale Giovanile Salesiana che mette al centro la concreta esistenza del giovane nella sua quotidianità, la sua possibilità di cambiamento, e dove ciò che è umanamente valido è anche cristiano<sup>243</sup>. La conseguenza più forte di questo approccio è l'adesione all'idea che non esista situazione così compromessa che non possa essere "salvata", che nessuna situazione o persona è definitivamente condannata, che è sempre possibile il cambiamento verso il meglio, verso una piena umanità.

È chiaro che l'uomo concreto si trova immerso in una trama di relazioni che condizionano fortemente il proprio operato, a volte rendendo molto difficile ogni opzione di cambiamento. Per questo è necessario innanzitutto un lavoro di presa di coscienza che permetta l'acquisizione di una consapevolezza ampia sulle dinamiche di potere, sui processi di liberazione come parte del metodo di lavoro<sup>244</sup>.

Per far questo è indispensabile una definizione chiara e condivisa degli obiettivi.

Obiettivo animativo è la liberazione, che significa possibilità per ogni persona di essere soggetto attivo e consapevole, cittadino in senso pieno, in grado di esprimere le proprie potenzialità. In Vedogiovane questo obiettivo lo si è perseguito soprattutto dando valore alla dimensione del tempo libero come tempo da liberare. Il rischio, infatti, di questi contesti è che siano considerati come "parcheggi" in cui stare fino a diventare adulti senza disturbare o come recinti in cui rinchiudere i soggetti considerati non produttivi (alla stregua degli anziani in casa di riposo e dei disabili nelle comunità residenziali): in tutti i casi, luoghi e tempi separati da ciò che è centrale nelle dinamiche della società, dai luoghi di potere e di costruzione dei significati importanti. I centri di aggregazione giovanile, gli scambi giovanili internazionali, gli oratori diventano contesti in cui è possibile valorizzare la dimensione relazionale, ma in un modo particolare, lo "stare per

---

<sup>240</sup> *Ibi*, p. 5.

<sup>241</sup> Cfr. M. Marmo – G. Campagnoli, *Animazione giovanile. L'esperienza di Vedogiovane*, cit.; M. Marmo, a cura di, *Animazione e quotidianità*, Vedogiovane s.c.s., Borgomanero 2005; P.M.M. Coerezza – L. Ponti, a cura di, *Animazione ed evoluzione*, Vedogiovane s.c.s., Borgomanero 2002.

<sup>242</sup> Cfr. M. Pollo, *L'animazione culturale: Teoria e metodo una proposta*, cit.

<sup>243</sup> Cfr. R. Tonelli, *Vivere di fede in una stagione come è la nostra*, LAS, Roma 2013; Id., *Educare alla fede nell'umanizzazione: Un metodo di pastorale giovanile*, Note di Pastorale Giovanile, 1974; Id., *Tutto ciò che è umanamente valido è cristiano*, Note di Pastorale Giovanile, 1968.

<sup>244</sup> Cfr. AA.VV., *L'organizzazione*, in M. Marmo – G. Campagnoli, *Animazione giovanile*, cit.

fare”<sup>245</sup>, ossia un modo di tenere insieme le relazioni (che divengono significative) con un impegno attivo nel mondo.

Un'altra questione di fondo della cultura organizzativa di Vedogiovane è legata al tipo di lettura delle situazioni. Il metodo animativo richiede l'abitare i soggetti collettivi (gruppi, organizzazioni, comunità territoriali) poiché è attraverso questi che è possibile costruire cambiamento. Questo fa sì che l'organizzazione abbia sempre privilegiato servizi e progetti in cui si lavora con e nei soggetti collettivi, e in cui il cambiamento personale è fortemente legato al cambiamento dentro il soggetto collettivo stesso.

Questo però richiede che ci sia, da parte di tutti gli operatori, la competenza dello “stare nel gruppo”<sup>246</sup> (conoscendo i processi e le dinamiche dei gruppi e dei gruppi di lavoro) e quella di condurre i gruppi.

Il lavoro con i soggetti collettivi introduce una modalità specifica di pensare il lavoro educativo che richiede di relazionarsi con il contesto inteso come un insieme di gruppi che interagiscono in una arena pubblica. Il lavoro dell'animatore non finisce dentro il gruppo<sup>247</sup>, ma richiede una apertura costante agli altri soggetti che popolano le comunità territoriali.

Nel corso degli anni dentro Vedogiovane si è reso esplicito che questi compiti, soprattutto di cambiamento più politico, non possono essere perseguiti dai singoli animatori dei singoli gruppi per questioni che riguardano il potere che viene riconosciuto da parte dei vari soggetti sociali. Per questo, i soci fondatori hanno ipotizzato che il soggetto *animante* a quel livello sia l'organizzazione, sotto due aspetti: nella costruzione di percorsi di coscientizzazione dei propri soci dentro la quotidianità del proprio agire animativo; nella interlocuzione con gli altri soggetti collettivi del territorio.

### 3.4.2. *I temi di ricerca: apprendimento e competenze nell'animazione sociale e culturale*

All'interno della cornice epistemologica, rappresentata dall'animazione sociale, Vedogiovane chiede al Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell'Università Cattolica di Milano (CRELINT) di svolgere una ricerca pedagogica fondamentale per il futuro sviluppo della cooperativa e cruciale per l'introduzione di innovazione nelle proposte educative, animative e formative rivolte ai suoi utenti.

In questo senso, il focus della ricerca è centrato sull'apprendimento e sulle competenze nell'animazione sociale e culturale. Quest'ultimo è considerato a livello individuale e collettivo allo stesso tempo, non potendosi dare un cambiamento che sia solo in una delle due dimensioni.

C'è una particolare visione dell'uomo, dell'antropologia, che sta alla base dell'intervento e che lo considera mai totalmente definito e quindi sempre potenzialmente in cambiamento. Per l'animazione sociale e culturale nessun uomo, nessun contesto è mai condannato, tutti hanno una possibilità di cambiamento verso la liberazione, anche se faticosa e difficile<sup>248</sup>.

---

<sup>245</sup> Questa affermazione è emersa nel lavoro di approfondimento condotti da Michele Marmo e Franco Floris nei percorsi di formazione per animatori interna a Vedogiovane tra il 1997 ed il 2000, e mette in relazione la dimensione dell'incontro significativo delle persone in gruppo che però hanno un compito trasformativo della realtà in cui vivono, a partire dalla realtà stessa del gruppo.

<sup>246</sup> G.P. Quaglino – S. Casagrande – A.M. Castellano, *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo: Un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, Raffaello Cortina, Milano 1992.

<sup>247</sup> Cfr. R. Tonelli, M. Pollo, *Il credo dell'animatore*, cit.

<sup>248</sup> Cfr. L. Regoliosi, *Appunti per una storia dell'animazione in Italia*, «Animazione Sociale», 13 (1989); F. Floris, *L'animazione socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 2004, 2° ed.; M. Pollo, *Educazione come animazione: Voci per un dizionario*, ElleDiCi, Torino 1991, vol 2; M. De Rossi, *Animazione e trasformazione: identità, metodi, contesti e competenze dell'agire sociale*, CLEUP, Padova 2004; G. Massaro, a cura di, *Per un impegno di animazione socio-culturale*, cit.; A. Marchesi – M. Marmo, a cura di, *Cose da fare con i giovani*, cit.; M. Pollo, *L'animazione culturale: Teoria e metodo una proposta*, cit.; AssociAnimazione, *Un quotidiano animare la possibilità di futuro*, «Animazione Sociale», supplemento al n.272/2013; M. Marmo, *Un operatore riflessivo radicato nel territorio*, «Animazione Sociale», 346, 21 (2021), pp. 66-75; F. Larocca et al., a cura di, *Attività di animazione e socializzazione nella scuola dell'obbligo*, La Scuola, Brescia 1977; M. Marmo, G. Campagnoli, *Animazione giovanile*, cit.; *L'animazione a scuola*, Gruppo Abele, Torino 1996; G. Contessa, *L'animazione: Manuale per animatori professionali e volontari*, Milano CittàStudi, Milano 1996; 15. G. Contessa – A.

Il gruppo e l'organizzazione si pongono, quindi, come elementi che permettono la mediazione tra singolo e società. Questa mediazione è alla base di possibili cambiamenti sociali che altrimenti sarebbero troppo onerosi ma che prendono possibilità dal fatto di essere generati e sostenuti da soggetti collettivi<sup>249</sup>.

L'apprendimento in particolare si colloca in quello che viene definito anche a livello europeo apprendimento non formale e informale:

- apprendimento non formale: apprendimento erogato mediante attività pianificate (in termini di obiettivi e tempi di apprendimento) con una qualche forma di sostegno all'apprendimento (ad esempio la relazione studente-docente); può comprendere programmi per il conseguimento di abilità professionali, alfabetizzazione degli adulti e istruzione di base per chi ha abbandonato la scuola prematuramente;
- apprendimento informale: apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero e non strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento; esso può essere non intenzionale dal punto di vista del discente<sup>250</sup>.

Questi sono caratterizzati da un alto livello di flessibilità, di apertura al cambiamento e all'innovazione nella sua organizzazione, approccio pedagogico e modalità di erogazione<sup>251</sup>.

All'interno dello stesso campo semantico si collocano le locuzioni "educazione non formale"<sup>252</sup>, "pedagogia non formale"<sup>253</sup> e anche "approccio non formale".

È possibile delineare tre modi di intendere l'educazione non formale<sup>254</sup>:

1. il primo è considerato un complemento del sistema formale, il primo a essere riconosciuto, rivolto a coloro per i quali l'educazione formale non era stata in grado di raggiungere i suoi scopi educativi: gli espulsi dal mondo della scuola, gli adulti analfabeti. La natura complementare di questo tipo di ENF è stata richiesta per svolgere funzioni che l'educazione formale era stata progettata per adempiere ma che non era stata in grado di raggiungere totalmente;
2. il secondo considera l'educazione non formale come alternativa a quella formale, in ambienti indigeni o tradizionali. L'educazione e l'apprendimento indigeni si riferiscono a strutture e pratiche che esistevano prima della colonizzazione e che hanno continuato a esistere in qualche forma per alcune caratteristiche della vita personale e comunitaria dopo la colonizzazione. Questo tipo di educazione sarebbe una sorta di reazione all'educazione formale vista come elemento colonizzatore ed esterno;
3. il terzo tipo viene considerato come supplemento all'educazione formale. Nasce a partire dai cambiamenti legati al crollo del mondo comunista, l'accettazione di un approccio capitalista, alle questioni economiche e politiche e la globalizzazione del commercio e degli scambi. A

---

Ellena, a cura di, *Animatori di quartiere: Un'esperienza di formazione*, Società Editrice Napoletana, Napoli 1980; AA.VV., *L'animazione socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 2001; P. Besnard, *10: Storia, teoria e pratica dell'animazione socio-culturale*, cit.

<sup>249</sup> Cfr. G.P. Quaglino – S. Casagrande – A.M. Castellano, Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo, cit.; K.W. Vopel, *Manuale per animatori di gruppo: Teoria e prassi dei giochi di interazione*, ElleDiCi, Torino 1998; K. Lewin – G. Petter – R. Licausi *I conflitti sociali*, cit.; A. Pellai – V. Rinaldin – B. Tamborini, *Educazione tra pari manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Gardolo 2002; M. Comoglio, a cura di, *Il cooperative learning: strategie di sperimentazione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1999; Branca P, a cura di, *Il mondo dell'animazione socioculturale*, cit.

<sup>250</sup> Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del consiglio, del 20 dicembre 2012, sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea n. C398/ 2012, p. 5.

<sup>251</sup> Cfr. M. Yasunaga, *Non-formal education as a means to meet learning needs of out-of-school children and adolescents*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal 2014.

<sup>252</sup> L. Norqvist – E. Leffler, *Learning in non-formal education: Is it "youthful" for youth in action?*, «International Review of Education», 2017, pp. 235-256.

<sup>253</sup> Z. Bekerman – D. Silberman-Keller, *Non-formal pedagogy: Epistemology, rhetoric and practice*, «Education and Society» 22, 1 (2004), pp. 45-63.

<sup>254</sup> B. Brennan, *Reconceptualizing non-formal education*, «International Journal of Lifelong Education», 16, 3 (1997), p.187.

causa di questi cambiamenti, l'educazione non formale rappresenta una rapida reazione ai bisogni educativi, sociali ed economici considerata più veloce dell'educazione formale.

Nel contesto in cui si muove questa ricerca, l'educazione non formale è vista soprattutto come complemento e come supplemento. È complementare alla scuola sia come setting di lavoro (centri di aggregazione, parchi, strada...) sia come processo (in connessione con le pedagogie attive, da Dewey in poi). È un supplemento, invece, nelle azioni che permettono di sviluppare competenze necessarie per il mondo del lavoro<sup>255</sup>, anche intese come *life skills*<sup>256</sup>.

Vedogiovane si colloca come “provider” di opportunità di apprendimento in contesti non formali attraverso i propri progetti a livello nazionale e internazionale. Il riferimento a questo tipo di educazione (che in buona parte Vedogiovane riconosce dentro l'alveo dell'animazione) è di tipo pratico e metodologico ed è da riferirsi ai documenti e ai tools prodotti dai Centri SALTO Youth europei, dal Consiglio d'Europa, dalla partnership CoE-UE per la gioventù<sup>257</sup>.

In tutti questi approcci si rileva un altro elemento antropologico centrale: l'irriducibilità della differenza tra esseri umani che si traduce anche in differenti modalità di apprendimento. È necessario quindi riuscire a pensare percorsi di apprendimento che siano rispettosi delle intelligenze diverse, degli stili e delle propensioni che ciascuno esprime<sup>258</sup>.

Un secondo elemento riguarda il tema delle competenze, come si è visto nel terzo paragrafo del secondo capitolo di questo lavoro.

Il concetto di competenza si situa, come paradigma, su alcuni nodi chiave dei rapporti tra individui, economia e società. Diversi autori ritengono che la competenza rappresenti un vero e proprio paradigma del nostro tempo<sup>259</sup>, poiché informa le modalità di pensare e agire a livello politico, culturale, sociale, produttivo e anche a livello di apprendimento.

Facendo riferimento alle “Key Competences for Lifelong Learning - European Reference Framework”: «le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutte le persone abbisognano per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione»<sup>260</sup>.

Il riconoscimento, oramai definito a diversi livelli istituzionali, della potenzialità di apprendimento negli ambiti non formali e informali che permettono alle persone di diventare competenti e di poter trasferire queste risorse ad altri contesti rende il tema delle competenze altamente interessante per Vedogiovane, come modo “del tempo” per definire e veicolare uno dei “prodotti” dell'animazione: l'apprendimento. L'attenzione di Vedogiovane si è dunque spostata sull'adattare e costruire percorsi in cui il fare animativo entra in relazione a traguardi di competenze intenzionali e pensati, anche per la loro trasferibilità in altri contesti.

---

<sup>255</sup> Cfr. AA.VV., *Schools of the future. Defining new models of education for the fourth industrial revolution*, World Economic Forum, 2020.

<sup>256</sup> <https://www.lifeskills.it/le-10-lifeskills/>. Ultima consultazione il 9/09/2021.

<sup>257</sup> I centri SALTO – Youth (Support, Advanced Learning and Training Opportunities for Youth). È una rete di sette centri di risorse che lavorano su aree prioritarie europee nel campo della gioventù dentro i programmi Erasmus+ Youth ed European Solidarity Corps. La Commissione europea e il Consiglio d'Europa sono i principali attori del partenariato UE-CoE per la gioventù. Sono coinvolte anche diverse entità, come il Forum europeo della gioventù, le agenzie nazionali del programma Erasmus+ (Gioventù in azione) della Commissione europea, i centri di risorse SALTO, ERYICA ed Eurodesk, e i partner governativi (CDEJ) e non governativi del Consiglio d'Europa (Consiglio consultivo), i ministeri responsabili delle questioni giovanili negli Stati membri e gli enti di ricerca. Le attività di partenariato beneficiano anche dell'esperienza accumulata dai Centri europei per la gioventù di Strasburgo e Budapest e dal Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa a Lisbona. Dentro il Consiglio d'Europa, il Dipartimento della Gioventù elabora linee guida, programmi e strumenti giuridici per lo sviluppo di politiche giovanili coerenti ed efficaci a livello locale, nazionale ed europeo. La metodologia utilizzata fa riferimento sempre alla Non Formal Education.

<sup>258</sup> Cfr. AA.VV. *Getting there...*, Council of Europe, 2013, pp.1-58.

<sup>259</sup> Cfr. E. Perulli, *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze. il concetto di competenza nella domanda clinica e sociale di benessere e sviluppo*, FrancoAngeli, Milano 2007.

<sup>260</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 18 dicembre 2006, 2006/962/CE

### 3.5. Gli obiettivi della ricerca

L'avvio del processo è avvenuto tra il coordinatore del CRELINT e la committenza di Vedogiovane, rappresentata dal Consiglio d'amministrazione, che hanno colto la possibilità di far incontrare le necessità di cambiamento con le opportunità di ricerca finanziata:

- a. Vedogiovane avverte la necessità di attivare un cambiamento all'interno dei propri servizi educativi e animativi per poter, da una parte, migliorare la qualità del lavoro e, dall'altra, la redditività generale dell'impresa, cosa non possibile nella situazione vissuta in quel momento<sup>261</sup>;
- b. il problema di come finanziare una ricerca universitaria, molto onerosa per una medio-piccola organizzazione del privato sociale, viene in parte superato dall'opportunità dato dal credito d'imposta<sup>262</sup> in ricerca e sviluppo disponibile anche per questo tipo di organizzazione;
- c. la difficoltà di comprensione e di corretta gestione del processo di credito d'imposta, che rischierebbe di vanificare il reale utilizzo dello stesso, viene superata dalla disponibilità del CRELINT di supportare tutto il percorso, compreso quello rendicontativo, acquisendo le competenze di una startup universitaria specialista su questi temi<sup>263</sup>.

Nei primi tre focus group sono state analizzate le ipotesi di fondo che muovono il bisogno di cambiamento, le risorse a disposizione e i tempi necessari. In particolare, sono emersi tre macro-obiettivi: ricercare, modellizzare e implementare.

#### • *Ricercare*

Vedogiovane lavora sul campo da trent'anni e ha sviluppato una cultura organizzativa<sup>264</sup> che include artefatti (strutture e processi visibili, comportamenti osservabili), convinzioni espresse e valori (idee, obiettivi, aspirazioni, ideologie, razionalizzazioni) e presupposti fondamentali di base (credenze e valori inconsci o taciti). Il ricambio generazionale avvenuto negli ultimi dieci anni potrebbe aver modificato almeno in parte alcune di queste componenti della cultura di Vedogiovane, con l'introduzione di micro-pratiche educative non afferenti al modello animativo e con una minor chiarezza di quali siano le rappresentazioni che le governano.

Per questo, nell'incontro con la committenza si è individuata la necessità di analizzare, dentro questo quadro, le rappresentazioni connesse alle strategie, alle pratiche e agli strumenti didattici e animativi finalizzati allo sviluppo di apprendimenti e competenze, adottati e sperimentati nei servizi e nei progetti di Vedogiovane, al fine di:

- verificarne l'efficacia e la coerenza rispetto alle finalità dichiarate;
- evidenziarne criticità e punti di forza;
- confrontarli e compararli con altre strategie e modelli di apprendimento e sviluppo delle competenze adottati in altre esperienze o proposti in letteratura.

Per poter operare il confronto di cui sopra, si è concordato di approfondire gli studi più recenti presenti nella letteratura nazionale e internazionale in materia di apprendimento e di sviluppo delle competenze (apprendimento trasformativo, learning by doing, apprendimento esperienziale, il ruolo delle neuroscienze...), con particolare riferimento alla produzione in lingua inglese e spagnola al fine di facilitare la dimensione di innovatività<sup>265</sup>.

---

<sup>261</sup> Si veda a questo proposito il capitolo primo, paragrafo 1.5

<sup>262</sup> Capitolo 1, paragrafo 1.2

<sup>263</sup> La collaborazione è stata con la società Theorema s.r.l. (<https://www.theorema.net>).

<sup>264</sup> Cfr. E.H. Schein – P.A. Schein, *Organizational culture and leadership*, John Wiley & Sons Inc., New York 2016.

<sup>265</sup> Per la dimensione teorica dell'innovazione sociale e pedagogica, si veda il capitolo primo, paragrafo 1.1 e seguenti.

- *Modellizzare*

Una volta analizzate le rappresentazioni delle pratiche, messe anche a confronto con gli studi più recenti, si è resa necessaria l'elaborazione di un modello teorico pedagogico (i riferimenti teorici che orientano e sostengono le strategie e le pratiche) e didatticamente declinato (strategie, didattiche, strumenti di lavoro), fondativo dei dispositivi, dei processi e dei servizi di facilitazione dell'apprendimento della Cooperativa Vedogiovane. Il modello teorico pedagogico si riferisce principalmente all'animazione sociale e culturale<sup>266</sup> declinata nella specificità di come favorisca l'apprendimento e di quali oggetti di apprendimento emergano nei percorsi animativi.

- *Implementare*

Infine, si è concordato di avviare una progettazione di differenti percorsi di ricerca-formazione rivolti a operatrici e operatori di Vedogiovane, finalizzati a implementare nei servizi e nei progetti della cooperativa le modellizzazioni elaborate a partire dalla seconda annualità.

L'ultimo obiettivo rimanda alla riprogettazione dei servizi esistenti e/o progettazione di nuovi servizi coerenti e in continuità con le indicazioni emerse dalla ricerca.

Questi tre macro-obiettivi hanno subito alcune variazioni e maggiori definizioni a mano a mano che il processo di ricerca è avanzato, anche in considerazione del mutamento di condizioni generali del contesto originatisi dalla pandemia di COVID-19 a partire da febbraio/marzo 2020.

### 3.6. Il target di ricerca

Il percorso di ricerca ha richiesto di individuare gli attori implicati nel processo via via che le varie fasi venivano definite, avendo individuato in questo percorso che la pratica (e quindi anche la pratica educativa) possa essere ambito e processo di costruzione di conoscenza.

La logica partecipativa che è propria dell'animazione sociale e culturale<sup>267</sup> è stata tenuta presente nella ricerca ponendo cura nella costruzione di una *community of inquiry*, cioè di un gruppo di persone che condividono un processo di ricerca volto a costruire conoscenza attraverso il confronto, il dialogo e l'argomentazione<sup>268</sup>. In questo senso, non sono solo i membri dell'équipe i soggetti protagonisti della ricerca, ma tutti i partecipanti, che diventano co-produttori di conoscenza e quindi attori della ricerca stessa.

#### ***L'équipe di ricerca:***

Il gruppo che ha seguito sin dall'inizio il percorso è formato dal direttore scientifico, dalla coordinatrice del progetto e da un ricercatore junior (dottorando di ricerca). A questi, che sono rimasti costanti per tutto il periodo della ricerca, si sono aggiunti, nella fase del LTR sui servizi educativi, una ricercatrice senior e, nella fase del LTR sulle pratiche educative nei doposcuola per potenziare gli apprendimenti, due ricercatori senior con esperienza in ambito di pedagogia sociale, di apprendimento nei vari contesti (formale, non formale e informale) e sul costruito di competenze.

---

<sup>266</sup> Nel capitolo secondo è stato presentato un lungo excursus sull'animazione sociale e culturale (par. 1 e 2) anche rispetto all'apprendimento. Si guardi invece il capitolo secondo, paragrafo quinto, per le implicazioni metodologiche dell'animazione sociale e culturale nella costruzione di conoscenza.

<sup>267</sup> Cfr. AA.VV., *L'animazione socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 2001. Il tema della partecipazione in animazione e dentro i contesti di ricerca è stato trattato in specifico nel capitolo terzo al paragrafo 3.5

<sup>268</sup> Cfr. M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, cit.

Oltre a questo gruppo, che è rimasto stabile per tutto il percorso, si sono aggiunti dei ricercatori esterni con il ruolo di *peer debriefer*<sup>269</sup>.

Tabella 4 - Équipe di ricerca

Ruolo	Genere	Classe d'età	Competenze	Note
Direzione scientifica (coordinatore del CRELINT)	Maschio	Tra i 40 e 50 anni	Esperienza pluriennale in progetti in ambito cooperativo sui temi della pedagogia sociale	
Coordinatrice del progetto	Femmina	Tra i 50 e 60 anni	Expertise specifica su apprendimento e competenze	
Ricercatore junior	Maschio	Tra i 40 e 50 anni	Esperienza pluriennale sul tema animazione sociale e culturale, sulla cooperazione sociale e sulle competenze	
Ricercatore senior	Maschio	Tra i 30 e 40 anni	Esperienza pluriennale su apprendimento in ambito formale e non formale e competenze	Ha co-condotto la fase di LTR su apprendimento scolastico nei servizi di doposcuola
Ricercatore senior	Maschio	Tra i 40 e 50 anni	Esperienza pluriennale su progettazione didattica, animazione socio-educativa e processi di innovazione	Ha co-condotto la fase di LTR su apprendimento scolastico nei servizi di doposcuola
Ricercatrice senior	Femmina	Tra i 30 e 40 anni	Esperienza pluriennale su gestione di servizi educativi in contesti cooperativi	Ha co-condotto il LTR sui servizi educativi
Peer debriefer	Maschio	Tra i 50 e 60 anni	competenza specifica sul tema dell'apprendimento non formale e informale	
Peer debriefer	Femmina	Tra i 30 e 40 anni	competenza specifica sulle metodologie di ricerca qualitativa	
Peer debriefer	Femmina	Tra i 50 e 60 anni	Competenza specifica su animazione socio-educativa e pedagogia sociale	

### **La committenza:**

Il contatto per la ricerca è avvenuto per mezzo di un rappresentante del Consiglio d'amministrazione che ha fatto da *trait d'union* con l'équipe di ricerca. È stato però identificato l'intero consiglio di amministrazione<sup>270</sup> per le comunicazioni e i report dei vari passaggi, per poter tenere insieme i vari punti di vista sul progetto. Nel corso del progetto la composizione è variata ed è passato da sei a cinque persone.

<sup>269</sup> Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia prospettive epistemologiche*, cit., p. 70.

<sup>270</sup> Lo statuto di Vedogiovane, all'art. 36 recita: «gli amministratori sono investiti dei più ampi poteri per la gestione della Società, esclusi solo quelli riservati all'Assemblea dalla legge». Questo significa che è l'organo collegiale che ha il potere, e non il singolo consigliere o il presidente. Tant'è che il presidente, che è il Legale Rappresentante, per poter firmare atti o prendere impegni a nome dell'organizzazione deve avere un'autorizzazione deliberata dal consiglio d'amministrazione.

Tabella 5 - La committenza

Ruolo	Genere	Classe d'età	Anzianità di lavoro	È socio/a	Note
Presidente	Maschio	Tra i 40 e 50 anni	Oltre 20 anni	Sì	
Vice presidente	Maschio	Tra i 50 e 60 anni	Oltre i 20 anni	Sì	
Responsabile Risorse Umane	Femmina	Tra i 40 e 50 anni	Tra 11 e 20 anni	Sì	
Responsabile amministrativo	Maschio	tra i 30 e 40 anni	tra i 5 e 10 anni	Sì	
Consigliera	Femmina	Tra i 30 e 40 anni	Tra i 5 e 10 anni	Sì	Ha terminato il suo mandato nel 2019/20
Consigliere	Maschio	Tra i 30 e 40 anni	Tra i 5 e 10 anni	Sì	

La committenza è anche uno dei soggetti collettivi con cui l'équipe attiva il member checking<sup>271</sup>, ossia il confronto degli esiti del lavoro con i soggetti partecipanti che danno il “via libera” ai report.

#### **La cabina di regia:**

La cabina di regia è il soggetto collettivo chiamato a fare il punto della situazione nel processo di ricerca, anche modificando le fasi già progettate se è necessario. È composta dall'équipe di ricerca e dalla committenza. All'occorrenza è stata integrata da formatori esperti di Vedogiovane e dal *peer debriefer*.

#### **Gli operatori dei servizi vari interessati dalla ricerca:**

La fase di identificazione della domanda ha richiesto di lavorare con gli operatori che si trovano direttamente nei servizi animativi-educativi di Vedogiovane. Sono state coinvolte complessivamente venti persone, per la maggior parte tra i 20 e 30 anni, prevalentemente soci, con una anzianità di servizio variabile.

Tabella 6 - Operatori coinvolti nella ricerca

Ruolo	Genere	Classe d'età	Anzianità di lavoro	È socio/a
Coordinatore dell'area servizi scolastici, centri estivi e doposcuola (DS)	Maschio	Tra i 30 e 40 anni	Tra i 6 e 10 anni	Sì
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	Sì
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	Sì
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	Sì
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	Sì
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	Sì
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	Sì
Coordinatore Centro Educativo Minori (CEM)	Maschio	Tra i 50 e 60 anni	Oltre 20 anni	Sì

<sup>271</sup> L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia prospettive epistemologiche*, cit., p. 70.

Educatore Cem	Maschio	Tra i 40 e 50 anni	Oltre 20 anni	Sì
Educatrice CEM	Femmina	Tra i 30 e 40 anni	Tra 6 e 10 anni	Sì
Educatrice CEM	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	Sì
Responsabile progetti di mobilità europea	Femmina	Tra i 40 e 50 anni	Tra i 11 e 20 anni	Sì
Coordinatrice Scuola Internazionale dell'Infanzia (SII)	Femmina	Tra i 40 e 50 anni	Tra i 11 e 20 anni	Sì
Maestra (SII)	Femmina	Tra i 40 e 50 anni	Oltre i 20	Sì
Coordinatore DIRE FARE IMPARARE (DFI)	Maschio	Tra i 40 e 50 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Psicologa DFI	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Psicologa DFI	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Psicologa DFI	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Psicologa DFI	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Pedagogista DFI	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Psicologa DFI	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Animatore Mobilità europea	Maschio	Tra i 30 e 40 anni	Tra i 6 e 10 anni	Sì

### ***Educatori dei servizi scolastici e di doposcuola:***

Questo gruppo è stato attivato in un secondo momento (come verrà spiegato in dettaglio nel prossimo paragrafo) ed è stato scelto tra gli operatori che lavorano nei servizi di doposcuola e dei centri estivi. Sono stati ventuno.

Tabella 7 - Educatori Doposcuola interessati dalla ricerca

<b>Ruolo</b>	<b>Genere</b>	<b>Classe d'età</b>	<b>Anzianità di lavoro</b>	<b>È socio/a</b>
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Operatrice DS	Femmina	Tra i 40 e 50 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Operatrice DS	Femmina	Tra i 30 e 40 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Operatrice DS	Femmina	Tra i 30 e 40 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Operatrice DS	Femmina	Tra i 30 e 40 anni	Tra 1 e 5 anni	Sì
Operatrice DS	Femmina	Tra i 30 e 40 anni	Tra 1 e 5 anni	Sì
Coordinatrice DS	Femmina	Tra i 30 e 40 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Operatore DS	Maschio	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Coordinatrice DS	Femmina	Tra i 30 e 40 anni	Tra 1 e 5 anni	Sì
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Coordinatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	Sì
Operatore DS	Maschio	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	Sì
Operatrice DS	Femmina	Tra i 30 e 40 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Operatrice DS	Femmina	Tra i 50 e 60 anni	Tra 1 e 5 anni	No
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	Sì
Operatrice DS	Femmina	Tra i 20 e 30 anni	Tra 1 e 5 anni	No

### 3.7. Il percorso di ricerca e i dispositivi metodologici utilizzati

Il percorso di ricerca è stato pensato complessivamente triennale. Tuttavia, si è dilatato nel tempo con un periodo di sospensione a causa delle misure di contrasto alla diffusione del COVID-19, che ha provocato la chiusura di tutti i servizi educativi di Vedogiovane e la loro riapertura in condizioni che ne hanno limitato e modificato sensibilmente il funzionamento.

Il cambiamento del percorso di ricerca e dei metodi adottati è una prassi che è esplicitamente prevista in ambito qualitativo, poiché «la complessità del reale, dei fenomeni da investigare, è tale che non esiste un modo di intendere il metodo che sia capace di agganciare l'essenza delle cose, ma per cercare una conoscenza valida è necessario riaggiustare continuamente il metodo così da rendere le mosse euristiche il più adeguate possibile al profilo emergente del fenomeno»<sup>272</sup>.

Durante il primo anno è stata portata avanti l'analisi preliminare con la committenza, individuando i macro-obiettivi e le domande della ricerca come già precedentemente descritto.

La costruzione degli strumenti specifici di ricerca qualitativa è stata fatta in équipe di ricerca, individuando nella coordinatrice la persona che avrebbe condotto da una parte le interviste individuali per i coordinatori e responsabili di servizi e progetti, e dall'altra i focus group per le équipe di operatrici e operatori di servizi e progetti.

Il lavoro di analisi preliminare ha permesso la ricognizione ed esplorazione delle teorie implicite che orientano gli operatori, e la mappatura delle prassi e degli strumenti utilizzati dalle équipe a sostegno e implementazione degli apprendimenti e delle competenze dei destinatari di servizi e progetti.

A questo lavoro sul campo si è accompagnata una ricognizione teorica e la mappatura degli studi e delle ricerche che, in ambito nazionale e internazionale, hanno approfondito il tema degli apprendimenti formali, non formali e informali, e in specifico la loro connessione con l'animazione sociale e culturale.

Al termine del primo anno si è giunti alla prima definizione del problema, mediante l'incontro della cabina di regia di presentazione dei dati e con il contributo di un esperto esterno competente in materia di apprendimento formale, non formale e informale. Da qui è emersa una maggiore centratura del problema: non più un lavoro ampio sull'apprendimento generato nei servizi, bensì la connessione tra l'apprendimento generato in contesti di educazione formale (primariamente la scuola) e i contesti dei servizi e progetti di Vedogiovane, e in che modo questa connessione avvenga.

Nel secondo anno si è avviato un Laboratorio Tematico di Ricerca sulle pratiche educative e animative per investigare il problema ridefinito. Il LTR è un dispositivo metodologico di ricerca<sup>273</sup> che permette l'emersione delle teorie locali e dei saperi situati nel lavoro socioeducativo, e al contempo favorisce a sua volta un apprendimento condiviso<sup>274</sup>.

Sono stati identificati, in cabina di regia, i partecipanti, i tempi e gli spazi. I conduttori di questa fase sono stati il ricercatore junior (per la conoscenza del contesto e della cultura organizzativa) e una ricercatrice senior esterna, con esperienza di coordinamento di servizi educativi in ambito cooperativo.

Agli invitati è stato richiesto di elaborare e inviare, preliminarmente al primo incontro, un racconto di una pratica (come verrà dettagliato nei prossimi paragrafi).

Durante gli incontri si è utilizzata la dimensione narrativa<sup>275</sup>, da una parte per mantenere la complessità delle pratiche educative, e dall'altra per facilitare, nel dialogo dentro al gruppo,

---

<sup>272</sup> L. Mortari, *La ricerca empirica in educazione: Questioni aperte*, cit., p. 37.

<sup>273</sup> Cfr. M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano 2001.

<sup>274</sup> Cfr. S. Premoli – D. Mairani, *Le percezioni degli operatori in una ricerca centrata sulla pratica*, cit.

<sup>275</sup> Cfr. L. Formenti, *Il pattern che connette: Epistemologia della ricerca narrativa in educazione degli adulti*, in M. Corsi, a cura di, *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimediale, Lecce 2014, pp. 151-158.

l'emersione dei "non detti", delle conoscenze tacite. In questa fase non interessava investigare quali fossero le teorie che gli operatori hanno sulle cose che fanno<sup>276</sup>, poiché spesso c'è il rischio che ciò che emerge sia il "dover essere" dell'educatore e non ciò che realmente si fa.

Il dialogo riflessivo operato dentro il percorso ha permesso di individuare i concetti, i pattern e i valori sul tema dell'apprendimento, così come delimitato dalla cabina di regia nella definizione del problema.

Dal confronto con l'esperta esterna metodologica, che rimandava alla ricchezza di contenuti degli elaborati scritti come ulteriore fonte da utilizzare, si è deciso di analizzare i testi scritti dei partecipanti ai LTR con il software Nvivo, e producendo un elenco di parole-chiave che indicano cosa si impara e come si impara nei servizi di Vedogiovane.

L'elenco che è emerso avrebbe potuto essere restituito ai partecipanti agli LTR. Non è stato così poiché nel confronto con la committenza in cabina di regia si è dovuto far conto di esigenze economiche e organizzative che non lo permettevano.

È stato allora presentato a una esperta di animazione e apprendimento (peer reviewer) che ha aiutato a definire ulteriormente il contesto della ricerca: i doposcuola, come servizi più prossimi al mondo dell'educazione formale e dove la connessione tra formale e non formale è attualmente complessa, ma potrebbe diventare estremamente generativa. Si è inoltre evidenziato come gli operatori più giovani di Vedogiovane non conoscano elementi importanti del metodo animativo, e come questa cosa possa essere d'ostacolo alla costruzione di nuove pratiche educative coerenti con la cultura organizzativa di Vedogiovane. Infine l'esperta ha suggerito di esplorare la dimensione di costruzione del sapere attraverso il metodo animativo, che ha portato alla costruzione del modello definito nel capitolo secondo al paragrafo quinto.

Al termine di questa fase, nel secondo anno, all'interno della cabina di regia si è definito ulteriormente il focus della ricerca per la costruzione del modello: non più tutti i servizi di Vedogiovane ma solo i servizi di post scuola; come possibile "connettore" tra formale e non formale, l'utilizzo delle otto competenze chiave per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, e poi ulteriormente ristrette a quelle di tipo scientifico-matematico e di lingua madre per la fase di sperimentazione sul campo.

Si è anche concordata la modalità di lavoro: un laboratorio tematico di ricerca con un gruppo di operatori dei doposcuola per individuare le pratiche animative in questi contesti per potenziare gli apprendimenti.

Sono state individuate le caratteristiche per la loro selezione, e si è deciso di affidare questa fase a due ricercatori senior con competenze specifiche sul tema e al ricercatore junior per le conoscenze sulla cultura organizzativa di Vedogiovane e sul metodo in animazione.

Prima del LTR è stato fatto un percorso formativo di dodici ore con tutti gli operatori coinvolti al fine di co-costruire un linguaggio comune sull'animazione sociale e culturale (teoria e metodo), ed è stato svolto dal ricercatore junior.

Il LTR si è configurato come un percorso di ricerca/formazione<sup>277</sup> nel quale, a partire dalla condivisione di pratiche educative, è possibile costruire un nuovo servizio animativo che sviluppi competenze da sperimentare successivamente sul campo. L'obiettivo non è quello di verificare che il modello progettato funzioni in ogni caso, ma che, sapendo quanto sia complessa la dimensione educativa nell'umano, permetta di costruire ciò che Mortari<sup>278</sup> chiama una "teoria dei casi", un sapere cioè che si tenga ancorato nel particolare senza però perdere di vista la sua possibile trasferibilità.

---

<sup>276</sup> Cfr. L. Formenti, *L'importanza di scrivere l'esperienza educativa*, «Animazione Sociale», 248 (2010), pp. 61-64.

<sup>277</sup> Cfr. M. Brusaglioni, *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, cit.; Id., *Formarsi in quanto adulti: Sfide e rischi, poste in gioco, risorse e difficoltà*, «Adulità», 2 (1995), pp. 23-32; M.C. Josso, *L'Histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation*, cit.

<sup>278</sup> L. Mortari, *La ricerca empirica in educazione: Questioni aperte*, cit.

La costruzione del modello, che sarà descritto in dettaglio nel quarto capitolo, è stata fatta attraverso un percorso che a partire dai materiali emersi, sia dalle fasi precedenti dentro l'organizzazione sia dall'analisi in letteratura su animazione, apprendimento e competenze, permettesse di riflettere su quali pratiche costruire per far emergere, allenare, supportare le competenze chiave nei servizi di doposcuola. Queste ipotesi di lavoro sarebbero state validate poi nella loro sperimentazione diretta sul campo, intervallata da incontri con il gruppo dentro il LTR. Al termine del percorso, con il materiale emerso durante l'azione sul campo, si sarebbe dovuto costruire il modello definitivo da consegnare alla committenza. La sperimentazione sul campo, per le limitazioni causate dalle misure di contenimento del COVID-19, non si è ancora potuta attuare: in un primo momento tutti i servizi sono stati chiusi per tre mesi e successivamente le norme e la situazione di continuo cambiamento di norme e di personale ha persuaso l'organizzazione a sospendere momentaneamente il progetto.

La cabina di regia ha provato ad aggiornare la possibilità di sperimentare sul campo nell'anno scolastico 2021/22.

### 3.8. Le Fasi nel dispiegarsi del percorso secondo la metodologia dei LTR

Nel presente paragrafo verranno presentati i risultati emersi durante le varie fasi in connessione con i dispositivi che sono stati usati.

L'ultima parte del percorso, che prevede il LTR sulle pratiche animative nei doposcuola per potenziare gli apprendimenti e il tipo di intervento saranno descritti in maniera più diffusa nel capitolo quarto.

Tabella 8 - Fasi della ricerca

Fase	Step della fase	Obiettivo dello step	Strumenti di raccolta dati <sup>279</sup>	Partecipanti coinvolti nella ricerca
Analisi preliminare e definizione del problema di ricerca	Definizione della domanda	Prima individuazione della domanda di ricerca con il consiglio d'amministrazione di Vedogiovane	Tre focus group con il consiglio d'amministrazione di Vedogiovane (con costituzione della cabina di regia), report di raccolta dei dati del ricercatore	Ricercatore, cda, gruppo di ricerca
	Incontri con operatori sul tema dell'apprendimento e animazione	Raccogliere idee, rappresentazioni e significati sull'apprendimento e strategie facilitanti operativamente;	Focus group con cinque gruppi di operatori omogenei per servizio/progetto	Ricercatore, équipe di Scuola Internazionale dell'Infanzia, Centro Educativo Minori, Servizi di pre/post scuola, progetti di Mobilità Giovanile Internazionale, Dire Fare Imparare e Area Studio
	Member check <sup>280</sup>	Riportare e condividere l'analisi dei dati all'interno del gruppo dei partecipanti	Focus group	Coordinatori dei servizi del target di ricerca
	Prima definizione del problema	Definire il problema di ricerca a partire dal materiale emerso nella fase precedente; peer debriefing	Focus group di presentazione dei dati, raccolta delle reazioni; incontro di cabina di regia con riformulazione del fuoco su cui lavorare	Cabina di regia (cda + gruppo di ricerca) ed esperto esterno su apprendimento non formale e informale
LTR sulle pratiche dei servizi	Identificazione dei partecipanti	Definire con la committenza i partecipanti		Responsabile Risorse Umane di Vedogiovane e ricercatore
	Ingaggio e richiesta di scrittura preliminare	Ingaggiare i partecipanti a livello emotivo e cognitivo rispetto al problema e alla scrittura di un testo prima degli incontri;	Testi narrativi dei partecipanti	Ricercatore, partecipanti provenienti da CEM, Scuola Internazionale dell'infanzia, pre/post scuola, Mobilità Giovanile Internazionale, Dire Fare Imparare; esperto di metodologia della ricerca
	Dialoghi riflessivi con gli operatori	Individuare le condizioni facilitanti e ostacolanti l'apprendimento di contenuti scolastici attraverso metodologie coerenti con le didattiche non formali e informali;	Un Focus group (4 in totale) per ogni gruppo, co-condotto da due ricercatori; uno scritto per ogni partecipante	gruppo di ricerca; partecipanti provenienti da CEM, Scuola Internazionale dell'infanzia, pre/post scuola, Mobilità Giovanile Internazionale, Dire Fare Imparare

<sup>279</sup> Nella presente tabella di sintesi si rende noto che non tutte le fasi o sottofasi riportate hanno previsto delle raccolte di dati specifiche, ma vengono evidenziate perché sono passaggi fondamentali nello sviluppo del processo stesso.

<sup>280</sup> Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia prospettive epistemologiche*, cit., p. 70.

	Member check	Riportare e condividere l'analisi dei dati all'interno del gruppo dei partecipanti	Un Focus group (4 in totale) per ogni gruppo	Gruppo di ricerca; partecipanti provenienti da CEM, Scuola Internazionale dell'infanzia, pre/post scuola, Mobilità Giovanile Internazionale, Dire Fare Imparare
Analisi delle condizioni facilitanti e ostacolanti l'apprendimento	Analisi dei dialoghi riflessivi con gli operatori	Analizzare ed estrarre le condizioni facilitanti e ostacolanti l'apprendimento a partire dalla pratica educativa	Report dei due ricercatori;	Ricercatore
	Analisi del materiale preliminare scritto dai partecipanti	Identificare cosa e come si impara nei servizi di Vedogiovane	Scritti preliminari ai dialoghi dei partecipanti	Ricercatore
Confronto con esperto esterno	Peer debriefing	Individuare piste di lavoro rimaste nascoste per il gruppo di ricerca e confrontarsi sui dati emersi sul tema dell'apprendimento e del metodo animativo		Gruppo di ricerca; esperto in apprendimento d'animazione
Ridefinizione del problema		Restituire il risultato delle precedenti fasi di ricerca e ridefinire il problema, degli obiettivi e del target di ricerca		Cabina di regia
LTR sulle pratiche animative nei doposcuola	Definizione del problema	Individuare con chiarezza il problema da trattare e da proporre ai partecipanti		Gruppo di ricerca
	Dialoghi riflessivi con gli operatori	Individuare le pratiche più adeguate per facilitare l'apprendimento di competenze nei doposcuola	Quattro incontri di ricerca/formazione; Scritti elaborati durante il percorso formativo; appunti del ricercatore/osservatore	Ricercatore e gruppo di ricerca; due formatori/ricercatori esterni; ventidue partecipanti dei servizi di doposcuola di Vedogiovane
	Costruzione del protocollo di intervento	Costruire il protocollo guida per la validazione delle ipotesi nei doposcuola scelti dall'organizzazione in modo che siano corretti scientificamente	Scritti elaborati durante il percorso formativo; appunti del ricercatore/osservatore	Ricercatore
Sistematizzazione e ipotesi di strutturazione di un nuovo servizio		Identificare le ipotesi di strutturazione a partire da ciò che è emerso durante la ricerca di validazione sul campo		Ricercatore

### 3.8.1. L'analisi preliminare

L'analisi preliminare nel percorso ha previsto due diverse sotto-fasi: una di lavoro con la committenza per la definizione degli obiettivi e delle domande di ricerca e una, successiva, di incontro con i gruppi di operatori sul tema dell'apprendimento e dell'animazione.

#### • Incontri con la committenza e definizione delle domande

Il consiglio d'amministrazione si è incontrato con il coordinatore e il responsabile scientifico del CRELINT per avviare il processo.

I compiti che sono stati svolti nei tre incontri di avvio sono stati molteplici: analizzare i bisogni della cooperativa<sup>281</sup> rispetto all'innovazione delle pratiche animative in essere, definire i confini del lavoro, individuare le risorse disponibili (sia economiche sia di persone), costituire il soggetto collettivo di governo dell'intero processo (la cabina di regia). Inoltre, sono state individuate insieme quelle che sono le domande di ricerca già esplicitate nel precedente paragrafo 2.

La fase di avvio è un momento importante e complesso: è necessario, infatti, porre le basi di una relazione che deve sostenere i vari passaggi successivi, esplicitando la cornice epistemologica<sup>282</sup> dentro la quale ci si muoverà.

Per questo motivo è stata richiesta la presenza dell'intero consiglio d'amministrazione da una parte e del coordinatore e del responsabile scientifico dall'altra, in modo che fosse rappresentata già in partenza una molteplicità di punti di vista utili a cogliere la profondità e ampiezza dei problemi emergenti.

Una volta definiti i macro-obiettivi e le domande della ricerca, l'équipe ha identificato la necessità di incontrare sia i gruppi di operatori dei diversi servizi identificati sia i coordinatori dei servizi stessi.

#### • Incontri con i gruppi di operatori sul tema dell'apprendimento e animazione

Gli incontri con i gruppi di operatori e coordinatori sono stati fatti attraverso la tecnica di rilevazione del focus group<sup>283</sup>, condotti direttamente dalla coordinatrice della ricerca.

Per costruire le domande guida del focus group, si sono identificati, con l'équipe di ricerca, alcuni elementi utili da indagare.

Un primo ambito di interesse riguarda ciò che gli operatori dicono rispetto a cosa imparino bambine e bambini, ragazze e ragazzi, partecipando alle attività dei servizi e degli interventi di Vedogiovane. È chiaro che si lavora nell'ambito della percezione degli intervistati, ma questa è fondamentale per poter intercettare quali idee, rappresentazioni e significati sull'apprendimento orientano il lavoro delle diverse équipe, quando si ha a che fare con l'apprendimento coerentemente con l'epistemologia costruttivista dei ricercatori.

Oltre alle rappresentazioni sull'apprendimento, è stato interessante individuare, insieme agli operatori, quali sono alcune strategie di lavoro, alcune metodologie, alcune didattiche che sembrerebbe "funzionino meglio" nel facilitare gli apprendimenti, passando quindi alle pratiche educative messe in atto.

Infine, giacché Vedogiovane è abitata da servizi e interventi molto differenti ed eterogenei, tanto per destinatari quanto per tipologie di intervento e strategie di lavoro, è necessario indagare se ci

---

<sup>281</sup> Cfr. C. Kaneklin – F. Olivetti Manoukian, *Conoscere l'organizzazione formazione e ricerca psicosociologica*, Carocci, Roma 2013, p. 258.

<sup>282</sup> La cornice epistemologica è stata esplicitata, nel presente lavoro, nel capitolo terzo.

<sup>283</sup> Per la definizione di focus group, che ha in letteratura una molteplicità di definizioni e inquadramenti teorici, si fa riferimento a quella di Corrao: «tecnica di rilevazione per la ricerca sociale, basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità» (S. Corrao, *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano 2005, vol. 25, p. 25).

siano, ed eventualmente quali siano, delle ricorrenze tra tutti i differenti servizi e interventi della cooperativa sulle teorie e le strategie di facilitazione degli apprendimenti.

Le équipes coinvolte in questa fase della ricerca appartengono ai seguenti servizi/progetti:

- Scuola Internazionale dell'Infanzia Eliot di Borgomanero;
- Centro Educativo Minori (CEM) di Borgomanero;
- servizi di pre/post scuola, diffusi in diversi piccoli centri del borgomanerese;
- mobilità internazionale giovanile;
- Dire Fare Imparare (DFI) e Area Studio.

Oltre a questi gruppi, sono stati intervistati i coordinatori dei progetti che avevano partecipato ai focus, come fase di members check in cui riportare e condividere i dati emersi nel focus group

Le interviste sono state registrate ed è stata fatta a posteriori un'elaborazione del materiale emerso attraverso i report della conduttrice, che sono stati confrontati con le registrazioni e una griglia di lettura che permettesse di visualizzare in maniera sincronica tutte le risposte alla singola questione in tutti i gruppi intervistati.

### ***Centro Educativo per Minori:***

Al CEM i bambini e le bambine imparano, prima che contenuti cognitivi, competenze sociali, dove si intende «la conoscenza dei codici di condotta e delle regole di comunicazione accettate nelle nostre società e ambienti, e le abilità che permettono all'individuo di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, lavorare in modo collaborativo, negoziare, mostrare tolleranza, esprimere e comprendere diversi punti di vista, creare fiducia e provare empatia. Essere socialmente competenti significa anche coltivare un atteggiamento di collaborazione, rispettare la diversità umana, superare i pregiudizi e scendere a compromessi mentre si partecipa nella società»<sup>284</sup>.

Gli intervistati ritengono che dentro al CEM si impari a relazionarsi con gli altri, anche prendendo coscienza delle proprie emozioni, accompagnati da adulti significativi con cui poter sperimentare la fiducia (che spesso è uno degli elementi mancanti a causa di difficili rapporti con i genitori).

Inoltre gli educatori vorrebbero che i bambini e le bambine imparassero a prendere coscienza e affrontare problematiche di tipo familiare, sociale, culturale, economico che li portano al servizio, a integrarle dentro la costruzione della propria identità in modo equilibrato, con un buon livello di autostima che permetta di fare i conti con i limiti della realtà.

In questo assetto, l'aspetto dei compiti diventa secondario, anche se è qualcosa che esiste e per certi versi pesa all'interno della giornata vissuta insieme. Il rapporto con questi e con la scuola è di tipo strumentale: non interessa agli educatori in sé che i ragazzi e le ragazze vadano bene a scuola, ma come questa cosa interagisca con la costruzione delle loro identità personale e sociale<sup>285</sup>.

È anche vario il modo in cui i singoli bambini e bambine si rapportano con la scuola. Per alcuni la scuola è importante come forma di riscatto, come aspirazioni di una vita futura migliore. Per altri, diventa l'occasione per proporre un modello di stare insieme, con le sue regole da comprendere e rispettare; permette anche di individuare ed esercitare modi di rapportarsi all'adulto diversi da quello a casa o al CEM, e offre una possibilità più ampia di stare in relazione con il sapere, con il mondo in generale e con gli altri.

---

<sup>284</sup> A. Sala et al, *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*, Joint Research Centre, Siviglia 2020, p. 25.

<sup>285</sup> «Recenti studi, basati sulle citate teorie criminologiche, mostrano che gli insegnanti hanno un ruolo determinante anche nella scelta di una condotta deviante da parte dell'alunno. Etichettandolo come poco propenso ad imparare e attribuendogli determinate caratteristiche, il corpo insegnante influisce sulla concezione che l'alunno ha di sé e sulla sua condotta, prestandogli meno attenzione ed impegnandosi meno nel trasmettergli informazioni. Scuole in cui gli insegnanti condividono largamente questo tipo di pregiudizi hanno mostrato una più alta percentuale di devianza e di propensione a comportamenti devianti» (M. Zanetti, *Pregiudizio ed etichettamento: Il ruolo dell'insegnante nello sviluppo di comportamenti devianti*, «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 16, 2 (2018), p. 193).

La scuola è anche il luogo della differenza, delle persone che non si scelgono ma che ci sono e con cui è necessario condividere spazio e tempo. Allora è opportunità per aiutarli a integrare la differenza, come dice un'educatrice a «presentare modi diversi, vedere le opportunità, possibilità, valori e limiti in entrambi, ...in questo mondo se riusciamo vediamo più cose, se possiamo scegliamo».

L'apprendimento in questo servizio avviene principalmente tramite la relazione con l'adulto, attraverso quella che hanno definito la dimensione della materialità della scena: setting, regole, tempi, spazi, attività.

Si apprende, inoltre, attraverso le esperienze che vengono poi verbalizzate, riprese, rielaborate. Spesso gli apprendimenti più importanti avvengono sulla rielaborazione di episodi che vanno al di là della programmazione, richiedendo quindi un'attenzione a cogliere subito cosa sta avvenendo e come poter utilizzare il materiale che emerge (anche doloroso) come fonte di apprendimento.

Diventa difficile, in questo senso, programmare in maniera rigida i tempi dell'apprendimento: questi avvengono spesso prima o dopo il momento in cui gli educatori lo avevano ipotizzato.

### ***Dire Fare Imparare (DFI):***

DFI è un servizio peculiare in Vedogiovane, poiché si indirizza specificamente alle persone che hanno disturbi specifici dell'apprendimento o bisogni educativi speciali<sup>286</sup> ed è gestito da psicologi e pedagogisti. È attivato *ad hoc* su richiesta dell'utente ed è a pagamento.

L'apprendimento è quindi l'oggetto specifico di questo servizio, soprattutto ciò che favorisce l'apprendimento di contenuti di tipo scolastico.

In specifico, i partecipanti ai percorsi del servizio sono accompagnati ad adottare strategie per imparare ad apprendere e strategie per imparare contenuti.

Una grande attenzione viene posta nel favorire un percorso verso l'autonomia (le strategie servono per poterle applicare quando le psicologhe non saranno presenti, come ad esempio saper gestire il diario, come organizzare la giornata/settimana, l'organizzazione temporale e mentale secondo l'età e le potenzialità del ragazzo).

L'apprendimento ha a che fare con l'aumento dell'autostima, con la percezione di autoefficacia, con l'esplorazione e individuazione di ciò che alimenta la motivazione. Quest'ultima viene favorita da alcune azioni specifiche: far vedere al bambino che sta imparando e ce la sta facendo; cercare sempre la concretezza di quello che si studia; attivare una dimensione di piacere dell'apprendimento; tener conto della dimensione emotiva; aiutarlo a fargli trovare il suo posto nel gruppo nonostante le sue difficoltà specifiche.

Di fondo, come afferma il coordinatore del servizio, la «relazione educativa aiuta a creare quella base sicura per cui mi posso fidare».

Spesso le persone che arrivano al servizio vivono la scuola e l'apprendimento in maniera frustrante. Per questo si cerca di rendere il lavoro divertente: questo avviene quando il partecipante sente di possedere competenze e sa usare la cosa appresa in modo autonomo, quando è coerente col suo grado di sviluppo, quando il risultato è alla sua portata, quando si sente membro attivo del processo.

Anche il gioco viene utilizzato, tenendo presente che di fatto richiede il rispetto di regole, tempi, spazi definiti, di raggiungere obiettivi posti da altri, di tollerare la frustrazione.

La dimensione di concretezza prima sottolineata è molto forte nel far fare esperienza. Non tutti i fatti sono esperienza<sup>287</sup>. Questo avviene nel momento in cui si riflette su ciò che è accaduto: una operatrice afferma che è significativa «l'esperienza su cui prendo parola e posso tornarci, per

---

<sup>286</sup> Gli operatori del servizio affermano che il loro lavoro si basa sul modello di intervento proposto da Cornoldi (si veda C. Cornoldi, *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Il mulino, Bologna 2018) e sulle pratiche da questi suggerite (ad es. C. Cornoldi, *Disturbi e difficoltà della scrittura: Disgrafia, disortografia e difficoltà nella produzione di testi scritti*, Giunti Edu, Firenze 2016).

<sup>287</sup> Per una riflessione su come si apprende dall'esperienza si veda il capitolo secondo, paragrafo secondo.

poterla utilizzare dopo in altri campi» e questa mi permette di «costruire schemi di apprendimento che prima non erano alla portata del bambino, attraverso momenti di scoperta, di insight, di ristrutturazione».

### ***Équipe dei doposcuola:***

I servizi di doposcuola in Vedogiovane sono generalmente rivolti a bambini e bambine della scuola primaria (in alcuni casi anche alla scuola dell'infanzia) e sono molto eterogenei per numero (vanno da una quindicina di partecipanti a più di ottanta), per contesto (dal paese di 2500 abitanti a città di 21.000), composizione di genere, numero di operatori (da uno solo a équipe di quattro operatori), orari (da dodici a venti ore alla settimana), spazi (dentro la scuola, dentro centri di aggregazione giovanile).

In questi servizi i bambini e le bambine a detta dei loro operatori imparano nozioni anche con maggiore profondità, ad esempio a ripensare «parole che usano di solito di cui non sanno il significato»<sup>288</sup>.

Apprendono anche competenze sociali, come lo stare insieme, le regole nel gioco e fuori dal gioco, ad ascoltare l'adulto e ascoltarsi tra di loro, a divertirsi con attività diverse da quelle che vorrebbero sempre fare, a stare anche con chi non gli piace stare. Imparano a organizzarsi, soprattutto quando vengono responsabilizzati dall'adulto, ad esempio quando aiutano i loro compagni più piccoli a fare i compiti.

Come imparano?

Da una parte, sperimentando, «provandolo sulla loro pelle» come afferma una educatrice. Dall'altra apprendono attraverso la mediazione dell'educatore: «traggono da quello che gli diciamo o cerchiamo di fargli capire le loro conclusioni, delle parti di quello che gli diciamo». Gli educatori sono anche esempio per un apprendimento per imitazione, osservando cosa fanno e come lo fanno.

C'è una dimensione dell'errore che emerge: le bambine e i bambini imparano anche sbagliando, sebbene questo non sempre è autorizzato dal mondo adulto che vorrebbe sempre l'azione corretta immediatamente. È necessario però che si aprano a punti di vista altri, a sguardi nuovi, non basandosi quindi solo sulla propria opinione come la più giusta e sensata. Questa apertura richiede però che si sentano ascoltati, contenuti e accolti.

Un altro modo di imparare, infine, è quello che permette di attribuire senso e significato a cose che stanno capitando, che introiettano più o meno bene accadimenti che diventano apprendimenti.

Gli operatori evidenziano come ci siano alcune condizioni che facilitano l'apprendimento. È necessario che il bambino sia attratto da qualcosa che ritiene utile; spesso ha bisogno di una sfida, uno stimolo per misurarsi, una meta da raggiungere. Per fare questo però è richiesta una maggiore attenzione da parte dell'operatore, che può avvenire solo se lavora con piccoli gruppi.

L'essere un servizio che ha nel nome il termine "scuola" porta a interrogarsi su quale relazione ci sia tra i due mondi, del formale e del non formale. La questione nodale qui, come al CEM, è il tema dei compiti.

Emerge dal gruppo come ci sia un'attenzione a distinguersi dalle modalità della scuola. I compiti allora sono percepiti come un apprendimento non significativo, perché lì i bambini e le bambine non possono misurarsi con l'errore, non possono essere lasciati liberi di sperimentare il loro reale livello di apprendimento ma devono invece rispondere a una richiesta di performance. I contesti in cui il tempo dei compiti è generativo di apprendimenti è quello in cui c'è relazione con le insegnanti, che permette di tenere insieme i due mondi.

L'idea di apprendimento dentro il gruppo degli operatori è molto varia. Da una parte ci si concentra sui contenuti: allora è metodo di assimilazione, soprattutto quando si comprende qualcosa che

---

<sup>288</sup> È interessante notare che il disvelare il significato profondo delle parole è una delle azioni caratteristiche dell'animazione culturale così come descritta da Mario Pollo (M. Pollo, *L'animazione culturale: Teoria e metodo una proposta*, cit.) per permettere ai giovani di entrare in contatto con la struttura profonda della cultura che abitano.

prima era ignoto. Dall'altra ha a che fare con la dimensione comportamentale, ad esempio si impara come approcciarsi agli altri, come rapportarsi agli altri.

È un processo continuo, che accade ogni giorno, come afferma il coordinatore: «decidi se prendertelo con te nel tuo bagaglio o lasciarlo lì senza che sia mai successo», un processo dove la dimensione di motivazione a imparare è fondamentale.

### ***Équipe progetti di mobilità giovanile europea:***

In questa équipe i progetti che vengono ideati, progettati, gestiti e valutati afferiscono all'area della mobilità giovanile internazionale di gruppo (scambi giovanili) o individuali (servizio di volontariato europeo). In alcuni casi i progetti riguardano percorsi di formazione<sup>289</sup> in ambito non formale per animatori, tutor, mentori.

Gli apprendimenti in questo contesto di lavoro hanno a che fare molto con le competenze personali, sociali e di imparare ad apprendere<sup>290</sup>, poiché la mobilità internazionale permette di misurarsi con una molteplicità di elementi diversi dalla propria quotidianità che possono generare apprendimento<sup>291</sup>.

Ad esempio, nella mobilità internazionale è necessario condividere spazi di vita (dalla camera da letto al bagno, agli spazi di attività) che richiedono adattamento, cambiamento di assetto mentale, apertura e disponibilità a confrontarsi con qualcosa di diverso.

Questo stimolo esterno permette alle persone di conoscersi meglio, di acquisire consapevolezza dei propri limiti: la coordinatrice racconta di come ci siano persone che scoprono, così, di fare fatica a utilizzare il bagno che non è il proprio o che sono in grado di comunicare anche se non parlano bene l'inglese. La comunicazione, in questo senso, è una competenza che viene molto esercitata in questi progetti, nella sua dimensione pragmatica<sup>292</sup>.

La presenza dell'"altro", diverso in maniera evidente da sé stessi, facilita la comprensione dell'esistenza della diversità, la sua possibile ricchezza ma anche a scoprire meglio sé stessi nel confronto. C'è una dimensione interculturale di comprensione maggiore della propria e altrui cultura.

Si impara anche a prendere parte a processi partecipativi, a sviluppare lo spirito di iniziativa, a organizzare insieme ad altri parti del programma, a sostenere nella discussione le proprie idee sia in gruppo sia in pubblico, riuscendo contemporaneamente ad ascoltare e cambiare idea se necessario.

Per come sono generalmente strutturati questi progetti, viene proposto un momento quotidiano di valutazione della giornata, che permette di aumentare la consapevolezza dei propri processi di apprendimento attraverso la riflessività<sup>293</sup>.

Per poter generare questi apprendimenti sono necessarie alcune condizioni.

---

<sup>289</sup> Le persone di Vedogiovane che lavorano in questo ambito hanno seguito corsi di formazione internazionale sui temi dell'interculturale, dell'animazione giovanile, dei processi organizzativi gestiti dalle Agenzie Nazionali del programma Erasmus plus e precedenti. Esiste un corpus editoriale molto ricco (ad es. L. Amorim – T. Geudens, *International voluntary service*, Council of Europe, Bruxelles 2004, vol. 5; S. Martinelli – A. Gillert – M. Taylor, *Intercultural learning T-kit*, Council of Europe, Bruxelles 2003, vol. 4) a disposizione gratuitamente per gli animatori presso la partnership per i giovani tra CoE e UE (<https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>).

In Vedogiovane una modellizzazione educativa delle attività di scambio giovanile internazionale è stata fatta già nei primi anni 2000: si veda M. Belletti, *In nome del libero scambio. L'organizzazione degli scambi giovanili internazionali*, in M. Marmo, G. Campagnoli, *Animazione giovanile. L'esperienza di Vedogiovane*, cit.

<sup>290</sup> Cfr. A. Sala et al, *LifeComp: The european framework for personal, social and learning to learn key competence*, cit.

<sup>291</sup> Su come sia possibile apprendere nel quotidiano, ossia di fare esperienza, solo quando un elemento perturbante rompe la routine e obbliga la persona a uscire dal "senso comune" per cogliere i significati più profondi della propria esistenza si veda P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza: Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma 2008.

<sup>292</sup> Cfr. P. Watzlawick et al, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma, 1997.

<sup>293</sup> In Vedogiovane il concetto di riflessività si riferisce ai due concetti che Schön chiama riflessione sull'azione e metariflessione (D.A. Schön – M. Striano – D. Capperucci, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006).

Innanzitutto, l'azione più importante (lo scambio, il periodo di volontariato, il corso di formazione) deve essere preceduta da una fase di preparazione gestita dall'animatore. Se questa non c'è, è possibile che alcuni degli obiettivi di apprendimento non siano possibili da raggiungere.

L'esperienza proposta deve avere alcune caratteristiche: essere sfidante, ossia deve essere qualcosa di diverso dall'abituale per permettere di tirare fuori comportamenti, competenze, strategie nuove; deve stimolare la curiosità; deve essere finalizzata a qualcosa di più "lungo" dello scambio, deve avere in questo senso delle possibilità di modificare la quotidianità nel momento del ritorno.

Infine, l'esperienza di mobilità deve essere inclusiva, ossia pensata per tutti e partecipata da tutti. L'animatore, per facilitare il processo di apprendimento, deve lasciare spazio per sperimentarsi, ad esempio delegando l'organizzazione di parti del programma ai partecipanti; deve essere in grado di gestire la dimensione affettiva mantenendo il ruolo: come afferma un animatore «la cosa più difficile è trovare sano equilibrio tra starci dentro e indietro»; deve essere flessibile nel capire i momenti, le esigenze, i bisogni e le fatiche del gruppo (es. se i ragazzi fanno fatica per troppa stimolazione, concedere spazi liberi), nel rispetto dei tempi e modalità di tutti.

Gli strumenti utilizzati per generare apprendimento, oltre alle attività specifiche del tema del progetto, sono propri dell'animazione di gruppi<sup>294</sup>: attività sulle rappresentazioni/stereotipi e pregiudizi, debriefing sulle attività per far riflettere in piccoli gruppi sull'esperienza fatta oltre alle valutazioni intermedie e finali, giochi metaforici, giochi simbolici.

Uno strumento specifico citato è lo Youthpass<sup>295</sup>, che è la certificazione europea delle competenze acquisite durante l'attività attraverso l'educazione non formale e informale, individuate e collegate alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente della Unione Europea<sup>296</sup>.

L'idea di apprendimento che guida gli operatori è, come in altri casi, molto varia. C'è chi afferma che sia qualsiasi modo in cui qualcosa entra nella propria psiche, chi la diversifica a seconda dei "contenuti" tecnici, emotivi, relazionali, filosofici; altri parlano di cambiamento, di atteggiamenti, conoscenze; infine l'apprendimento è lo sperimentare nuove strategie. Sono tutte cose che i partecipanti possono "mettere nel proprio bagaglio", rimandando a un'idea accumulativa della conoscenza.

### ***Scuola Internazionale dell'Infanzia Eliot:***

Eliot è una piccola scuola dell'infanzia con una sola sezione mista (ci sono massimo 25 bambini e bambine), pensata come nuova offerta educativa per il territorio. La centratura del servizio è quella della molteplicità dei linguaggi e delle lingue. Viene proposto il bilinguismo (metà delle attività giornaliere è fatta in lingua inglese) oltre che altre modalità di comunicare come la musica o l'arte.

È l'unico servizio di Vedogiovane che entra nella sfera dell'educazione formale.

A Eliot i bambini e le bambine imparano a relazionarsi con i pari e con adulti diversi dai propri familiari; imparano a entrare e rispettare un sistema di regole che permettono di vivere insieme; imparano a come stare bene con gli altri.

Oltre a una centratura sull'interno della scuola, c'è un'apertura all'esterno, apprendendo e facendo esperienza di nozioni su caratteristiche del mondo esterno (stagioni, dimensioni, colori...).

Rispetto alla dimensione linguistica e comunicativa, prendono familiarità con altri suoni, e contemporaneamente imparano a non avere paura della diversità.

---

<sup>294</sup> Oltre ai testi in lingua inglese citati precedentemente, viene utilizzata in Vedogiovane, per queste attività animative, una collana edita da LDC: K.W. Vopel, *Giochi di interazione per adolescenti e giovani*, ElleDiCi, Torino 1991.

Per la teoria della tecnica, si fa riferimento a M. Jelfs, *Tecniche di animazione: Per la coesione nel gruppo e un'azione sociale non-violenta*, ElleDiCi, Torino 1986.

<sup>295</sup> Cfr. A. Silva, D. Marković, P. Kloosterman, eds., *Valued by you, valued by others*, cit.

<sup>296</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) – allegato I.

Il servizio non lavora solo sull'apprendimento dei propri piccoli partecipanti, ma anche su quello della famiglia intera: per questo cura momenti di partecipazione per tutti in cui restituisce importanza alla persona singola anche se dentro un contesto collettivo.

L'apprendimento è favorito curando entrambe le dimensioni del fare e dei contenuti: molto avviene attraverso il gioco. C'è una cura specifica nella predisposizione del setting con regole "rigide" ma chiare e condivise per permettere che ci sia tra i bambini ascolto e condivisione.

Il fare, che è la modalità principale utilizzata per apprendere, è accompagnato dal ripensare, riparlare, riconcettualizzare, lasciare traccia di quanto si è fatto, creando uno spazio per dirsi anche come si è stati.

L'operatore ha necessariamente un elevato livello di flessibilità poiché deve avere un programma adattabile a ciò che portano i bambini e che possa essere, allo stesso tempo, interessante per tutti.

#### • Sintesi degli elementi emersi

L'elaborazione dei risultati di questa prima fase è stata fatta producendo diverse analisi.

Un primo testo è stato scritto dalla ricercatrice a partire dai propri appunti, presi direttamente durante il focus. Questo materiale è stato organizzato rispetto ad alcune domande ricorrenti che sono state fatte:

- Che cosa imparano?
- Come imparano?
- Che strumenti usano?
- Che cosa è apprendimento?

Un secondo testo è stato elaborato da una ricercatrice esterna all'équipe, che ha utilizzato il materiale registrato e ha costruito nove tabelle: i cinque gruppi analizzati domanda per domanda, e le quattro domande analizzate in modo trasversale.

Tutto il materiale è stato poi presentato all'équipe di ricerca, che ha provato a definire i temi più importanti emersi usando i seguenti criteri<sup>297</sup>:

- La rilevanza del contenuto rispetto agli obiettivi della ricerca
- L'emersione di informazioni che gettano luce sull'oggetto che si sta investigando
- La ricorsività del tema trasversalmente tra i gruppi, vista la necessità di individuare elementi in comune per tutta l'organizzazione.

Rispetto a cosa imparano, c'è spesso, ed è considerato importante, il fatto che nei servizi imparino competenze personali e sociali fondamentali sia dentro che fuori la scuola: relazionarsi con i pari, con altri adulti significativi, con la diversità; gestire le proprie emozioni; conoscere le diverse dimensioni del sé.

In quasi tutti i servizi si lavora in gruppo, e qui imparano anche a stare dentro regole di convivenza e a organizzarsi e organizzare.

Non secondaria, anche se sono servizi e progetti di educazione non formale, è la percezione che imparino anche nozioni e concetti spesso alternativi e sorprendenti rispetto al già conosciuto.

---

<sup>297</sup> Cfr. V. Braun – V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative research in psychology», 3, 2 (2006), pp. 77 -101.

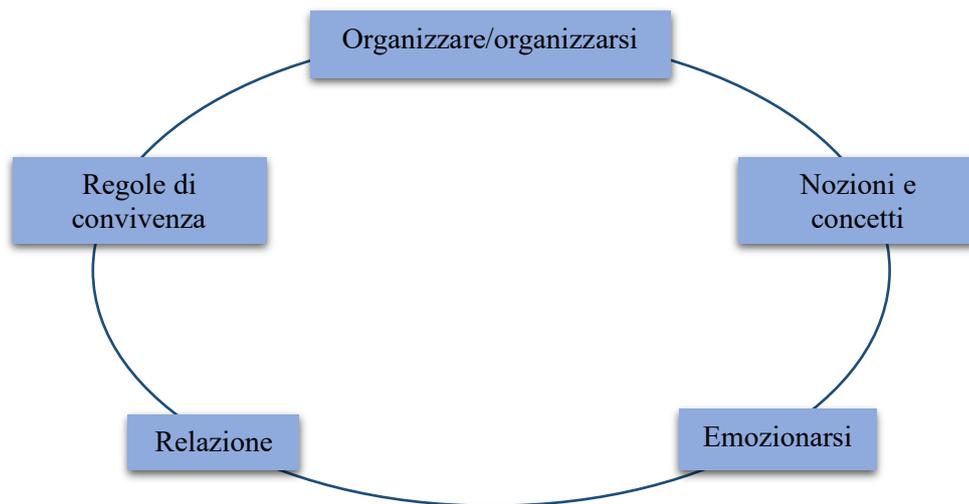


Figura 17 - Cosa imparano

L'apprendimento nei servizi di Vedogiovane, secondo gli operatori partecipanti, avviene principalmente attraverso la rielaborazione di quanto si è vissuto (esperienza) o di quanto si è capito (in termini di contenuti), che quindi è uno dei processi cardine utilizzati.

Spesso la dimensione materiale dello spazio e del tempo, nel setting, contribuisce a facilitare l'apprendimento. In questo rientrano le questioni di routine per la scuola dell'infanzia e di rottura delle routine viste con chi lavora in ambito di mobilità internazionale (dove si va addirittura in uno spazio lontano, sia fisicamente sia in termini culturali).

Allo stesso modo il ruolo dell'operatore è importante, in funzione di mediazione nelle situazioni sfidanti che richiedono, da parte dei partecipanti, azioni diverse che generano poi apprendimento. L'adulto è anche oggetto di osservazione per un apprendimento imitativo.

È fondamentale che gli interventi nei servizi siano pensati, finalizzati, progettati. È considerato, però, essenziale che l'educatore mantenga una flessibilità elevata per individuare situazioni non programmate ma che, se rielaborate, permettono un apprendimento elevato.

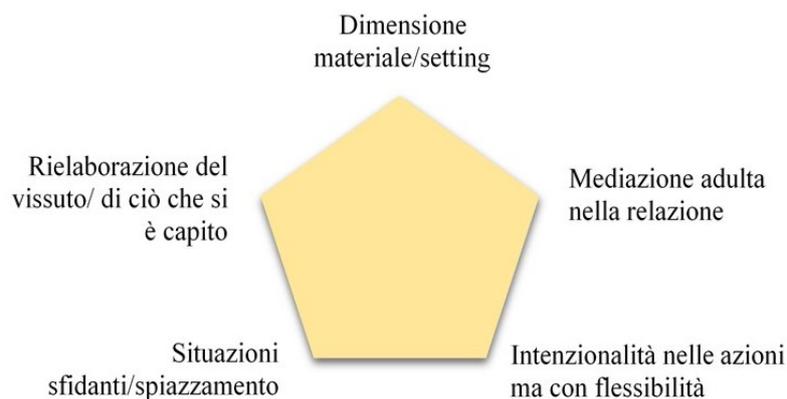


Figura 18 - Come si apprende

Rispetto agli strumenti e tecniche usati, nei servizi di Vedogiovane si fa largo uso di quelli che sono strumenti e linguaggi animativi: l'espressione artistica, le esperienze pratiche, i lavori di gruppo, i giochi simbolici.

Una dimensione a parte è legata all'uso dell'errore come strumento di apprendimento. La metafora usata in una delle interviste (DFI) è quella dei videogiochi: dentro quella dimensione l'errore non

solo è contemplato, ma è addirittura il meccanismo principale che, dosato sapientemente, permette al giocatore di progredire nei livelli. L'errore è allora feedback che permette di capire a che punto si è, e che si fa ostacolo che si desidera superare. Nei gruppi interpellati questo livello di utilizzo dell'errore è emerso come possibile ipotesi di lavoro, per esempio rispetto ai compiti da fare, ma che è contrastato dalle aspettative della scuola e dei genitori.

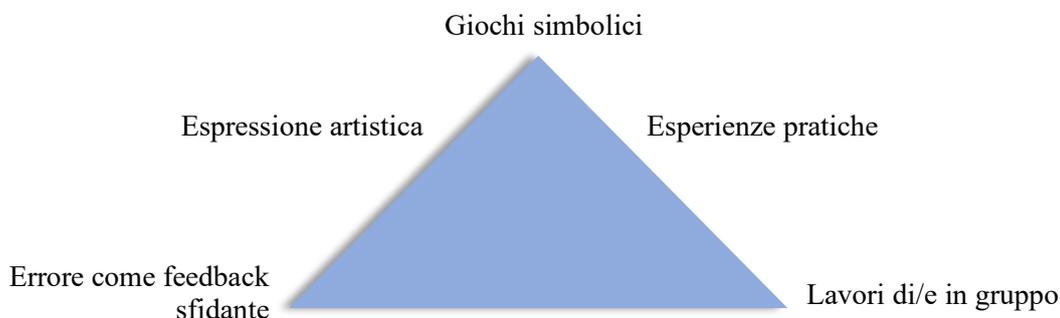


Figura 19 - Strumenti e tecniche

L'esplorazione delle rappresentazioni sull'apprendimento (che cosa è l'apprendimento) ha messo in evidenza come questo sia pensato in termini di processo, con livelli diversi di approfondimento (più vago in generale negli operatori dei doposcuola, più tecnico in quelli di DFI, molto legato alle competenze personali e sociali negli altri).

Il processo è però quello di "portare dentro", di assimilare contenuti, esperienze, relazioni, di interiorizzare qualcosa che quindi entra nella psiche.

L'altra grande rappresentazione dell'apprendimento è quello del cambiamento/novità: apprendere significa operare un cambiamento in un mio schema, in un comportamento. Significa saper fare qualcosa che prima non sapevo fare.

#### • Alcune questioni trasversali

A partire dalle analisi fatte sono state individuate alcune questioni trasversali che emergono dalle interviste e la loro correlazione:

1. Le *connessioni tra apprendimento e processo identitario*, più o meno tematizzate nei diversi servizi e interventi, soprattutto riguardo il metodo dell'animazione sociale e culturale, che è al tempo stesso metodo di lavoro ma anche parte della definizione dell'organizzazione che si dichiara cooperativa di animazione. Spesso questa connessione non emerge in maniera dichiarata. La si trova nei contenuti, soprattutto rispetto all'apprendimento dall'esperienza, alla centralità del gruppo, all'uso di alcuni strumenti e metodi che sono peculiari dell'animazione. Rimane però staccata da una consapevolezza chiara del metodo nella sua interezza.
2. Il tema dell'apprendimento non è affrontato allo stesso modo nei diversi servizi. In alcuni c'è un "*focus specifico*" (es. la scuola dell'infanzia o DFI) e "l'apprendimento" è oggetto al centro del contesto, del "patto" con i destinatari (es. i genitori che pagano il servizio e pagano perché i figli apprendano). In altre situazioni invece il focus è messo su altro (ad esempio il divertimento, lo stare bene insieme) e l'apprendimento rimane più sullo sfondo. Sul tema invece degli apprendimenti legati al mondo della scuola, si rileva che in alcuni servizi vengono sentiti come estranei e quindi un peso, un obbligo da dover risolvere in fretta «per fare poi le cose veramente importanti» (così diceva una operatrice del doposcuola). Questa contrapposizione tra servizi di educazione non formale e mondo della scuola necessita di una riflessione più approfondita.

3. Il contesto dei servizi si muove su un crinale *tra obbligo e desiderio*. Al doposcuola si va per necessità (i genitori hanno bisogno di un posto sicuro dove lasciare i propri figli), agli scambi giovanili internazionali si partecipa *per scelta* (e desiderio)... La domanda che ci si pone è se sia possibile riattivare una motivazione, un desiderio dentro a una necessità e a un obbligo, e come si possa lavorare sui compiti riattivando una motivazione e un piacere, per non essere collusivo con un sistema prestativo.
4. Dalle interviste si evince che non si produce apprendimento se non si entra in contatto con l'alterità, un accadimento che apra a questa e allo spiazzamento cognitivo. Nei servizi è possibile vederlo pensato e preparato (ad esempio, la mobilità internazionale è in sé un'esperienza che necessariamente produce spiazzamento cognitivo) o in altri casi è necessario essere in grado di riconoscerlo e nominarlo, a posteriori. L'apprendimento si declina in questo caso come stupore e come spostamento. Alterità ed emozioni sono dunque da considerare come dimensioni importanti.
5. C'è una connessione tra apprendimento e routine, soprattutto per chi lavora con l'infanzia, poiché diventa condizione necessaria per gli apprendimenti stessi. Chi lavora invece negli scambi giovanili internazionali identifica una connessione tra apprendimento e *rottura* (di schemi, di stereotipi, di modi di vedere il mondo). Sembrerebbe che la routine serva per rafforzare apprendimenti, ma la vera riuscita dell'apprendimento è la sua rottura.
6. C'è una *materialità delle scene di apprendimento* negli spazi, nei tempi, nei materiali, negli strumenti il cui uso è più esplicito e intenzionale nella scuola dell'infanzia e in DFI, ad esempio nella disposizione attorno al tavolo (non frontale, ma di fianco che segnala una diversa relazione rispetto a quella tra professore e studente) e nell'uso di strumenti compensativi; in altri servizi e interventi c'è meno consapevolezza e intenzionalità (ad esempio, non c'è una riflessione specifica su cosa significhi lavorare nello stesso luogo dove i bambini e le bambine fanno scuola, senza essere però la scuola).
7. Le strategie per imparare non sono sempre esplicite ed esplicitate, e soprattutto non sono sempre coerenti con il metodo dell'animazione sociale e culturale. Dalle interviste è stato possibile cogliere un apprendimento conservativo (cerco di rispondere nei modi richiesti ai compiti dati), un apprendimento adattivo (trovo strategie alternative per rispondere ai compiti dati), un apprendimento trasformativo (trovo strategie alternative per trasformare il compito dato). E anche strategie intenzionali (dell'operatore) rispetto a strategie agite (da ragazze e ragazzi).

A partire da queste analisi, l'équipe di ricerca ha fatto quattro osservazioni che generano domande ulteriori:

- Vedogiovane costruisce esperienze e contesti non formali e informali che generano apprendimenti che faticano a essere compresi (dai partecipanti) e riconosciuti (sia da loro, sia dagli altri attori del contesto, come i genitori, gli insegnanti, ecc.). Non è perciò chiaro come i ragazzi maturino gli apprendimenti, o come gli operatori accompagnino intenzionalmente gli apprendimenti stessi. In più poi ci si domanda quali siano le competenze dell'educatore che segue questo processo.
- Una questione molto rilevante è nel rapporto conflittuale tra scuola ed extra scuola. Ci si rapporta con la prima «per differenza, per opposizione, in continuità...»? Nelle interviste è ricorrente l'idea di una scissione e divisione tra apprendimenti formali e apprendimenti non formali e informali (scuola come contesto di apprendimenti formali ed extra scuola come contesto esperienziale significativo). Questo è molto evidente in quasi tutti i servizi analizzati. È possibile ricomporre questa scissione?
- Emergono diverse rappresentazioni sull'apprendimento: portano a diversi investimenti sull'apprendimento da parte degli operatori?
- In Vedogiovane non si parla spesso di apprendimento, piuttosto di cambiamento a livello individuale, sociale e comunitario. In questo caso si apprende per cambiare, per poter essere in

grado di agire in modo differente. Il focus dovrà essere sugli apprendimenti o sui cambiamenti (di sé, delle proprie abilità, delle proprie conoscenze)?

### *3.8.2. Prima definizione del problema: incontri con cabina di regia di presentazione dati con contributo di esperto esterno e nuova centratura del problema*

Per restituire il lavoro di emersione delle rappresentazioni degli operatori sul tema dell'apprendimento fatto nella fase precedente, si è concordato di riunire la cabina di regia allargata a alcuni formatori esperti di Vedogiovane (e quindi competenti sul tema). Allo stesso incontro è intervenuto anche un esperto esterno competente di didattiche esperienziali e di apprendimento non formale e informale in qualità di peer reviewer.

Durante l'incontro sono stati raccolti contributi di pensiero che hanno permesso di approfondire la comprensione dei punti aperti nelle riflessioni precedenti.

Innanzitutto, è stato necessario cogliere un grande implicito ricorrente, già incontrato in precedenza: la separazione tra scuola (che insegna) ed educazione (che forma), dove l'apprendimento formale viene vissuto come un obbligo da espletare per poi fare le cose veramente importanti (a detta degli operatori). In questo senso manca in alcuni operatori la consapevolezza dell'importanza di lavorare con le persone in modo integrale, sapendo che anche attraverso la scuola e il successo scolastico si giocano alcune dimensioni identitarie e di riscatto sociale.

In parte questa separazione è però dovuta alla difficoltà di entrare in comunicazione con la scuola stessa (gli insegnanti, i dirigenti) se non in posizione di subalterità, oltre alla percezione che il resto del lavoro che si fa sia molto più interessante e pregnante per la vita delle persone con cui si opera.

Gli animatori dichiarano, in maniera più o meno esplicita, di lavorare per l'apprendimento, mentre gli insegnanti al contrario "insegnano". La scissione qui operata è sul processo, come se i due aspetti fossero in sé separabili del tutto.

Non c'è negli operatori chiarezza nel distinguere tra l'apprendimento come processo e l'insegnamento come didattica per favorire l'apprendimento, e che esistono didattiche per l'apprendimento dall'esperienza<sup>298</sup>, ossia che anche nel lavoro che si fa nell'animazione agiscono didattiche che sono dentro l'ampio processo di insegnamento, ossia di «logiche – prima ancora che tecniche e strumenti – per insegnare [...], per far imparare e per imparare»<sup>299</sup>.

Dall'analisi dei materiali, i ricercatori individuano la presenza di tutt'e tre le didattiche esperienziali: quelle derivanti da oggetti, ambienti e contesti, problemi; quelle derivanti dal rapporto con gli altri, ma anche grazie all'esperienza degli altri; quella derivante da sé<sup>300</sup>. Generalmente, in tutti i servizi è possibile individuare le prime due didattiche. La terza forma è propria più delle attività internazionali e, in parte, nel CEM.

Spesso nei servizi di Vedogiovane si lega l'apprendimento agli esiti della didattica messa in atto, dimenticando forse che esiste un apprendimento, anche molto ricco, che non è originato da un processo intenzionale di insegnamento. Si apprende in continuazione, potenzialmente da ogni situazione che si vive: questa è la forza dell'educazione informale. E questa dinamica non è legata solo alla dimensione dei contenuti formali, ma anche alla dimensione ludica ed espressiva, lasciando poco spazio al gioco non organizzato e alla scoperta.

È necessario, dunque, predisporre contesti in cui insegnamento e apprendimento possano dialogare e costruire situazioni in cui non tutto è dato, predefinito, progettato. Ma questo richiede che si sia in grado di rendersi conto di cosa sta accadendo, degli apprendimenti che stanno avvenendo al di là di ciò che si era previsto.

---

<sup>298</sup> Cfr. P. Reggio, *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, cit., p. 181.

<sup>299</sup> *Ibi*, p. 93.

<sup>300</sup> *Ibi*, pp. 94-129.

Le esperienze raccontate durante le interviste mettono al centro un tema importante: la necessità di verbalizzare gli apprendimenti. E qui si pone un problema: come fare se chi impara non è in condizioni di dire cosa e come ha imparato? E allo stesso modo, come fare se chi insegna non è in grado di dire come e cosa insegna, che è la situazione molto comune tra gli animatori ed educatori sul campo?

Il tema riguarda in generale la povertà educativa che richiede un'attenzione specifica nel non considerare i bambini e le bambine come soggetti passivi su cui agire. Il rischio concreto è che la mancanza di parole per dire cosa stanno imparando autorizzi gli adulti a farlo al posto loro.

È chiaro che si debba tener conto che la povertà di linguaggio è insieme povertà di strumenti per la comprensione del mondo. Ma è necessario che gli educatori promuovano e valorizzino la capacità di agire esistente, la (anche parziale) cittadinanza, attraverso lo sviluppo della partecipazione, che è in questo caso sia il prender parte a delle azioni sia l'appartenere a una comunità che sostiene<sup>301</sup>.

La cornice entro cui collocare questa dimensione è, a ben vedere, *La Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*<sup>302</sup>, soprattutto riguardo all'art. 12 che sancisce il principio di partecipazione e rispetto per l'opinione del bambino di essere ascoltati e di vedere la propria opinione presa in debita considerazione.

Un'ultima esplicitazione si è resa necessaria: spesso durante il percorso si è fatta la distinzione tra contesti (e apprendimenti) formali, non formali e informali. Questa, e la loro gerarchizzazione, è talvolta anche un imprinting negli operatori (quando distinguiamo tra gioco destrutturato e attività nelle scuole dell'infanzia, quando c'è uno sguardo di scarsa valorizzazione verso gli apprendimenti formali che accadono a scuola...). Bisogna però tenere a mente che tutti coloro i quali lavorano con le persone devono considerarle nella loro interezza, evitando parcellizzazioni che rischiano di rendere non utilizzabili da parte dei soggetti gli apprendimenti generati in contesti diversi.

In una successiva cabina di regia, a partire dalle sollecitazioni emerse durante il precedente incontro si è ulteriormente focalizzato su cosa andare a investigare.

L'ipotesi è di comprendere in che modo, in Vedogiovane, l'apprendimento non formale si sposa con quello formale. Il richiamo alla necessità di tenere presente l'unitarietà dell'esperienza delle persone con cui si lavora è risuonato fortemente nella committenza, riconoscendo in questo uno degli elementi fondamentali di una organizzazione che si richiama al metodo dell'animazione culturale come esperienza formativa globale<sup>303</sup>.

### 3.8.3. *LTR sulle pratiche dei servizi*

L'équipe di ricerca, a partire dalla definizione del problema, ha progettato e realizzato la nuova fase.

Il dispositivo metodologico proposto per questa nuova fase è quello dei Laboratori tematici di ricerca sulle pratiche dei servizi rispetto alla connessione tra l'apprendimento generato in contesti di educazione formale (primariamente la scuola) e i contesti dei servizi e progetti di Vedogiovane, e in che modo questa connessione avvenga.

I gruppi sono stati co-condotti da due ricercatori: uno più interno all'organizzazione e in grado di decodificare gli elementi peculiari legati alla cultura organizzativa, e uno esterno in grado di

---

<sup>301</sup> Cfr. S. Premoli, *Ripensare la città attraverso la lente dei diritti dei bambini*, in R. Lodigiani, a cura di, *Milano 2021. ripartire: Il tempo della cura*, FrancoAngeli, Milano 2021, p. 163-175.

<sup>302</sup> UN Convention on the Rights of the Child, New York 1989.

<sup>303</sup> Cfr. M. Pollo, *L'animazione culturale: Teoria e metodo una proposta*, cit., p. 165.

ascoltare e osservare con filtri diversi i racconti. Il primo ricercatore ha condotto i focus group e ha usato cartelloni per fissare i concetti emergenti. Il secondo ricercatore ha invece preso appunti ed è intervenuto per porre domande che potessero approfondire i contenuti emergenti, svelando le dimensioni tacite e implicite presenti e di difficile rilevazione per il primo ricercatore.

Sono stati programmati due incontri per ogni gruppo, avendo tenuto in considerazione la disponibilità dell'organizzazione in termini di risorse economiche e di tempo a disposizione.

Nel primo incontro si è utilizzata la narrazione come strumento di ricerca; nel secondo, a partire dalla presentazione dei risultati emersi nel primo e raccolti in una scheda, si è fatto un lavoro di analisi e di descrizione di processi. Ogni incontro è stato registrato previo consenso dei partecipanti.

#### • Identificazione partecipanti

L'identificazione dei partecipanti è stata fatta in collaborazione con la responsabile delle Risorse Umane di Vedogiovane, tenendo presente i seguenti criteri:

- a. provenienza dai cinque servizi/progetti già individuati nella fase precedente (CEM, Eliot, Doposcuola, Mobilità Internazionale, DFI);
- b. la presenza di operatori e operatrici per avere una varietà di genere;
- c. la disponibilità a esserci per entrambi gli incontri e di scrivere un elaborato prima del primo incontro e inviarlo ai ricercatori;
- d. eterogeneità di età anagrafica ma anche di anzianità di servizio in Vedogiovane;
- e. eterogeneità di percorso di studi.

Sono stati costituiti quattro gruppi misti da 3/5 persone ognuno.

Ciascun gruppo si è trovato per due volte, e ogni incontro è durato tre ore circa. Gli operatori che hanno partecipato sono stati in tutto sedici.

#### • Ingaggio e richiesta di scrittura preliminare

I partecipanti, per il primo incontro, hanno ricevuto una lettera di convocazione in cui è stato chiesto di produrre un elaborato scritto a partire da questo incipit:

“Ti chiediamo di raccontare un episodio in cui un apprendimento scolastico o una richiesta di apprendimento è stata sostenuta con successo nell'esperienza del centro/servizio?”

L'ampiezza del racconto doveva essere di una/ due cartelle massimo e doveva essere inviata ai ricercatori prima dell'incontro.

#### • Dialoghi riflessivi con operatori su apprendimento ed educazione formale e non formale: metodo di lavoro e risultati

All'inizio del primo incontro si è partiti con una breve presentazione della ricerca in corso, degli obiettivi dei due incontri, dei ricercatori. Si è chiesta l'autorizzazione alla registrazione del parlato a uso di ricerca. Si è poi chiesto a ciascuno di presentarsi, dichiarando anche il servizio di appartenenza e, in breve, la motivazione della propria presenza nel percorso.

Al termine di questo primo giro di parola, si è chiesto a ciascuno dei partecipanti, a turno, di leggere ad alta voce il proprio documento. Al termine della lettura si è aperta una fase di domande di comprensione e di approfondimento sia da parte dei conduttori che degli altri partecipanti, senza poter fare commenti o attivare dibattiti su punti eventualmente emergenti.

Durante questa fase si è visualizzato in un cartellone gli elementi che venivano messi in risalto rispetto alla centratura del tema apprendimento.

Al termine di questo lavoro con tutti gli elaborati si è chiesto ai partecipanti di individuare elementi trasversali ai vari scritti, e sono stati raccolti anche questi in un cartellone in modo che potessero essere esplicitati e chiari a tutti.

Al termine dell'incontro si è chiesto ai partecipanti un feedback sul lavoro fatto, e si è dato appuntamento all'incontro successivo.

Gli incontri sono stati molto ricchi di contenuti, denotando l'eterogeneità dei punti di vista che era già stata notata nella fase precedente di ricerca con i focus group.

L'elaborazione di questo primo materiale è stata fatta al termine di tutti e quattro gli incontri, in coppia.

I ricercatori hanno raccolto i contenuti emersi in tutti e quattro i gruppi durante il primo round di incontri a partire dai cartelloni, dagli appunti presi in presenza e dall'ascolto delle registrazioni, e li hanno sistematizzati, coerentemente con la *thematic analysis*<sup>304</sup>, attraverso i seguenti criteri:

- "elementi trasversali mediamente ricorrenti" tra i gruppi, dove la condizione era che il campo semantico a cui si riferivano gli elementi fosse simile o prossimo e provenissero almeno da due gruppi;
- "elementi specifici", presenti solo in un gruppo ma che toccavano punti ritenuti molto significativi dai partecipanti del gruppo stesso.

Questi elementi possono essere considerati come delle caratteristiche delle azioni, delle metodologie, degli strumenti che gli operatori di Vedogiovane usano per facilitare i processi di apprendimento.

I temi sono stati scelti a partire da ciò che si era concordato nel dialogo con i partecipanti nel primo incontro e scritti sul cartellone, e poi incrociati tra di loro per verificare le ricorrenze.

Gli elementi trasversali ai diversi gruppi e servizi sono quattordici, e sono stati divisi in aree laddove raggruppano più elementi.

Un primo punto riguarda un'area che si potrebbe definire dell'autonomia, e include processi come supportare, facilitare, mediare verso il raggiungimento di un apprendimento che porta all'autonomia.

Un secondo punto delinea l'area dell'interesse, dove troviamo lo stimolare/partire da un interesse, una passione, la componente emotiva legata all'entusiasmo, al trasporto, alla motivazione, alla fantasia, alla curiosità (ponendo domande, utilizzando la forma ludica, utilizzando metodi "non convenzionali/didattici", essendo appassionati anche gli operatori di ciò che fanno).

Un terzo è individuato nell'area del "dare senso" alle cose che accadono, che si studiano, perché facilita l'apprendimento, e include il prestare attenzione ai significati delle azioni e di ciò che succede (attraverso l'esempio, il rendere visibile, dimostrare, simulare, ragionare passo passo su quello che si fa).

L'area della concretezza viene definita in contrapposizione alla dimensione troppo teorica e disincarnata, per rendere usabile l'apprendimento nella realtà, applicarlo a situazioni reali al "qui e ora", renderlo ludico, utilizzando dei "facilitatori" (libri, immagini, pc, video, lavagna, peluches...)

Il quinto punto ha a che fare con l'esistenza di tappe nell'apprendere, che devono essere conosciute per facilitare il processo (come quello di separare il particolare dal generale, o la scomposizione e semplificazione).

L'area del rinforzo positivo riguarda comunicazioni che sottolineano i risultati, l'esplicitare l'applicazione degli apprendimenti alla quotidianità.

Un settimo punto individua la responsabilizzazione come facilitatore dell'apprendimento.

---

<sup>304</sup> V. Braun – V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, cit.

Essere parte o costruire la rete è l'ottavo punto, che permette la condivisione con famiglia, con la scuola e con gli altri enti.

Esiste un'area dell'osservazione, che permette di cogliere interessi, motivazione e risorse.

Il decimo punto comprende l'educazione tra pari.

Un ulteriore elemento riguarda la costruzione della fiducia che permette di stabilire la relazione educativa.

L'undicesimo elemento è definito dall'area che i partecipanti hanno chiamato delle metodologie non convenzionali, ossia quelle proprie dell'educazione non formale, diverse da quelle scolastiche, che sono non imposte, ma anche dall'essere disponibili ad accettare le proposte dei partecipanti dando spazio alla sperimentazione e all'errore.

Inoltre, è stato individuato l'uso di tempi e spazi pensati, specifici, soprattutto attraverso le routine, dedicati e diversi da quelli scolastici

Infine, l'ultimo punto riguarda la necessità di un sistema di regole/norme condivise con i bambini, come "paletti" che permettono l'apprendimento.

Gli elementi specifici sono quelli che non hanno trovato ricorrenze tra i gruppi, ma che sono comunque emersi nel dialogo con i partecipanti. Sono cinque e riguardano: la dimensione della sfida, del fatto di essere in grado di proporre situazioni sfidanti che mobilitino energie; il processo di spiazzamento, che sia quando avviene nell'educatore sia nell'educando genera risorse e stimoli per l'apprendimento; il misurarsi con il problema/imprevisto perché possa anche diventare risorsa, come capacità di cogliere gli aspetti positivi delle situazioni, le opportunità non viste; la composizione dei gruppi, tra omogeneità ed eterogeneità; la differenza di approccio tra chi lavora in rapporto 1:1 e chi invece lavora prevalentemente con il gruppo.

Nel secondo incontro dei focus i conduttori hanno incontrato gli stessi gruppi del primo giro e hanno presentato una scheda sintetica con gli elementi trasversali individuati dai primi incontri, grazie ai cartelloni e agli appunti presi in diretta confermati dall'utilizzo delle registrazioni, in cui erano poste alcune domande:

- Quali sono le condizioni che facilitano incontri e connessioni tra contesti di apprendimento differenti?
- Le questioni emerse e sintetizzate nel testo vi sembrano chiare? Comprensibili? Vi sembrano troppo generiche? Necessitano di essere maggiormente declinate?
- Sono pertinenti rispetto al vostro lavoro? "Parlano del vostro lavoro"? Nel vostro lavoro queste dimensioni "ci sono o non ci sono"?

Si è voluto in questo modo verificare con gli operatori la chiarezza e comprensibilità, nonché la pertinenza e significatività dell'elenco proposto per validare gli elementi emersi, essendo quindi questo un momento di member checking<sup>305</sup>.

In équipe si è preso in considerazione il rischio che un elenco di punti potesse essere troppo generico e sentito come teorico, e che quindi la validazione non andasse a toccare realmente la dimensione della pratica. Per questo si è progettato di proseguire, dopo il giro di domande sopra elencato, a verificare la reale connessione tra gli elementi e il lavoro educativo dei partecipanti, attraverso un'azione in cui si richiedeva di pensare a una attività, a una metodologia che realizzano, utilizzano e che secondo loro ben declina ed esemplifica una o più delle dimensioni.

Le descrizioni di ciascuno dei partecipanti sono state poi visualizzate su cartellone e riprese anche collettivamente.

---

<sup>305</sup> Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia prospettive epistemologiche*, cit.

Il lavoro nei gruppi ha permesso di specificare, validandolo, maggiormente diversi punti. I ricercatori hanno steso un primo report individualmente, per mantenere intatti i possibili due punti di vista diversi, tra quello più interno all'organizzazione e quello più esterno.

I due report sono stati poi presentati all'équipe di ricerca dove è stato possibile confrontarli utilizzando anche le eventuali, piccole, diversità. Ciò che è emerso è stato poi descritto in un documento di lavoro i cui contenuti sono qui riportati.

Nei gruppi, in generale, è stata data molta importanza al tema della rete e della condivisione, declinata a seconda dei servizi con le famiglie, con la scuola, coi servizi. In alcuni casi è da lì che inizia il lavoro (CEM), in altri è più soffuso, ma viene messo in priorità dalla metà dei partecipanti.

Un'attenzione molto forte è data ai tempi e agli spazi: tempi definiti, tempi dedicati, spazi pensati appositamente per determinate situazioni e resi flessibili o rigidi a seconda degli obiettivi educativi.

Connesso a questo tema, da una parte troviamo le regole (che devono essere date e ragionate, su cui operare senso) e dall'altra l'autonomia che è obiettivo ma a volte anche elemento di partenza per il buon esito del lavoro, e che in alcuni casi si collega con l'osservazione della situazione e delle interazioni.

L'incontro tra apprendimento scolastico ed esperienza nei servizi è facilitato dalla dimensione della concretezza, più ciò che deve essere appreso ha la possibilità di essere "toccato con mano", più il ragazzo/bambino riesce a fissare l'apprendimento rendendolo spendibile e fruibile nei contesti quotidiani. Questa condizione è segnalata da più di un terzo dei partecipanti.

Spesso tale concretezza viene ricercata nella forma ludica. Il momento ludico permette di far emergere risorse, riflessioni, apprendimenti senza confinare e incorniciare la situazione come studio e compito.

Altra caratteristica imprescindibile che funge da facilitatore è l'interesse/motivazione sia del ragazzo/bambino sia dell'educatore: dalla ricerca emerge l'idea trasversale che è necessario essere curiosi di ciò che interessa e piace a chi ho di fronte, in modo da stimolare la motivazione nell'apprendimento.

A volte l'apprendimento scolastico risulta essere molto teorico e ciò che funge da collante tra questa teoria astratta e il vero apprendimento, creando connessioni tra i differenti contesti, è da ricercarsi nella possibilità dei servizi di risignificare i contenuti attraverso le seguenti condizioni:

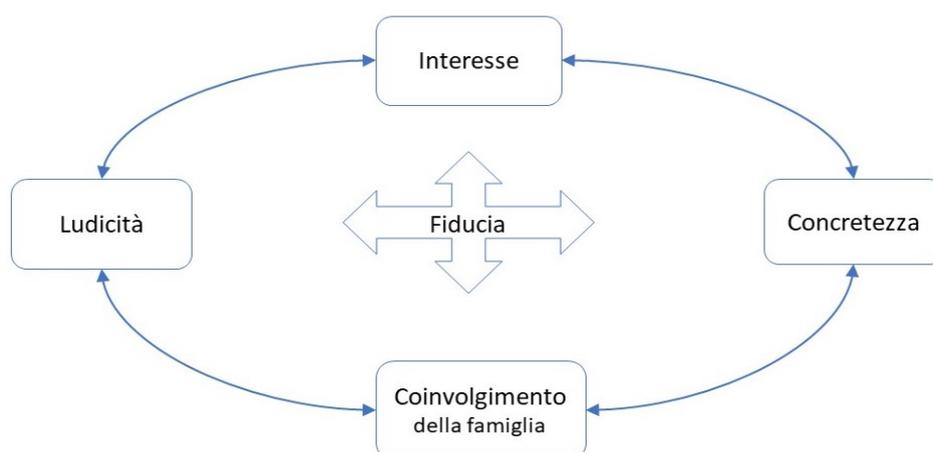


Figura 20 - Interazione che genera apprendimento - Belletti M., Ghioldi S.

Nell'attraversare queste condizioni emerge la necessità degli operatori di seguire un percorso a tappe, che parte da un "facciamo insieme" verso un graduale allontanamento per lasciare autonomia al ragazzo/bambino. In questo percorso risulta importante dare senso a ciò che si sta

facendo in modo da permettere una presa di coscienza dell'utilità e della spendibilità (concretezza) dell'apprendimento. All'interno di queste tappe appare funzionale scomporre e ridurre il tema dell'apprendimento: partire dal più semplice/piccolo per giungere gradualmente al più complesso. Fulcro di tutto il lavoro è la fiducia: nelle proprie capacità, nelle risorse del ragazzo/bambino, della/nella famiglia.

Nel lavoro di validazione i ricercatori hanno chiesto ai partecipanti di identificare quali siano gli aspetti prioritari da tenere in considerazione, dovendo sceglierne massimo tre.

I risultati sono stati elaborati e qui sono presentati suddivisi per servizi:

- a. per gli operatori di DFI (4 operatori) l'autonomia è la condizione maggiormente scelta (3), seguita dalla rete (2). Sono gli unici che individuano anche come condizione le tappe, il rinforzo positivo, la base sicura, la sfida;
- b. per gli operatori del CEM (3 operatori) le condizioni maggiormente segnalate sono il dare senso (2 e sono gli unici), la rete (2), i tempi/spazi (2), la fiducia (2), le regole (2). Condizioni segnalate solo da questo gruppo sono: metodologie non convenzionali;
- c. per gli operatori dei doposcuola (7 operatori) segnaliamo l'autonomia (3), la fiducia (3), i tempi/spazi (3), rete/condivisione (3). Non hanno dimensioni uniche non attivate da altri;
- d. l'operatrice della scuola internazionale dell'infanzia segnala come importanti la concretezza, la rete, i tempi/spazi, le regole, la peer education e il lavoro con il gruppo ma anche la dimensione individualizzata;
- e. l'operatrice degli scambi internazionali individua i tempi/spazi, le regole e il lavoro in gruppo come condizioni maggiormente facilitanti.

Oltre alle condizioni da mettere in priorità è stato chiesto a loro se ci fosse qualcosa di mancante. Sono stati aggiunti, al termine del lavoro, alcune dimensioni da notare:

- la dimensione ludica nell'apprendimento;
- la competenza specifica per l'educatore sul tema;
- la consapevolezza dell'educatore su come si muove;
- la gestione delle emozioni che muove l'apprendimento.

Non esistono dimensioni tra quelle elencate che siano inconciliabili. Esiste una differenza che viene rimarcata tra chi lavora in servizi collettivi o individuali (DFI) nel poter far riferimento al gruppo; una dimensione ulteriore di differenza viene individuata da chi ha come compito quello di aiutare in maniera esplicita la carriera scolastica, chi ha ruoli educativi che incrociano con il mondo scolastico e chi invece si colloca in un ambito quasi totalmente altro rispetto alla scuola.

Dopo questa breve analisi è possibile individuare alcuni elementi da tener presente per tracciare sperimentazioni dentro i servizi di Vedogiovane, che permettano di sostenere e facilitare l'apprendimento delle persone che a questi servizi approdano, prestando attenzione a non generare o sostenere opposizioni o scissioni tra esperienze nei servizi e progetti della cooperativa e percorsi nella scuola.

#### *3.8.4. Analisi delle condizioni facilitanti e ostacolanti l'apprendimento a partire dal materiale emerso nei LTR*

È possibile elaborare un ulteriore livello d'analisi a partire da ciò che è emerso nei LTR sulle pratiche legate alla connessione tra apprendimenti formali e non formali, riguardante le condizioni che facilitano, o ostacolano, e che distinguiamo tra più interne al soggetto e quelle in cui il soggetto si interfaccia con il contesto. Queste condizioni sono in grado di aiutare nell'individuare altre

domande per le fasi successive di ricerca. Esistono poi alcune condizioni di setting educativo importanti per la costruzione del modello di servizio esito del percorso di ricerca.

- **Condizioni interne al soggetto**

In questa area, è possibile individuare i seguenti elementi tra loro strettamente connessi:

- da una parte, la consapevolezza dei motivi che spingono a studiare, e con cui spesso hanno a che fare, la connessione tra lo sforzo che l'apprendimento richiede (e che in alcuni servizi è tanto) e il risultato sperato;
- dall'altra, l'interesse per qualcosa pensato come suscitatore di qualche passione, piacere o risolutore di problemi concreti. È più facile superare la fatica che l'apprendimento richiede nel momento in cui l'oggetto dell'apprendimento suscita l'interesse del discente;
- infine, la fiducia, in particolare, la fiducia in sé stessi, nelle proprie capacità, nella possibilità di raggiungere l'obiettivo, così come la fiducia nell'educatore, in ciò che propone o "offre".

***Appunti per la costruzione del modello:***

Dalle condizioni appena descritte è possibile iniziare a individuare strategie e metodologie per la costruzione del modello.

Innanzitutto, è necessario comprendere come, con quali strategie, metodologie, declinazioni è possibile suscitare interesse anche per contenuti che di primo acchito non lo suscitano.

I racconti e le riflessioni emerse nei gruppi focus individuano nel connettere il contenuto di apprendimento con la dimensione di quotidianità e di concretezza, e nello sviluppare un approccio ludico all'esperienza e al processo di apprendimento, due possibili risposte.

Inoltre, esiste un problema legato all'inesperienza degli operatori sociali di Vedogiovane rispetto ai curricula scolastici e a come si possano padroneggiare i contenuti in essi presenti.

In questo caso, sarà necessario pensare da una parte a identificare in maniera chiara quale sia l'oggetto dell'intervento. Ad esempio, se si vuole lavorare sulle discipline scientifiche, un conto è dover spiegare (e quindi conoscere) alcuni concetti di fisica, un conto è pensare ad attività che mettano in luce che quei principi funzionano nella vita reale, che ci si possa "giocare" o che possano servire per fare qualcosa di divertente, fungendo da dispositivo motivante.

È però chiaro che non è possibile costruire esperienze di questo tipo senza nessuna competenza specifica. Si dovrà quindi o formare su questi contenuti gli operatori, oppure affiancarli a esperti del tema che possano garantire quella parte del processo.

Infine, sarà necessario connettersi con gli insegnanti che seguono la materia specifica, per evitare che il lavoro che si fa possa essere percepito come in competizione (e quindi osteggiato) od oggetto di indifferenza.

Una seconda questione interroga circa la possibilità di sostenere e facilitare la motivazione allo studio/all'apprendimento in persone che hanno perso la connessione o che hanno ricevuto continui feedback negativi rispetto alla propria autoefficacia.

Alcune indicazioni emerse da interviste e focus consigliano di prestare attenzione alle "tracce" di motivazione, a scoprire quali sono oggetti ed esperienze capaci di suscitare interesse e valorizzandoli come incipit che potrebbe procedere per raggi concentrici e sempre più inclusivi di altri oggetti ed esperienze, nella direzione di "ti propongo altri motivi ragionevoli per fare quello che stai facendo e che magari fai fatica a vedere...".

L'ultima questione riguarda la fiducia in sé come elemento fondamentale per un percorso di apprendimento.

Il lavoro sulla fiducia è emerso dai focus group come percorso necessario, ma la cui costruzione richiede tempi e ritmi anche molto "lenti", lunghi e di costante rinforzo positivo, soprattutto con bambini e bambine che ne hanno poca in partenza. Come vedremo qui di seguito, la fiducia in sé

(soprattutto se bassa) richiede a volte un atto di fiducia da parte degli altri che suppliscono in questo modo la mancanza.

- **Condizioni esterne al soggetto**

Le condizioni esterne richiamano invece la relazione di ragazze e ragazzi con le loro famiglie, l'istituzione scolastica, la rete territoriale, i servizi.

La prima condizione è quasi scontata: le persone apprendono più facilmente se colgono coerenza di messaggi tra tutti i soggetti con cui sono in relazione, se scuola, servizio educativo e genitori seguono la stessa direzione e convergono sui significati e il valore delle diverse esperienze.

Per questo motivo il servizio dovrà porre grande attenzione alla costruzione di una rete di comunità educante in cui si possa dialogare rispetto alle diverse proposte ed esperienze, superando la dimensione di separatezza (se non di ostilità) che il percorso di ricerca fino a questo punto ha evidenziato. Il collante di questa relazione dovrà essere la fiducia reciproca: fiducia che l'altro non sta "usurpando" ruoli altrui, ma anche che non si andrà in competizione cercando di conquistare il cuore del minore a scapito degli altri.

La seconda condizione emersa riguarda la possibilità di facilitare l'apprendimento del discente anche grazie a un atto di fiducia diretto al minore: è necessario che gli insegnanti, i genitori, gli educatori ripongano fiducia nelle possibilità di imparare di ragazze e ragazzi anche quando i dati sembrano dire che non c'è nulla da fare.

Per farlo si può sfruttare in modo proattivo l'effetto Pigmalione: come sostiene Alessandro Cavalli nel suo articolo sulla fiducia in ambito educativo «la fiducia produce fiducia, la sfiducia produce sfiducia, si tratta di processi cumulativi, di circoli viziosi oppure virtuosi: chi riceve fiducia si sente in qualche misura in obbligo di non deluderla e si comporterà di conseguenza, chi invece è oggetto di sfiducia non sarà indotto a dimostrare il contrario»<sup>306</sup>.

***Appunti per la costruzione del modello:***

Queste due condizioni, seppur banali nella loro enunciazione, incontrano molti ostacoli e resistenze negli operatori: per far parte di una rete bisogna essere riconosciuti, in qualche modo bisogna farsi invitare. E se non esiste, bisogna aiutare a costruirla. Ma questo richiede potere e status che gli operatori sentono spesso di non avere nei confronti degli altri soggetti. Questo aspetto sarà da tener presente durante la costruzione del modello.

- **Condizioni di setting educativo ed elementi di metodo**

Nelle interviste e nei focus sono stati ben descritti e nominati alcuni "dati strutturali e di metodo" che sostengono processi di apprendimento ed educativi connessi, integrati, reciprocamente inclusivi: tempi e spazi definiti, concretezza, uso del gioco, regole presenti e conosciute, una lettura di cosa succede nella relazione di apprendimento/insegnamento e ricerca di strategie, il "dare senso" a concetti e contenuti collegandoli alla vita delle persone, un movimento in progressione dalla dipendenza all'autonomia, un lavoro sulle emozioni connesse all'apprendimento.

Alcune questioni attengono al setting inteso come congegno<sup>307</sup>: tempi e spazi definiti, così come le regole sono funzionali a contenere, a significare cosa si farà lì, a rendere riconoscibili gli

---

<sup>306</sup> A. Cavalli, *La fiducia in ambito educativo*, «Parolechiave», 2 (2009), p. 34.

<sup>307</sup> I. Salomone (*La scena educativa*, libreriauniversitaria.it Edizioni, 2013) individua alcuni modi di intendere il setting pedagogico che saranno utilizzati nella rilettura di questo sottoparagrafo. In particolare, i setting possono essere rappresentati come congegni o come strutture: nel primo caso lo si pensa come un "artefatto" e quindi ci si esprimerà dicendo "predispongo il setting"; nel secondo caso invece la struttura non la si costruisce né la si inventa, la si "riconosce" e la si "naviga" perché è già data. Nel primo caso il rischio è di voler controllare tutte le variabili, nel secondo di osservare solamente senza far accadere nulla.

apprendimenti. Si deve fare particolare attenzione affinché il setting sia una struttura semantica<sup>308</sup> più che materiale, ossia deve indicare le regole di significazione più che di organizzazione, e lavorare più sui significati del contesto rispetto alla risoluzione dei problemi concreti.

Per fare questo, è necessario che il setting dei servizi sia pensato specificamente rispetto agli apprendimenti che si vogliono suscitare, e che le scelte siano fatte anche considerando quello degli altri setting in cui la vita dei minori si svolge (la scuola, la famiglia) in modo da comprendere in anticipo quali significati queste scelte possono veicolare anche all'esterno, sapendo che esistono sempre dei vincoli di contesto che identificano i diversi luoghi<sup>309</sup>.

Una parte del setting riguarda le regole in essere nella situazione. È necessario che vengano esplicitati i motivi delle regole, definendo in che modo saranno gestite, cosa succede in caso di infrazione, che “lettura” verrà fatta rispetto all'infrazione stessa (cosa che può accadere? Momento necessario? Attacco all'autorità?).

Una particolare sottolineatura, nelle riflessioni degli operatori, è posta sulla necessità di “rendere concreto l'apprendimento”. Spesso, di fronte ad apprendimenti “teorici”, i discenti non sono in grado di comprenderli, di farli propri e lo sforzo di educatori e insegnanti deve orientarsi verso una traduzione, un'interpretazione, nella vita quotidiana, dell'utilità, dell'efficacia, della spendibilità degli stessi apprendimenti.

Anche il gioco e la “ludicità” sono richiamati come metodologie importanti: giocando imparo, giocando lo prendo sul serio, giocando mi motivo... giocando riesco a superare le barriere tra contesti e uso quanto imparato anche in altri contesti...

#### ***Appunti per la costruzione del nuovo servizio animativo:***

Nella costruzione del servizio si dovrà tener presente, quindi, che il percorso di apprendimento dovrà essere reso concreto e, dove possibile, interattivo, divertente, sorprendente, immedesimante. Nella concretezza si cerca anche di aiutare i discenti a “dare senso” a ciò che stanno imparando, a connettere le teorie distanti con la pratica più vicina (sempre che sia possibile).

Bisogna tener conto che a volte questo non è possibile:

- perché non c'è tempo (servizi con tempi troppo ristretti che non permettono di sviluppare processi complessi);
- perché non ha senso (la richiesta scolastica è di apprendimenti mnemonici, o le richieste sono troppo elevate rispetto alla zona di sviluppo prossimale<sup>310</sup> dei partecipanti con cui si lavora);
- perché ci sono altri compiti (magari di tipo sociale) più importanti da portare avanti prima di questi.

E allora in questi casi si lavora per adempiere al compito senza che questo generi di per sé un apprendimento sui contenuti. Deve però essere chiaro che probabilmente genererà un meta-apprendimento su cosa si deve o non deve fare per la scuola (studiare cose che non hanno senso solo per il voto, ad esempio).

Ci sono poi i momenti critici, e in diverse esperienze descritte dagli operatori, vengono richiamati alcuni “passaggi” evolutivi che sostengono uno sviluppo della criticità: osservazione continua per

---

<sup>308</sup> Sempre Salomone definisce il setting come struttura semantica, in contrapposizione con l'ipotesi di struttura materiale. Nel primo caso ci si interroga sui significati e sulle regole di significazione, nel secondo sull'organizzazione e sulla risoluzione di problemi pratici. Sebbene sia necessario tenere presente e risolvere i problemi pratici, questi sono in funzione della dimensione educativa che si nutre di significati.

<sup>309</sup> I vincoli sono ciò che hanno definito gli ambiti in cui si sono evolute le esperienze educative fuori dal naturale contesto familiare (cfr. I. Salomone, *La scena educativa*, cit.). Cambiando nel tempo si sono via via differenziate e hanno acquisito delle caratteristiche che sono proprie di ciascuna di loro: una scuola è scuola, a prescindere dalla alta o bassa qualità dell'insegnamento.

<sup>310</sup> Cfr. L.S. Vygot'skij, *Il processo cognitivo raccolto di scritti*, Boringhieri, Torino 1978, p. 198.

capire cosa sta succedendo, “fermarsi” e cambiare attività, affrontare direttamente la criticità con il discente, provando a “scomporla”, nominarla, esplorarla, ritornare su alcuni elementi base come la motivazione e l’interesse.

È un continuo tentativo di cercare strategie efficaci, spesso sorprendendosi, a posteriori, per l’idea e per il fatto che sia stata efficace.

C’è, infine, un elemento che emerge trasversalmente ai materiali elaborati con gli educatori: la relazione tra emozioni e apprendimenti. Quali emozioni suscitano certi “contenuti”? Quali emozioni suscitano alcuni supporti o strumenti proposti e utilizzati? Che “densità emotiva” ha la relazione tra insegnante e discente?

### *3.8.5. I risultati dell’elaborazione con Nvivo*

Al termine di questa fase, l’équipe di ricerca ha incontrato l’esperta metodologica come peer reviewer per presentare l’elaborazione e verificare con lei il percorso di ricerca fatto.

Il momento è stato significativo, poiché ha permesso all’équipe di prendere consapevolezza che non tutto il materiale di ricerca era stato elaborato pienamente. Gli scritti dei singoli partecipanti, che sono stati letti durante il primo incontro e che sono stati alla base delle generalizzazioni successive, non erano stati analizzati in specifico. A questo è stato possibile aggiungere il materiale emerso durante le due tornate di focus group trascritto, e tutto ciò poi è stato analizzato mediante il software Nvivo, attraverso due ulteriori dimensioni fondamentali per la predisposizione di un modello di servizio/intervento che erano già state toccate nella fase dell’analisi preliminare con i gruppi:

- Cosa si impara nei servizi/progetti di Vedogiovane.
- Come si impara nei servizi/progetti di Vedogiovane.

Nel lavoro di analisi si sono prima di tutto trascritte tutte le registrazioni, con l’individuazione dei soggetti e dei turni di parola. Si è poi proceduto alla lettura dei singoli testi, individuando dei primi macro-nodi. Questo lavoro è stato fatto con tutti i testi, in alcuni casi costruendo dei sotto-nodi.

Al termine di questa prima fase sono stati ripresi tutti i nodi e si è proceduto a verificare la qualità degli stessi: in alcuni casi sono stati accorpati, in altri alcuni sono diventati dei sotto-nodi, in altri lo stesso testo è stato inserito in due nodi diversi. Al termine di questo lavoro sono stati poi ripresi in équipe di ricerca e analizzati anche insieme alla esperta metodologica.

Il risultato dell’analisi testuale ha prodotto un elenco di elementi che viene riprodotto qui di seguito in tabella.

Tabella 9 - Nodi dell'analisi testuale

Elementi emersi dal lavoro su NVIVO: COME	Elementi emersi dal lavoro su NVIVO: COSA
<p>Gruppo                      Processo/procedura                      Seguire gli interessi                      Fiducia                      Motivare                      Usare mediatori                      Peer education                      Azione animativa                      Collaborazione con la famiglia                      Gioco/teatro/laboratori                      Cambiare setting                      Creare contesto accoglienza                      Connessione con la scuola                      Stupore-meraviglia                      Accompagnare                      Fare e confrontarsi con la teoria                      Ritualità/ripetizione                      Sfidare                      Situazioni inattese                      Co-optare – responsabilizzare                      Dare feedback positivi                      Cercare risorse -cogliere opportunità                      Avere obiettivo comune                      Contenimento                      Gestire imprevisti                      Gradualità                      Intenzionalità                      Lavorare sulle emozioni                      Passione                      Possibilità di sbagliare                      Spiegare                      Apprendimento dell'animatore                      Cerchio                      Curiosità                      Flessibilità                      Gestire il qui e ora                      Gratificazione                      Reciprocità                      Sottrazione dell'animatore                      Valorizzare la differenza</p>	<p>Regole                      Diventare autonomo                      Essere risorsa e non problema                      Protagonismo                      Autostima                      Dare senso e significato                      Collaborare                      Gestire emozioni                      Passioni                      Relazione con il mondo                      Centratura su obiettivo                      Contenuti scolastici                      Creatività                      Imparare a usare strumento                      Riflessione                      Solidarietà                      Valorizzare le differenze</p>

• *Cosa si impara in Vedogiovane*

I nodi che riguardano il “cosa imparano” sono quindici, con diversa ricorrenza nell’essere citati. Quello che è stato più presente nei discorsi e negli elaborati scritti degli operatori è l’autonomia che viene declinata in maniera diversa dagli operatori.

L’acquisizione di autonomia da parte del minore richiede un processo in cui si possono fare prove e dove gli errori sono contemplati per rendersi autonomi.

*E questo secondo me è senz'altro legato al tema dell'autonomia, cioè l'investire sull'autonomia... cioè, rendere autonomo, dopo che sono stati fatti una serie di passaggi, dopo che si è data la possibilità di sbagliare, poi c'è anche collegialmente... uno ha la possibilità di... tu puoi diventare autonomo, e in quel caso portarti avanti la tua esistenza con le competenze acquisite, che mi sembra un pezzo importante<sup>311</sup>.*

È la relazione di fiducia “sovrabbondante” nei confronti dei minori più svantaggiati che permette loro, a poco a poco, di giungere all'autonomia.

*Sicuramente come servizio bisogna far [06:00] lavoriamo tanto sulla fiducia, soprattutto appunto per loro che arrivano da quegli ambienti un po' instabili, carenti, comunque dove le relazioni fondamentali traballano un po', è necessario che noi lì creiamo questa relazione, creiamo un dialogo, loro si possano fidare di noi, e noi soprattutto dobbiamo dimostrare la fiducia che abbiamo in loro e nelle loro capacità, perché, diciamo, l'obiettivo finale alla fine è l'autonomia, quindi loro che alla fine non hanno supporto, come magari dei ragazzi normali; dalle famiglie, il contesto e tutto, è fondamentale lavorare tanto sulle loro capacità<sup>312</sup>.*

L'acquisizione di strategie per portare a termine i compiti, soprattutto con chi ha difficoltà di apprendimento, è un passo importante per poi poter fare da soli.

*Perché secondo me è importante che il ragazzo o bambino che accede al servizio, ad un certo punto diventa autonomo nel suo percorso evolutivo di crescita e di... non so, perché riesce a fare i compiti da solo, che è rinforzato da aver appreso delle strategie per portare a termine i compiti e comunque è una autonomia a tutto tondo, non solo su quello, ma può essere anche un'autonomia nella gestione del materiale, nel riuscire un po' a impelagare nei problemi del... della vita diciamo<sup>313</sup>.*

L'autonomia del minore è anche una dimensione importante per sostenere l'autoefficacia, in un circolo virtuoso in cui scopre di essere in grado di operare da solo e questo aumenta la sensazione di poterlo fare, facilitando una nuova azione autonoma e così via.

*Allora, ho scelto autonomia sia perché va be', è l'obiettivo a cui noi tutor dell'apprendimento vorremmo arrivare. Però, oltre a un obiettivo, è qualche cosa che secondo me comunque sostiene l'apprendimento, perché nel momento in cui il ragazzino diventa autonomo... è anche legato a tutta una dimensione emotiva personale di autoefficacia, per cui diciamo che si crea questo autocircolo, per cui l'autonomia crea una migliore esperienza di studio. Non so se sono riuscita a spiegarmi<sup>314</sup>.*

*Io lo correggevo e supportavo quando sbagliava un passaggio, ma per la maggior parte riusciva in autonomia ed era molto contento, tanto che spontaneamente ne ha volute fare una decina abbondante (che per lui sono tantissime!). Per aiutarlo gli avevo messo di fianco lo strumento in cui erano riportate tutte le tabelline, che lui spesso usa quando “sono difficili” (nonostante lui le conosca bene). In questo caso però non gli è servito, perché spinto da questo entusiasmo, le ha sapute tutte da solo. Inoltre gli ho fatto svolgere quelle che nel test d'ingresso della settimana prima aveva lasciato in bianco, per supportare il fatto che le*

---

<sup>311</sup> R. in documento “24\_10 secondo”, n.12.

<sup>312</sup> Rebecca in documento “Gruppo 1- secondo incontro – 2” n.10.

<sup>313</sup> VF in documento “Gruppo 3 – secondo incontro – 1” n.13.

<sup>314</sup> VF3 in documento “Gruppo 4 – secondo incontro -1” n.121.

*divisioni in cui stava riuscendo non erano particolarmente semplici, ma erano proprio le stesse svolte dai suoi compagni che fino alla settimana prima sembravano insormontabili<sup>315</sup>.*

Un apprendimento correlato con questo è quello dell'autostima, dove il tema della fiducia in sé prende un posto molto importante.

*Quello implicito secondo me è il fidarsi di se stesso e un po' degli altri che comunque cercano di aiutarlo, un po' avere fiducia in se stesso, perché lui non si metteva proprio perché aveva paura, cioè lui si frustra in fretta, una cosa non la capisce ma non è che non ci prova, anche perché lui è molto molto sveglio, proprio non ci prova e allora: "No, è difficile, basta". Cioè poi sbaglia un numero, "Basta è finito, non voglio più fare niente" e quindi sto cercando di lavorare anche in questa direzione, di darsi la capacità di sbagliare, però comunque continuare<sup>316</sup>.*

L'autostima si nutre di feedback esterni realistici e possibilmente positivi, come possono essere piccole gratificazioni, buoni voti, rimandi di buona riuscita.

*La bambina ha ottenuto buoni risultati scolastici e questo ha fatto sì che si notassero anche dei cambiamenti nella sua autostima e nella sicurezza di sé. Il processo di apprendimento è stato graduale, non c'è stato uno specifico momento dove ho pensato "Ha imparato!", ma piuttosto dei piccoli momenti in cui Sofia apprendeva sempre più passaggi che l'hanno poi portata al risultato. L'obiettivo è stato raggiunto, ora la bambina frequenta le medie e riesce a studiare in autonomia<sup>317</sup>.*

Il secondo nodo più citato è quello delle regole: imparano a stare dentro le regole, a capirne il senso, a contestualizzarle e interpretarle, in alcuni casi anche a co-costruirle.

Le regole, infatti, non hanno solo uno scopo coercitivo, ma servono per poter fare le attività e devono essere comprese come tali. C'è una dimensione di spiegazione da offrire sempre ai minori in modo che possano aderire non per timore ma perché hanno compreso il senso stesso della regola.

*Non chiediamo a loro di stare fermi e seduti perché è più bella la stanza, perché è più ordinata, perché è più facile per noi, ma a loro diciamo che se loro continuano a chiacchierare tra di loro, non sentono che cosa noi stiamo dicendo e magari noi stiamo raccontando una storia, spiegando loro come si fa quel bel lavoretto che a loro piaceva, parlando dei dinosauri che adesso nel viaggio del tempo siamo... se loro continuano a alzarsi, muoversi, giocare con il vicino, che ca... gli diciamo: "Sappiamo che a voi piace tanto, che è bello ed è bello che tu voglia giocare con il tuo vicino, però se tu non provi per un attimo a stare fermo, a stare ad ascoltare e a fare la fatica di..."<sup>318</sup>.*

*"Però ve lo stiamo chiedendo perché è bello per voi dopo imparare, perché poi lo diciamo... quando cominciano un lavoro c'è il bambino che rimane lì così perché non ha ascoltato nulla e non sa, vede gli altri che vanno avanti e lui non sa che cosa fare, allora magari piange; diciamo: "Vedi, se tu provassi ad ascoltare un pochino di più saresti meno triste anche, perché ti facilita questa cosa"<sup>319</sup>.*

---

<sup>315</sup> Documento "Simona".

<sup>316</sup> Simona in documento "30\_10 primo" n. 194.

<sup>317</sup> Documento "Clarissa DFI".

<sup>318</sup> R in documento "24\_10 primo" n.87.

<sup>319</sup> *Ibi*, n.89.

Se il senso fatica a comprendersi allora è possibile in alcune situazioni utilizzare modalità ludiche che rendano chiaramente visibile il risultato negativo che si vuole contrastare con la regola magari usando il gioco come molla motivazionale. E al termine grazie a un momento di riflessione in gruppo si rende visibile cosa è stato fatto, il senso che ha avuto e gli si attribuisce valore.

*Dopodiché ogni gruppo fa una riflessione rispetto a... una discussione collettiva per gruppo rispetto all'azione che viene fatta, puntando su tentare di far acquisire il senso del perché va rispettata la... proprio quella regola lì, il tipo del riciclo e soprattutto c'è anche una attribuzione del valore, di valore rispetto al lavoro che uno ha fatto di pulizia, no? Visto che uno prova la fatica di cosa significa raccogliere, capisce... ed [inc.] insomma. Il risultato, perché c'è anche il risultato, è che poi i bambini non buttavano più per terra i rifiuti, raccoglievano se trovavano dell'immondizia, portando dall'educatore e dicendo<sup>320</sup>...*

In alcuni casi, soprattutto se l'età lo consente, è possibile co-costruire il set di regole con i partecipanti; in questo caso il significato non è dato dall'operatore ma è costruito nel dialogo con il gruppo.

*Cioè, l'unica cosa che mi viene da aggiungere magari è che le regole e le norme, per esempio quando facciamo gli scambi, cerchi di farle emergere dal gruppo<sup>321</sup>.*

*La dimensione spontanea dell'emersione della norma, che avviene nei contesti non formali come quelli dello scambio è fichissima... cioè, è super-potente, da cui non si scampa. Io devo dire che, un pochettino per deformazione, cerco di portarla anche nei contesti di centro estivo o di doposcuola, dove ho fatto io il... dov'ero io il riferimento per tutto il periodo. Nel senso che facevo fare l'attività ai bambini di regole, condividendo le regole<sup>322</sup>...*

È la necessità di proporre regole che però hanno un senso dentro il contesto nel quale si muovono e che sono utili per poter fare le attività ma anche per il vivere insieme. Le regole sono però anche dei confini con cui ci si può misurare.

*Parlando con una mamma in un doposcuola, il doposcuola di Pettenasco, si parlava di che... com'è quel doposcuola, che adesso è molto anarchico, perché è gestito da volontari. E spiegava questa mamma: "Sì, il doposcuola [25:29 – inc.], non è che al doposcuola i bambini son come a scuola e devono stare all'interno di attività iperstrutturate". Dice: "Ma una struttura minima, dei paletti"... qualche anno fa tra giovani non usavamo dire "ci vuole la norma e la regola", parlavamo di paletti. Dei paletti che vengono fissati che ti aiutano a fare un confine, a fermarti lì, a guardare questi paletti per misurarti con quelli<sup>323</sup>.*

L'interpretazione delle regole è un aspetto di apprendimento, e il gioco e il teatro sono modalità che lo rendono tangibile.

*Quindi secondo me il loro apprendimento, diciamo così, è il fatto di capire, arrivare a capire in un certo senso che la regola che c'è appiccicata al muro non è solo la regola appiccicata al muro, non è una convenzione che noi abbiamo deciso, l'abbiamo messa lì, basta. Può essere che ha un senso, che può essere interpretata in vari modi a seconda dell'episodio che tu mi racconti...<sup>324</sup>.*

---

<sup>320</sup> VM in documento "Gruppo 1 -secondo incontro -3" n.92.

<sup>321</sup> VF2 in documento "Gruppo 1 – 2 inc-1" n.138.

<sup>322</sup> Michele in documento "Gruppo 1-2 inc -1" n.163.

<sup>323</sup> VF3 in documento "24\_10 secondo" n.121.

<sup>324</sup> Fabiana in documento "25\_10 primo" n.101.

Un terzo apprendimento che avviene in Vedogiovane secondo gli operatori riguarda il protagonismo dei partecipanti ai servizi/progetti, che in alcuni servizi è il focus centrale delle attività,

*La cosa che ripetiamo ai genitori di continuo, che per noi i bambini sono protagonisti dell'esperienza della scuola e dell'apprendimento e che loro sono sempre al centro delle scelte che vengono fatte<sup>325</sup>.*

In altri casi il protagonismo sorge spontaneo da parte del discente e questo ha un effetto motivante:

*Ma in questo caso il fatto che lui abbia trovato un video, che non è stato diciamo qualcosa che è stato dato dall'insegnante, ma è stato lui a cercarselo, lui a trovarlo e a trovare una cosa interessante, diversa, perché comunque era un (inc.) un po' ironico, ma con ottimi contenuti e questo l'ha motivato tantissimo, esempio... bravo, competente, capace e questo l'ha aiutato molto<sup>326</sup>.*

Essere protagonista in prima persona, mettersi in gioco richiede però un altro degli apprendimenti dichiarati dagli operatori: una buona dose di autostima che abbiamo già visto per l'autonomia.

Un ultimo apprendimento citato più volte dagli operatori è quello del gestire le proprie emozioni, che si declina soprattutto rispetto a quelle negative o conflittuali. In questo caso, l'intervento dell'educatore è fondamentale e serve per aiutare i bambini e le bambine a decodificare cosa sta succedendo, a dargli un senso.

*Allora li facciamo sedere tutti, prepariamo le sedie, comunque li facciamo mettere a loro comodi, a loro agio diciamo, in cerchio e iniziamo a chiedere appunto: "ma come state? Come vi sentite? Cosa avete provato quando avete assistito alla scena? E se vogliono, appunto, fare delle osservazioni, delle domande, se vogliono chiedere qualcosa. Una volta che un po' tutti si sono espressi noi educatori spieghiamo un po' la decisione che è stata presa o l'azione che è stata fatta, la spediamo appunto, il perché e il come abbiamo agito, perché abbiamo deciso in quel modo e questo li aiuta molto, cioè in quel momento stare tranquilli, essere ascoltati e riuscire ad esprimere quello che hanno provato in quel momento, diciamo riesce a scendere un po' di livello e riusciamo a riassetare un clima più tranquillo<sup>327</sup>.*

*No, in realtà ho detto: "Okay – Cioè molto semplicemente – Calmiamoci", io uso sempre questa... vediamo di... io dico sempre: "Calmiamoci, non... qualsiasi eh... calmiamoci tutti quanti, sedetevi, tranquillizzatevi, respirone e leggete la consegna"<sup>328</sup>.*

#### • *Come si impara in Vedogiovane*

Sono quarantuno i riferimenti emersi nell'analisi del come, segno di una grande varietà di modalità tra gli operatori.

Innanzitutto, il primo elemento più richiamato è quello del gruppo. In Vedogiovane si apprende in gruppo (inteso come contesto), ma si apprende anche dal gruppo (come strumento di apprendimento).

---

<sup>325</sup> R. in documento "24\_10 primo" n.8.

<sup>326</sup> Vanessa in documento "30\_10 primo" n.108.

<sup>327</sup> VF1 in documento "Gruppo 1 – secondo incontro-3" n.9.

<sup>328</sup> Elena in documento "24\_10 primo" n.158.

*Io in genere creo sempre dei gruppi per lo scambio, cioè in funzione del progetto, quindi... e quindi loro erano gratificati dal collaborare, dalle relazioni che si stavano creando<sup>329</sup>.*

Il gruppo spesso è pensato, costituito in anticipo in modo che possa funzionare. Questo avviene anche valutando le possibilità che le persone hanno di collaborare insieme e di gestire la parte disfunzionale che ognuno porta dentro il vissuto del gruppo.

*Allora, la cosa fondamentale, ritornando sempre a questo, è appunto cercare di strutturare un buon gruppo, nel senso, mettere all'interno... il gruppo deve essere omogeneo ed eterogeneo, nel senso: omogeneo perché ci devono essere più o meno bambini con la stessa età, con le stesse capacità cognitive, però se io ho un elemento di disturbo non ne posso mettere due o tre per gruppo, ma ne metto uno solo e con altre persone molto... che riescono ad accettarlo. Quindi bisogna... secondo me la parte nostra è sulla progettazione del gruppo, sulla realizzazione del gruppo. Poi, se un gruppo è ben strutturato, funziona<sup>330</sup>.*

*Quando con loro ho fatto laboratorio, dopo che ho fatto laboratorio ho capito come andavano divisi, cioè... Studi un attimo la situazione, anche perché io ero sempre molto esterna negli altri laboratori, ero sempre che guardavo e studiavo il gruppo, in modo che, sapendo già che la quinta sarei stata da sola, potevo gestirmeli in modo molto<sup>331</sup>...*

Il gruppo è luogo dove poter trattare argomenti difficili, aiutando il singolo a sentirsi supportato e ascoltato.

*Ho scelto perché mi sono trovata in difficoltà, soprattutto all'inizio, perché è una tematica molto delicata secondo me e è complicato da trasmettere, le questioni morte, eccetera, eccetera, però poi io mio sono trovata in qualche modo costretta ad affrontarla perché ho visto che lei (inc.) aveva degli atteggiamenti di questo genere e poi, appunto, ho scelto di parlarle e si sono poi, appunto... ho avvicinato anche gli altri compagni e è stato un momento, perché secondo me, proprio da come mi ha risposto alla fine e poi anche dal fatto che con la mamma e anche dopo, non si sono più ripetuti atteggiamenti di questo genere, secondo me lei ha capito il fatto che noi non c'entravamo e io ho avuto proprio l'impressione che lei volesse in qualche modo punire questo signore ipotetico, poi alla fine non era vero<sup>332</sup>.*

*Corrono da una parte all'altra, fanno azioni proprio fuori dal normale e allora li facciamo sedere tutti, prepariamo le sedie, comunque li facciamo mettere a loro comodi, a loro agio diciamo, in cerchio e iniziamo a chiedere appunto: "ma come state? Come vi sentite? Cosa avete provato quando avete assistito alla scena?"<sup>333</sup>.*

Il gruppo è anche contenitore che permette di sperimentare e gestire ruoli sociali funzionali al raggiungimento degli obiettivi che ci si è dati.

*Avevo diviso i bambini in piccoli gruppi misti, con grandi e piccoli in numero equilibrato, di modo che fosse più facile per me aiutarli e più facile per loro collaborare e darsi una mano a vicenda.*

---

<sup>329</sup> Francesca in documento "24\_10 primo" n.495.

<sup>330</sup> VF1 in documento "29\_10 secondo" n.63.

<sup>331</sup> VF2 in documento "29\_10 secondo" n.81.

<sup>332</sup> Sabrina in documento "30\_10 primo" n.305.

<sup>333</sup> VF1 in documento "Gruppo 1 – secondo incontro -3" n.9.

*Ogni gruppetto aveva nominato un portavoce che si occupava di recuperare e venirmi a chiedere il materiale: cannuce, feltro e pasta che dovevano diventare oggetti da acquario; io intanto stavo studiando il gruppo e cercando di capire come procedere<sup>334</sup>.*

Spesso il gruppo è così abituale nell'esperienza dei servizi che i bambini li creano in autonomia. Sono potenti strumenti per creare relazioni, soprattutto se ogni tanto vengono cambiati, in modo da ampliare la rete di comunicazione.

*All'interno dell'aula i bambini si dividono in maniera pressoché autonoma: prediligono il lavoro di gruppo in base alla classe frequentata<sup>335</sup>.*

*Cioè, tornando al gruppo, è molto usato il gruppo sia come nel passaggio dal gruppo completo alla creazione di sottogruppi che poi via via tornano nella dimensione di plenaria, cioè c'è la... è un continuo creare sottogruppi, tornare nella plenaria, qui creare un altro sottogruppo con componenti diversi; quindi il gruppo diventa anche uno strumento per creare e facilitare la relazione e la conoscenza tra i partecipanti e anche appunto lo scambio, la possibilità di far venir fuori le diverse individualità nel... e valorizzarle verso l'obiettivo finale insomma, che è quello di costruire qualcosa insieme, che sia il frutto dell'incontro tra le diversità<sup>336</sup>.*

Ci sono modalità simboliche di rappresentare visivamente lo stare in gruppo. Una di queste è il cerchio, che serve anche a sperimentare modalità diverse da quelle che si vivono a scuola.

*Mah, in realtà anche quella è una cosa che ci è rimasta dall'anno scorso. Io l'ho pensata per... va be', inizialmente perché avevamo provato sui tavoli, o sui banchi, anche l'anno scorso, però avevamo visto che si perdevano lì disegnando, facendo altro, e quindi ci siamo detti: "Mettiamoci lontano da qualcosa, diciamo così, che richiami l'ambiente scolastico. Mettiamoli in cerchio per far capire che è una riflessione che facciamo tutti insieme e che è una cosa che va oltre il contesto scolastico". perché è una cosa che noi abbiamo messo per fargli apprezzare la lettura, ma per fargli capire che la lettura non è solo il testo di scuola che io ti sbatto lì davanti e bum, ma è una cosa che va oltre. Può essere anche una bella cosa, ci possono anche essere libri con disegni divertenti, non solo mappe o disegni comunque riferiti alle materie di scuola<sup>337</sup>.*

L'intervento animativo non è improvvisato (anche se a volte lo richiede per fronteggiare situazioni inattese) ma prevede la costruzione di un processo che segue delle tappe.

*Volevo spiegare un po' l'iter del servizio, come procede, eccetera. Allora, il primo incontro avviene con il responsabile del servizio e ci sono i genitori, che descrivono un po' la situazione. Dopodiché ci sono due incontri di osservazione con [00:46 – inc.] e i tutor, che poi<sup>338</sup>...*

*Ogni settimana è uguale, non avvengono cambiamenti a meno che si riscontrino particolari problematiche per cui si ritiene meglio apportare delle modifiche.*

*La durata dei compiti è di circa 1h. L'inizio è previsto per le 14.45, ora che i ragazzi conoscono. Più o meno 5 minuti prima dell'inizio dell'attività, si fa presente ai ragazzi di concludere quello che stanno facendo perché bisogna iniziare i compiti. Successivamente nell'ora stabilita, Noi*

---

<sup>334</sup> In documento "Cecilia".

<sup>335</sup> In documento "Elena".

<sup>336</sup> Francesca in documento "Gruppo 1 – secondo incontro – 2" n.2.

<sup>337</sup> Fabiana in documento "25\_10 primo" n.75.

<sup>338</sup> VF1 in documento "Gruppo 3 – secondo incontro – 2" n.7.

*educatori ci muoviamo insieme, ognuno raggruppa i propri ragazzi e si sistema nelle varie stanze<sup>339</sup>.*

A volte è necessario tornare indietro, riprendere tappe già passate.

*Abbiamo iniziato a lavorare alla creazione delle mappe concettuali nel marzo 2018 partendo da argomenti non di studio, come per esempio la propria presentazione e la descrizione della propria famiglia e degli interessi personali, uno su tutti: la pallavolo. [...]. Quando ha preso confidenza con lo strumento ed era in grado di padroneggiarlo abbastanza bene siamo passate agli argomenti di studio, all'inizio è stato molto difficile a causa delle sue difficoltà di lettura e di capacità di individuare le parti salienti di un testo. Dato che questa abilità, prerequisito fondamentale per la costruzione di una mappa concettuale efficace non era ancora stata acquisita ho fatto un passo indietro e lavorato su quest'aspetto<sup>340</sup>...*

È comunque un percorso che richiede flessibilità rispetto a ciò che sta accadendo.

*Essere flessibili alle varie situazioni, non... esempio: situazione di aggressività mi adegua alla situazione, quindi flessibilità... essere... adeguarsi alla situazione. Lei ad esempio, sì, okay, ha sempre utilizzato questo metodo diciamo del dialogare, eccetera, eccetera, ma ha ascoltato anche in maniera forse diversa no, con un lavoro anche tuo personale, forse anche su questo tema così importante, quindi ti sei anche adeguata alle esigenze di quella bambina<sup>341</sup>.*

Dentro al percorso, un momento fondamentale è quando ci si ferma per dare senso, per costruire rappresentazioni condivise su ciò che si è vissuto e su come lo si sta vivendo. Questa parte non è solo un “cosa” da apprendere ma è anche un “come”, nel senso che è uno strumento di lavoro fondamentale.

*Sì, spesso hanno bisogno anche di dare un senso al loro essere qui e fermarsi un po' a riflettere insieme a noi, sentirsi dire o dirci che cosa poi non funziona nella loro vita e di cosa hanno bisogno, che cosa vorrebbero. Insomma, [38:42 – inc.] altri aspetti, ecco, della loro vita. Perché comunque il momento del compito spesso è fonte di stress e quindi ti innesca altre cose<sup>342</sup>.*

Dentro il lavoro di apprendimento, gli operatori costruiscono dei procedimenti da seguire. Sono procedimenti che prevedono la scomposizione del lavoro/problema, il suo apprendimento per parti, la ricomposizione finale<sup>343</sup>.

*Il significato l'ho scomposto, ho portato fuori il pezzettino non chiaro, che insomma non riusciva ad affrontare. E poi alla fine abbiamo messo insieme i pezzi ed è uscito il prodotto finale<sup>344</sup>.*

---

<sup>339</sup> In documento “Alessia”.

<sup>340</sup> In documento “Clarissa Tusino DFI”.

<sup>341</sup> VF1 in documento “30\_10 secondo” n.217.

<sup>342</sup> Claudio in documento “Gruppo 2 – secondo incontro -3” n.153.

<sup>343</sup> Questo procedimento, molto utile per esempio nel caso di problemi matematici semplici, rischia però di insegnare come modalità principale di affrontare la complessità scomponendola in parti più semplici. Questo certamente aiuta nella gestione dell'ansia, ma non facilita la soluzione quando i problemi nascono proprio nella complessità. Si pensi ad esempio a problemi comportamentali dentro un gruppo, che è un sistema complesso. L'affrontare scomponendo in parti (“Giovanni si comporta male, spostiamo Giovanni, lo teniamo per un po' da parte finché capisce l'errore e poi lo reintegriamo”) non funziona poiché è nelle dinamiche e processi di gruppo che si genera l'agito dei suoi membri e solo dentro quella complessità è possibile trattarla.

<sup>344</sup> Intervistato 1 in documento “25\_10 primo” n.46.

*A me sembrava interessante, da non lasciar cadere, il discorso che è venuto fuori del dividere, nel senso di mettere su un altro foglio un problema, che in quel momento era l'espressione tutta grossa, vista lì così, presa pezzettino per pezzettino, che poi forse è anche quello che si è ritrovato anche nell'episodio di Matteo, perché all'inizio poi avete preso dei piccoli pezzi di testo, giusto? Quindi non tutto il testo mettiamolo dentro<sup>345</sup>.*

Analizzando gli altri elementi di come si apprende in Vedogiovane, è possibile individuare alcune azioni dell'operatore volte a sostenere i discenti: il dare fiducia, motivare, dare feedback positivi, ascoltare e dialogare, gratificare, accettare l'errore.

*Io adolescente, la questione della fiducia che a me sembra centrale, sotto tanti punti... vari punti di vista, che c'era la fiducia in vista... e che è protagonista di quella esperienza formativa, educativa, quindi: "io mi fido di te", "io mi fido di te, vai a leggere la consegna che avevi, la capirai una volta che la leggi. Io ti scelgo per fare lo scambiattolo, mi fido di te, so che tu potrai farlo e ti mando là da solo a parlare<sup>346</sup>.*

*Bisogna andare a fondo nelle motivazioni di perché apprendo. Se non si va a fondo non si va da nessuna parte. Senza preoccuparsi della risposta. L'importante è fare la domanda. Sì. È questo. Perché poteva anche... cioè, possiamo anche arrivare a dare delle risposte brutali, no? "Eh, perché devi sopravvivere?" Per tutti gli anni della scuola. Però almeno hai dato una risposta, qualcuno te l'ha chiesta. È chiaro perché, solo facendo quello che stiamo facendo. Se vogliamo veramente imparare qualcosa, sennò sì... sennò appunto, è tutto un grande esperimento di simulazione<sup>347</sup>.*

La motivazione però non sempre è chiara, spesso i minori non sono in grado di definirla o in generale non ne hanno rispetto allo specifico compito. In questo caso partire dagli interessi dei partecipanti può essere un utile strategia.

*Per me è anche proprio la motivazione, l'interesse, se riesci a cogliere l'interesse del singolo di individuo, o il gruppo, come nel caso delle letture che vengono fatte, sono molto più propensi ad imparare qualcosa e a intervenire. E quindi è un concatenarsi, appunto: io sono interessato, intervengo e quindi imparo anche qualcosa<sup>348</sup>.*

Questo movimento dell'operatore che per così dire "esce" da sé per andare a cogliere gli interessi dei partecipanti è facilitato dalla capacità di stupirsi di cosa accade nel "qui e ora", di essere curiosi, flessibili, di mettere passione nelle cose che si propongono e che pare essere importante per gli effetti che provoca anche nei discenti.

*Poi io non sapevo dove sarei arrivato, eh? Non sapevo neanche che avrei disegnato dei pianeti. Non lo sapevo. E ovviamente neanche lui. E questa secondo me è la cosa vincente. Non aver fatto un'attività su lui, non "okay, uso il disegno dell'albero, prendiamo il disegno della figura umana". I bambini annusano 'sta roba, no? "Eccolo lì..."<sup>349</sup>*

Ogni cosa però avviene in un tempo e in uno spazio, con delle regole e con dei ruoli (anche se non esplicitati fino in fondo). Questo non è solo un dato di contesto ma è uno strumento fondamentale

---

<sup>345</sup> Elisa in documento "25\_10 secondo" n.87.

<sup>346</sup> R. in documento "24\_10 primo" n.565.

<sup>347</sup> Intervistato 2 in documento "25\_10 primo" n.166.

<sup>348</sup> VF1 in documento "25\_10 secondo" n.4.

<sup>349</sup> Ivi, n.137.

per l'operatore che, per poter lavorare bene con il gruppo, cura il setting, crea un clima accogliente che ha un impatto importante sugli apprendimenti.

*Nel senso io arrivo lì, c'è una cosa che non so fare, qua mi sento al sicuro, sento che è un posto che... dove anche se non riesco a fare determinate cose, trovo qualcuno che mi aiuta, che è lì per me<sup>350</sup>.*

*Penso che quando si lavora anche solo con dei piccoli gruppi diventi veramente importante l'attenzione, la cura dei tempi, dei... cioè, studiare anche, dare la giusta importanza, la giusta attenzione a quello che è più... i setting ambientali, i tempi, gli spazi, condizioni giuste da quel punto di vista lì, ecco, perché anche quello può fare la differenza<sup>351</sup>.*

Il setting caratterizza il contesto in cui si svolge la scena educativa, ma si rapporta anche con altri setting esterni: quello in famiglia, quello nella scuola. Il rapporto con la famiglia e la scuola è molto importante per non vanificare gli eventuali risultati ottenuti sul campo.

*Cioè, vedo questo bambino qui, magari se avesse una condivisione di obiettivi... se ci fosse una condivisione di obiettivi con la famiglia potrebbe apprendere un po' di più<sup>352</sup>.*

*Diciamo però, tante altre volte magari è la scuola che non vuole ritagliare... non tutte, eh, alcune, soprattutto le medie. Soprattutto le medie, i professori non ci danno lo spazio giusto. I colloqui che riusciamo a fare poi magari sono anche un po' gestiti male, cioè, magari ci troviamo nell'atrio in piedi a parlare<sup>353</sup>...*

Ci sono, infine, alcune modalità di azioni degli operatori che sono segnalate come funzionali all'apprendimento: da una parte c'è l'insegnare attraverso l'uso della narrazione, dei mediatori, del gioco, del teatro, dei laboratori. Dall'altra c'è lo sfidare mettendo alla prova i discenti per risolvere problemi, responsabilizzandoli. Da ultimo, c'è lo spostamento: non è l'operatore che insegna, ma sono i bambini e le bambine che si insegnano tra di loro, attraverso un processo di peer education.

*E poi, agganciandosi un po' a questa affermazione: sei diventato autonomo, quindi sei in grado... cioè, diventi tu poi l'insegnante, quindi sei in grado di far acquisire queste conoscenze ad altre persone<sup>354</sup>.*

*Un giorno, durante un nostro incontro settimanale (un'ora e mezza), avevo reputato che fosse il caso di fare un tentativo per insegnargliele finalmente. Glielo propongo e lui si rifiuta. Insisto ponendogli un obiettivo e nello stesso tempo, una promessa: entro la fine dell'ora lui sarebbe tornato dalla mamma a dirle che aveva imparato le divisioni<sup>355</sup>.*

### 3.8.6. Il confronto con esperto esterno su animazione e apprendimento

L'équipe, al termine di questa lunga e ricca fase, ha ritenuto necessario incontrare un'esperta esterna competente sui temi dell'animazione sociale e culturale e sull'apprendimento in veste di

---

<sup>350</sup> VF in documento "Gruppo 3 – secondo incontro-1" n.31.

<sup>351</sup> Claudio in documento "Gruppo 2 – secondo incontro -1" n.41.

<sup>352</sup> VF1 in documento "29\_10 secondo" n.23.

<sup>353</sup> Rebecca in documento "Gruppo 1 -secondo incontro -2" n.12.

<sup>354</sup> Voce femminile 1 in documento "24\_10 secondo" n.13.

<sup>355</sup> In documento "Simona".

peer reviewer, per confrontarsi sugli esiti della ricerca ottenuti e avere spunti e sollecitazioni diverse.

Dall'incontro sono emerse alcune piste di lavoro che connettono l'apprendimento con l'animazione.

In particolare, è stato ipotizzato che esista un modo specifico nell'animazione che permetta di costruire conoscenza. Questo modello è stato ipotizzato dallo scrivente e lo si può vedere in figura 21.

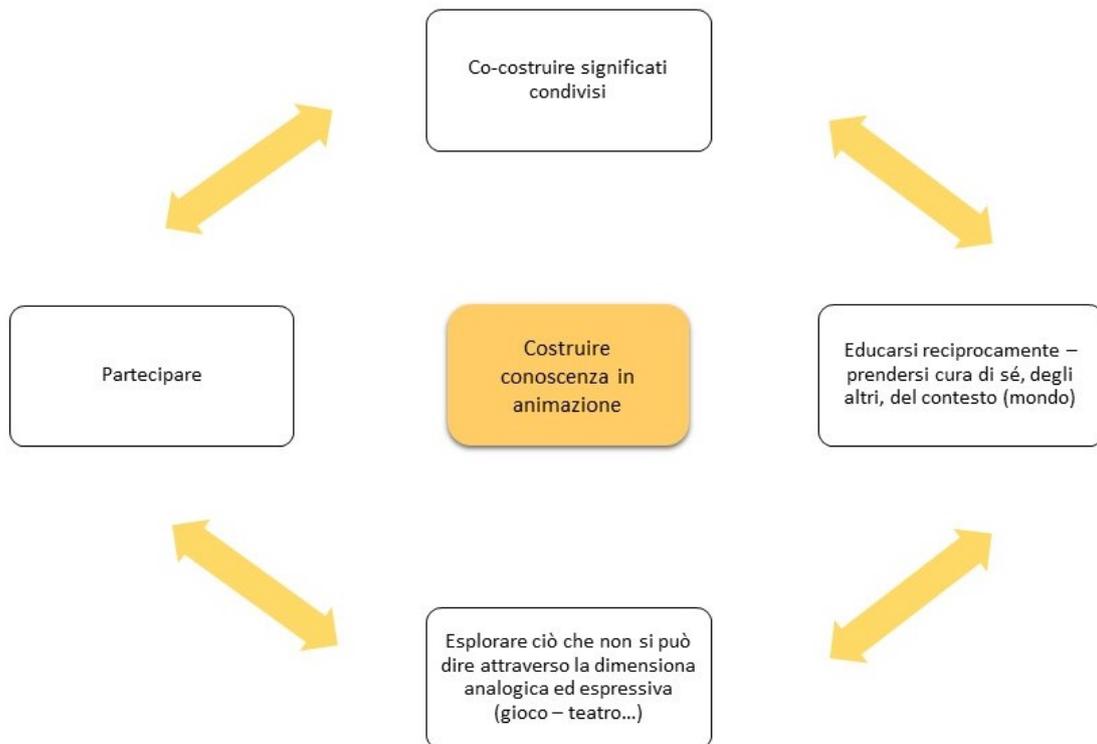


Figura 21 - La conoscenza mediante L'ASC -Belletti M.

La spiegazione in dettaglio è contenuta nel capitolo secondo al paragrafo quarto.

Un altro elemento che è emerso è la necessità di restringere il campo di ricerca: è forse troppo ambizioso costruire delle pratiche educative che possano andare bene in tutti i servizi che hanno fatto parte della ricerca fino a questo momento. Una focalizzazione maggiore su un solo servizio permetterebbe anche di costruire un modello di servizio a tutti gli effetti.

### 3.8.7. *Incontro di Cabina di regia per restituzione e ridefinizione del problema*

Gli elementi emersi durante le interviste iniziali e i focus group hanno permesso di individuare alcuni punti importanti da tenere in considerazione nella progettazione del modello di servizio/progetto, che sono stati poi ripresi anche con l'esperta.

L'incontro con la cabina di regia al termine di questa fase ha aiutato a definire in maniera più precisa il focus sul tipo di servizio che si vuole costruire, dove poter innovare le pratiche animative: un nuovo servizio che sostituisca i doposcuola (riducendo così il raggio d'azione altrimenti troppo vasto) con un centro per l'apprendimento a favore di bambini e bambine, ragazzi e ragazze in connessione con il mondo della scuola e in relazione attiva e vitale con i genitori, che utilizzi tutta la potenzialità dell'educazione non formale e del metodo animativo per favorire apprendimenti che possano essere utili anche a livello scolastico.

Per costruire quest'ultimo si è deciso di attivare un nuovo LTR con solo gli operatori dei doposcuola al fine di favorire l'emersione di pratiche che possano costituire, in maniera coordinata, la struttura di questo nuovo servizio.

Il LTR verterà sulle pratiche animative nei doposcuola per potenziare gli apprendimenti, la co-costruzione della fase validativa della ricerca e la sua implementazione nei servizi di doposcuola, e sarà trattato nel prossimo capitolo.

## 4. La costruzione di un tipo di servizio attraverso il Laboratorio di ricerca sulle pratiche animative nei doposcuola per potenziare gli apprendimenti

### 4.1. La richiesta di costruzione di un servizio animativo innovativo da parte della committenza

Nella cabina di regia dell'ultima fase si è giunti a ridefinire la richiesta: un nuovo servizio che sostituisca i doposcuola<sup>356</sup> (riducendo così il raggio d'azione altrimenti troppo vasto), con un centro per l'apprendimento a favore di bambini e bambine, ragazzi e ragazze in connessione con il mondo della scuola e in relazione attiva e vitale con i genitori, che utilizzi tutta la potenzialità dell'educazione non formale e del metodo animativo per favorire apprendimenti che possano essere utili anche a livello scolastico.

Questa richiesta ha modificato almeno in parte quella iniziale, che prevedeva di lavorare con le diverse tipologie di servizi per arrivare a un modello di lavoro sull'apprendimento che fosse trasversale alle specificità dei singoli servizi, connettendo la teoria dell'animazione, le teorie sull'apprendimento e la concreta prassi educativa.

In sostanza, per individuare un nuovo modello di lavoro si sarebbe dovuto connettere teoria e pratica educativa. Questa intenzione è fondamentale per la riuscita di una pratica educativa più efficace e consapevole.

L'équipe di ricerca, come prima azione nei confronti di chi la pratica la agisce nella quotidianità, ha cercato di individuare quali fossero le rappresentazioni che i pratici avevano rispetto al tema.

Questo rapporto però non è così lineare, e richiede una riflessione specifica. Baldacci afferma che «una teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta e inefficace; ma, al tempo stesso, una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi»<sup>357</sup>.

La difficoltà di connessione tra queste due parti, che sono fondamentali per l'epistemologia pedagogica, possono avere molti motivi, afferma Baldacci, ma ce ne sono alcune che sono strutturali, ed è su una di queste che l'équipe ha posto l'attenzione.

Bruner<sup>358</sup>, a questo proposito, ipotizza che tra la teoria promossa dall'accademia e la pratica agita dagli educatori esista una "pedagogia popolare", ossia l'insieme di assunti, regole, ipotesi spesso implicite che derivano in parte dalla tradizione educativa, dal senso comune, dall'esperienza e dagli scambi tra e con altri educatori e che riguardano le ipotesi che si hanno su come funzioni, ad esempio, la relazione educativa, l'apprendimento e il comportamento. Bruner afferma: «for any innovations that you, as a "proper" pedagogical theorist, may wish to introduce will have to compete with, replace, or otherwise modify the folk theories that already guide both teachers and pupils»<sup>359</sup>.

Il lavoro delle fasi iniziali è stato il modo che l'équipe ha utilizzato per entrare in contatto con le teorie che guidano implicitamente il lavoro educativo rispetto all'animazione e all'apprendimento degli operatori di Veduggio.

Ora l'équipe di ricerca è chiamata a costruire un nuovo servizio tenendo conto sia della "pedagogia popolare" esplicitata, che delle richieste organizzative.

---

<sup>356</sup> Sui servizi di doposcuola esiste una scarsa bibliografia, che riguarda soprattutto servizi di volontariato in contesti di degrado sociale (cfr. A. De Bernardis, a cura di, *Educare altrove: L'opportunità educativa dei doposcuola*, FrancoAngeli, Milano 2005). Esistono numerose tesi di laurea che affrontano tematiche legate al doposcuola come spazio dentro il quale affrontare i disturbi specifici dell'apprendimento, la povertà educativa, il rapporto con i genitori.

Il rapporto con i compiti per casa svolti in un servizio di doposcuola è invece affrontato da Sorzio (P. Sorzio, *La "pedagogia parzialmente visibile" nell'aiutare i bambini e le bambine nei compiti per casa. Analisi di situazioni educative in un doposcuola*, «Ricerca» 1, 12 (2020), pp. 39-47).

<sup>357</sup> M. Baldacci, *Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva*, Education Sciences & Society, 1, 1 (2010), p. 65.

<sup>358</sup> Cfr. J.S. Bruner, *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge 1996.

<sup>359</sup> *Ibi*, p. 46.

È necessario, però, comprendere meglio queste ultime per evitare implicite che potrebbero minare il percorso successivo.

Innanzitutto, è necessario comprendere il perché si è deciso di individuare nei doposcuola il servizio da implementare, anzi, da “sostituire”.

L’organizzazione, quando nel 2017 inizia il percorso di ricerca, ha una composizione di servizi variegata: il CEM, la scuola internazionale dell’infanzia, otto servizi di doposcuola di piccole dimensioni (massimo 25 bambini e bambine, massimo due operatori presenti), cinque progetti di scambio internazionale, uno sportello di informazione per i giovani Eurodesk e un piccolo Informagiovani, sedici progetti di welfare generativo (il più grande, Family Like<sup>360</sup> a favore delle famiglie del territorio) e un Centro di Accoglienza Straordinaria (CAS) per richiedenti asilo sparso su cinque appartamenti in tre comuni<sup>361</sup>. Il fatturato complessivo è stato di 1.812.765 euro.

Nel 2019, anno in cui si decide di lavorare sui servizi di doposcuola con la ricerca, i servizi di doposcuola salgono a undici, di cui uno di questi è del Comune di Borgomanero e, in realtà, composto a sua volta da cinque servizi dislocati sul territorio. Allo stesso tempo viene chiuso il CAS (che era una fonte importante a livello economico oltre che di servizio sul territorio). Il fatturato complessivo sale a 2.354.000 euro<sup>362</sup>.

C’è stato, dunque, un investimento in ambito progettuale per aumentare, in termini di servizi, di fatturato e di personale, la presenza di Vedogiovane su questa tipologia di offerta a livello territoriale.

In questo senso la scelta dell’organizzazione, per mezzo del suo consiglio d’amministrazione, è scaturita a partire dal fatto che:

- a. sono i servizi a più ampia diffusione nell’organizzazione, e quindi che coinvolgono il maggior numero di operatori;
- b. sono servizi di bassa soglia, e quindi possono raggiungere una platea di partecipanti maggiore degli altri presenti in Vedogiovane;
- c. possono essere un servizio utile al contrasto precoce della povertà educativa (di cui si dirà oltre);
- d. sono, rispetto ad altri servizi educativi o sociali come il CEM, servizi con un basso livello di prescrittività da parte dell’amministrazione appaltante: questo permette la possibilità di sperimentare e implementare pratiche di lavoro più libere e creative.

Lo sforzo progettuale ha però messo in evidenza i limiti di questi servizi, già evidenziati nel primo capitolo:

- a. la percezione da parte di amministratori pubblici, di genitori e della scuola che il doposcuola sia parte di un “diritto di andare al lavoro” per i genitori, più che un servizio pensato per i bambini e le bambine<sup>363</sup>;
- b. la bassa redditività del servizio, affidato in genere attraverso logiche basate sul prezzo più che sulla qualità del progetto<sup>364</sup>;
- c. la bassa competenza educativa del personale che lavora in questo settore in cui spesso non è richiesta la laurea in scienze dell’educazione, e dove Vedogiovane non può selezionare

---

<sup>360</sup> [www.familylike.it](http://www.familylike.it), ultima consultazione il 5/9/2021.

<sup>361</sup> Vedogiovane, *Bilancio Sociale*, Borgomanero 2017, p.14-15.

<sup>362</sup> Vedogiovane, *Bilancio Sociale*, Borgomanero 2018, p. 15-18.

<sup>363</sup> A titolo d’esempio, si veda come viene definito dal Comune di Fontaneto d’Agogna nel Capitolato d’appalto del 2017 con cui si bandisce la gestione del servizio: «Il servizio si propone come offerta educativa e ricreativa, finalizzata a supportare le famiglie che per motivi di lavoro o diversi non possono accogliere i bambini al termine dell’orario scolastico» (art.1 Capitolato Speciale d’Appalto, Allegato B alla determinazione Ufficio elettorale-commercio-servizi scolastici n. 10 del 09.05.2017)

<sup>364</sup> Si noti che l’articolo 95, comma 3 del D.Lgs. 50/2016 stabilisce che questo tipo di servizi (che sono ad alta intensità di manodopera) siano *aggiudicati esclusivamente sulla base del criterio dell’offerta economicamente più vantaggiosa*, individuata sulla base del miglior rapporto qualità/prezzo, dovendo quindi valutare altri criteri, quali il progetto di funzionamento del servizio o la formazione del personale educativo. Le stazioni appaltanti, però, spesso non hanno competenze specifiche per la valutazione di questi elementi, livellando i punteggi tra le concorrenti e affidandosi, di fatto, al prezzo per definire l’aggiudicatario.

direttamente ma si trova a dover assumere chi già era occupato nel servizio stesso per obbligo di legge<sup>365</sup>.

Una considerazione più approfondita è richiesta per il tema della povertà educativa individuato da Vedogiovane come uno dei campi su cui lavorare.

La povertà educativa è un concetto comparso negli ultimi anni in Italia, anche grazie alle iniziative ministeriali (in primis, il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile destinato «al sostegno di interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori»).

La condizione di povertà educativa di un minore non è legata solo alla dimensione economica sua e della famiglia, ma è più ampia: spesso è povertà di relazioni, di opportunità esistenti sul territorio o incapacità di coglierle, cattiva alimentazione, carenza di servizi, soprattutto di apprendimento formale e non formale. Le disuguaglianze economiche si accompagnano a quelle nelle competenze e nelle conoscenze acquisite durante i processi educativi che impediscono la sua piena realizzazione personale e inclusione sociale.

Barone<sup>366</sup> individua nell'approccio alle *capabilities* di Sen<sup>367</sup> e Nussbaum<sup>368</sup> il modo principale per agire poiché «l'uguaglianza sociale richiede di promuovere la libertà individuale, intesa in senso positivo come opportunità di realizzare i propri progetti di vita. Questa opportunità richiede non solo risorse economiche, ma anche le risorse culturali e riflessive necessarie alla realizzazione personale e alla piena cittadinanza»<sup>369</sup>.

Save the Children definisce tale fenomeno come «la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni»<sup>370</sup>. Possiamo notare che anche qui esiste un chiaro riferimento all'approccio alle *capabilities* di Sen e soprattutto di Nussbaum.

Secondo quest'ultima, un'effettiva uguaglianza sociale passa anche attraverso la promozione della libertà individuale, che viene concepita come l'opportunità per tutti di realizzare i propri progetti di vita.

La costruzione dei propri progetti non passa solo attraverso le risorse economiche ma richiede anche risorse più ampie, di tipo culturale, decisionale, di riflessività che diventano fondamentali per raggiungere la piena cittadinanza e la realizzazione personale.

In questo senso, la povertà educativa appare dove mancano le competenze cognitive fondamentali per crescere e vivere nella nostra società. Si manifesta con ancor maggior rilievo, vista la velocità dei cambiamenti a cui stiamo assistendo e che richiedono anche delle competenze altre, quelle che sostengono la motivazione nel tempo, che permettono un buon livello di autostima, che favoriscono la capacità di sognare un futuro migliore, di essere in grado di comunicare positivamente, di cooperare con altri.

---

<sup>365</sup> L'art.37 del CCNL maggiormente rappresentativo delle cooperative sociali prevede che «l'azienda subentrante, nel caso in cui siano rimaste invariate le prestazioni richieste e risultanti nel capitolato d'appalto o convenzione o accreditamento, assumerà, nei modi e condizioni previsti dalle leggi vigenti, ferma restando la risoluzione del rapporto di lavoro da parte dell'impresa cessante, il personale addetto all'appalto o convenzione stessi, salvo quanto previsto al successivo punto d), garantendo il mantenimento della retribuzione da contratto nazionale in essere (retribuzione contrattuale), ivi compresi gli scatti di anzianità maturati».

<sup>366</sup> Cfr. C. Barone, *La povertà educativa: definizione, misurazione e un metodo per contrastarla*, «Bene Comune», 5 (2017), p. 25-29.

<sup>367</sup> A. Sen, *Inequality reexamined*, Oxford University Press, Oxford 1992.

<sup>368</sup> M.C. Nussbaum, *Creating capabilities. The human development approach*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 2011.

<sup>369</sup> *Ibi*, p. 25.

<sup>370</sup> C. Morabito, *La lampada di Aladino: l'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save the Children, Milano 2014, p. 4.

È interessante notare come l'indicatore più significativo tuttora utilizzato sia l'IPE<sup>371</sup> (indice di povertà educativa), introdotto da Save the Children nel 2014 e prodotto insieme a ISTAT<sup>372</sup>.

Save the Children offre, sul tema delle competenze, anche un'indicazione, frutto di una ricerca svolta con i ragazzi e le ragazze per individuare quattro dimensioni della povertà educativa da tener presente per ricerche e progetti<sup>373</sup>:

1. il primo riguarda l'“*apprendere per comprendere*”, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi. È ciò che il sistema di istruzione e formazione dovrebbe fornire;
2. il secondo è chiamato “*apprendere per essere*”, e riguarda l'area della soddisfazione della propria vita, che si sostanzia nell'aumento della motivazione, della stima in sé stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;
3. il terzo riguarda le relazioni interpersonali che sono fondamentali per contrastare la povertà educativa. Viene chiamato “*apprendere per vivere assieme*” e riguarda la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione;
4. infine, “*apprendere per conoscere il mondo*”, che riguarda la dimensione strategica dell'“oltre la scuola”, che permette una frequentazione delle opportunità culturali del territorio.

Ma i servizi di doposcuola in che modo possono lavorare su questo tema?

Per prima cosa bisogna tener presente che questi servizi sono presenti soprattutto dove la scuola non offre il tempo pieno.

A questo proposito IRPPS nota, nel working paper sulla povertà e povertà educativa, «che una riduzione del tempo passato a scuola, soprattutto in situazioni di disagio familiare e di mancanza di possibilità di accedere ad attività extra-scolastiche formative, non può che avere effetti negativi sulla crescita e sulla formazione complessiva dei ragazzi»<sup>374</sup>.

Le attività extrascolastiche formative sono quelle che possono rafforzare le capacità dei bambini e delle bambine rispetto a tutt'e quattro le dimensioni prima indicate.

Nel caso dei doposcuola di Vedogiovane possono:

- a. sostenere il processo di apprendimento (studiare, fare i compiti) necessario per *apprendere per comprendere*;
- b. favorire l'aumento dell'autostima e della conoscenza di sé attraverso modalità animate che favoriscano, da una parte, la presa di coscienza delle proprie capacità potenziali e attuali e, dall'altra, un rapporto significativo con l'errore, che permettono l'*apprendere per essere*;
- c. utilizzare il gruppo dei pari come luogo e strumento per *apprendere per vivere insieme*;
- d. creare legami con altri enti del territorio (biblioteche, musei, ludoteche, fablab, ecc.) in modo da inserire dentro il servizio laboratori e attività di fruizione culturale, e al contempo, far partecipare i bambini e le bambine a offerte culturali esterne, favorendo l'*apprendere per conoscere il mondo*.

---

<sup>371</sup> Cfr. M.G. Caruso – L. Cerbara, *I dati ufficiali sulla povertà e sulla povertà educativa. Aggiornamento 2019*, IRPPS Working Papers, 2020.

<sup>372</sup> Il fenomeno, che è molto complesso, è stato ridotto a quattro macro-dimensioni:

1. relazioni primarie e competenze (capacità cognitive);
2. attitudine alla resilienza;
3. partecipazione sociale e alla formazione (capacità non cognitive);
4. standard di vita, salute e sicurezza (determinanti materiali).

Queste quattro dimensioni sono correlate al rischio di non essere in grado di costruire gli strumenti per avere una soddisfacente vita adulta e sviluppare un corretto senso civico.

<sup>373</sup> Cfr. C. Morabito, *La lampada di Aladino*, cit., pp. 6-8.

<sup>374</sup> M.G. Caruso – L. Cerbara, *I dati ufficiali sulla povertà e sulla povertà educativa*, cit., p. 14.

C'è un ultimo tema che riguarda la scelta di Vedogiovane: riguarda la visibilità/riconoscibilità del servizio educativo, e in definitiva il suo significato sociale.

Come si è visto precedentemente, l'immagine dei doposcuola soffre di sottovalutazione<sup>375</sup>:

- a. i genitori lo considerano un servizio dove poter lasciare i propri figli in sicurezza, e dove fare i compiti;
- b. la scuola, sebbene spesso l'attività sia fatta al suo interno e con i suoi studenti, lo considera come qualcosa di estraneo che non deve disturbare il lavoro degli insegnanti;
- c. l'amministrazione comunale che appalta il servizio ha bisogno che il costo sia il più contenuto possibile e che i genitori siano soddisfatti e non si lamentino.

Wenger fa notare che ogni pratica, al di là della dimensione meccanica del fare una cosa, è in realtà «un processo mediante il quale possiamo dare significato al mondo e al rapporto che intratteniamo con esso»<sup>376</sup>.

Che cosa sia il doposcuola dipende, per dirla con Wenger, dalla sua negoziazione di significato all'interno della comunità. E il significato negoziato è al tempo stesso storico e dinamico, contestuale e unico.

Nel momento in cui parliamo dei doposcuola di Vedogiovane, da una parte ci sono le azioni dei responsabili dell'organizzazione che hanno pensato a una strategia, che hanno partecipato al bando di gara vincendolo, che hanno costruito le condizioni per il lavoro, i colloqui di selezione, l'acquisto dei materiali, nonché le azioni degli operatori, anche quelle semplici come mettersi in cerchio per salutarsi o andare alla porta ad accogliere i genitori; dall'altra abbiamo il Codice degli Appalti, il Bando e Capitolato del servizio, le procedure di evidenza pubblica, i moduli della qualità, le modalità burocratiche della Scuola, le comunicazioni scritte ai genitori, ecc.

Le prime le chiamiamo partecipazione, le seconde reificazioni.

La partecipazione è per Wenger «un processo complesso che combina il fare, il parlare, il pensare, il sentire e l'appartenere. Coinvolge l'intera persona umana, con il corpo, la mente, le emozioni e le relazioni»<sup>377</sup>.

Una caratteristica della partecipazione è la possibilità di sviluppare una "identità di partecipazione", ossia influisce nella costruzione della nostra identità.

La reificazione è invece «il processo con cui diamo forma alla nostra esperienza producendo oggetti che congelano l'esperienza in una "entità materiale"»<sup>378</sup>, quali scrivere leggi, creare procedure, produrre strumenti. Anche creare un modello di servizio è una reificazione.

Reificare è congelare vari aspetti dell'esperienza e della pratica umana in forma prefissata, acquisendo in questo modo la condizione di oggetti materiali. Ma non sono semplicemente degli oggetti concreti e materiali, bensì «i riflessi di queste pratiche, le rappresentazioni visibili di ampi spazi densi di significati umani»<sup>379</sup>.

La reificazione crea punti di focalizzazione intorno ai quali si organizza la negoziazione di significato.

Ciò che si prefigge Vedogiovane è di negoziare il significato dei servizi di doposcuola, creando un nuovo servizio (una nuova reificazione) che però incorpori in parte pratiche nuove e in parte nomi in modo diverso pratiche già in uso.

Per far questo è necessario, da una parte, rafforzare la relazione con tutti i soggetti (operatori, struttura di Vedogiovane, genitori, bambini e bambine, insegnanti, dirigenti scolastici,

---

<sup>375</sup> Significativi sono alcuni rimandi degli operatori intervistati nelle varie fasi, dove il rapporto percepito si situa in un continuum tra avversione e indifferenza. Solo in rari casi sono state riportate forme di collaborazione fattiva tra insegnanti ed educatori.

<sup>376</sup> E. Wenger – D. Lipari – G. Scaratti, *Comunità di pratica apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006, p.62.

<sup>377</sup> *Ibi*, p. 68.

<sup>378</sup> *Ibi*, p. 72.

<sup>379</sup> *Ibi*, p. 74.

amministratori pubblici, funzionari comunali, ecc.), dall'altra, utilizzare un linguaggio che faciliti questa negoziazione.

Per questo motivo il costrutto delle competenze diventa centrale, perché permette un dialogo all'interno di significati che sono già inclusi nel discorso pubblico: si pensi alle richieste da parte del mondo produttivo rispetto alle competenze tecniche e trasversali<sup>380</sup>, come pure al sistema di certificazione delle competenze acquisite in ambito non formale e informale istituito dalla Legge Fornero<sup>381</sup>.

Ovviamente questo non basta, poiché il significato più profondo sulle competenze, proprio per la sua polisemicità<sup>382</sup>, porta con sé altre reificazioni (ad esempio la didattica per competenze introdotta nella scuola attraverso le riforme degli ultimi quindici anni). Può, però, essere una prima base su cui attivare un dialogo.

#### 4.2. Riformulazione del lavoro di ricerca sulla base della richiesta e degli esiti delle fasi precedenti

L'équipe di progetto si è trovata, dunque, a riformulare il lavoro di ricerca a partire dalla richiesta fatta dalla committenza in cabina di regia.

Il costrutto delle competenze, individuato come possibile mediatore di una risignificazione dell'identità dei doposcuola, ha in sé però un problema.

Esiste infatti il rischio di usarlo come strumento di standardizzazione degli apprendimenti, a cui i giovani devono adattarsi per poter entrare nel mondo del lavoro, ricreando in questo modo meccanismi di competizione che necessariamente costruiscono contesti di esclusione sociale. Il gruppo di ricerca ha colto, grazie all'analisi dei documenti interni di Vedogiovane e nei vari momenti di restituzione in cabina di regia, come questa prospettiva fosse temuta da Vedogiovane perché non coerente con i valori di fondo dell'organizzazione e quindi si stesse correndo il rischio concreto di un processo di rigetto al momento dell'applicazione del modello stesso.

Per questo è fondamentale che il tema delle competenze si riferisca a quello più ampio delle *capabilities*, così come delineate da Nussbaum e da Sen<sup>383</sup>.

Il *capability approach* obbliga Vedogiovane a:

- a. considerare ogni persona un fine (e questo è coerente con l'approccio animativo);
- b. chiedersi in continuazione quali siano le opportunità che si possono costruire per una vita dignitosa e libera, in un contesto equo e giusto per tutti (incluso nel proporre un Centro per le competenze che sia realmente accessibile a tutte e tutti);
- c. pensare alle competenze come uno strumento che «permette a ogni persona di optare per dei funzionamenti reali, ad ampio spettro, che guidano la realizzazione delle scelte di valore»<sup>384</sup>;
- d. costruire contesti capacitanti per sviluppare le competenze attraverso metodologie che permettano ai partecipanti di essere responsabili autonomi, creativi, intraprendenti<sup>385</sup>.

L'équipe ha dovuto decidere quali set di competenze, già presenti in letteratura, utilizzare. Un criterio di scelta era che provenissero da istituzioni altamente riconosciute, meglio se non appartenenti al mondo della scuola, per trovare elementi di mediazione tra scuola ed extrascuola.

---

<sup>380</sup> Le Camere di Commercio, attraverso il sistema INFOCAMERE, produce un report mensile sui fabbisogni occupazionali richiesti dalle imprese, individuando anche quelle che sono le competenze più richieste sia di tipo tecnico, sia di tipo trasversale.

<sup>381</sup> La legge 28 giugno 2012, n. 92 "Legge Fornero" ha trovato regolamentazione nel sottostante D.lgs 16 gennaio 2013, n. 13, relativo alla "Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze".

<sup>382</sup> Questo argomento è stato trattato nel secondo capitolo, paragrafo terzo.

<sup>383</sup> M.C. Nussbaum, *Creating capabilities*, cit.; A. Sen, *Inequality reexamined*, cit.

<sup>384</sup> P. Ellerani, "Capacitare" le competenze?, «Scuola democratica, Learning for Democracy», 1 (2019), pp. 165-174.

<sup>385</sup> *Ibi*, p. 169-171.

Le opzioni considerate sono state due: le competenze chiave per tutto l'arco della vita<sup>386</sup> e le life skills<sup>387</sup>. Le prime sono state individuate dall'Unione Europea, le seconde dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

La scelta è ricaduta sulla prima delle due opzioni per i seguenti motivi:

- a. le otto competenze chiave sono già utilizzate dal mondo della scuola, e quindi potrebbero più facilmente favorire un dialogo<sup>388</sup>;
- b. l'organizzazione le usa già nel suo lavoro, poiché la certificazione Youthpass, usata al termine degli scambi internazionali, dei periodi di volontariato europeo e dei corsi di formazione internazionali, le ha come riferimento diretto;
- c. le competenze chiave toccano sia le competenze personali, sociali, interculturali, di intraprendenza (che sono molto vicine a ciò che si sviluppa nell'educazione non formale), sia quelle che sono generalmente di appannaggio del mondo dell'educazione formale (matematica, lingua madre, tecnologia, ecc.). È possibile quindi tenere insieme le due dimensioni in un unico set.

Tenendo conto di queste attenzioni, il modello, dunque, mira a sviluppare competenze chiave attraverso modalità di lavoro animative nei servizi di doposcuola con bambine e bambini tra i 6 e i 10 anni e le capacità di autovalutazione delle stesse. Le competenze a cui si fa riferimento sono le "8 Key competences for the lifelong learning" che l'Unione Europea ha adottato come guida per l'apprendimento durante tutto l'arco della vita a favore dei propri cittadini.

Un primo problema che l'équipe ha dovuto affrontare è stato quello dell'ampiezza delle competenze chiave, perché mentre nella vita di lungo periodo di un nuovo servizio il fatto di poter lavorare su tante diverse competenze può essere un elemento gestibile, diverso è rispetto al breve tempo a disposizione per costruire un modello da sperimentare con gli operatori.

Per definire quali utilizzare si è partiti analizzando ciò che già avviene nelle attività del doposcuola. Le attività che generalmente si fanno in ambito animativo favoriscono lo sviluppo di alcune competenze: civiche e sociali, imprenditoriali, di apprendere ad apprendere.

Per comprendere meglio come ciò avvenga è possibile prendere ad esempio una classica attività di un doposcuola in Vedogiovane: il gioco di Palla Prigioniera.

Si gioca nel campo di pallavolo. Una squadra occupa una metà campo, l'altra fa lo stesso nell'altra metà campo. Affidata la palla a una squadra, un lanciatore di essa deve cercare di colpire al volo

---

<sup>386</sup> European Communities, *Key competences for lifelong learning: European reference framework*, Bruxelles 2007.

<sup>387</sup> World Health Organization, *Life skills education for children and adolescents in schools*, Ginevra 1994.

<sup>388</sup> L'introduzione delle competenze chiave e della didattica per competenze è avvenuta grazie a molteplici passaggi normativi che qui vengono elencati:

- DPR 275/1999 (Regolamento per l'autonomia delle istituzioni scolastiche), art. 10, comma 3;
- L 53/2003, art. 3; D.lvo 59/2004, art. 8 (certificazione delle competenze);
- L 425/1997, art. 3, così come modificato dalla L 1/2007, art. 1, comma 1 (esami di Stato secondo ciclo);
- DM 139/2007 sull'elevamento dell'obbligo di istruzione e relativo documento tecnico;
- Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione settembre 2012;
- L 169/2008, art. 3; DPR 122/2009, art. 8 (valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze);
- DPR 87/2010 (Riordino degli Istituti Professionali);
- DPR 88/2010 (Riordino degli Istituti Tecnici);
- DPR 89/2010 (Riordino dei Licei);
- Direttive Ministero dell'Istruzione n. 57 del 15.07.2010 e n. 65 del 28.07.2010 (Linee Guida per il curriculum del primo biennio rispettivamente degli istituti tecnici e dei professionali);
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 29 aprile 2010 (istruzione e formazione professionale);
- Intesa in Conferenza Unificata del 16 dicembre 2010 (istruzione e formazione professionale);
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011 (istruzione e formazione professionale);
- Direttive Ministero dell'Istruzione n. 4 e 5 del 16.01.2012 (Linee Guida per il curriculum del secondo biennio e quinto anno rispettivamente degli istituti tecnici e dei professionali);
- Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 19 gennaio 2012 (istruzione e formazione professionale).

un avversario in una parte qualsiasi del campo. I giocatori dell'altra squadra si possono muovere liberamente nel proprio campo senza mai uscire da esso.

Chi viene colpito o esce dal campo è prigioniero e si pone dietro la linea di fondocampo della squadra avversaria da dove potrà colpirli, qualora la palla arrivi a lui/lei, liberandosi.

Se un lanciatore lancia la palla in modo che essa sia presa al volo da un avversario, diventa prigioniero. Vince la squadra che imprigiona tutti gli avversari.

In questo gioco, i bambini e le bambine condividono lo stesso spazio di gioco. Generalmente, all'inizio, ciascuno gioca in maniera individuale, cercando di catturare avversari ed evitare di essere catturato. Se l'animatore, durante (nel caso si stia protraendo molto nel tempo) o al termine della prima partita fa una pausa e chiede ai due gruppi di definire una strategia di gioco, può succedere che una squadra intuisca che si ha una potenza maggiore se si gioca collaborando. Per esempio, si può decidere che un giocatore si faccia prendere apposta per andare nella prigione in modo da aumentare i punti di fuoco sugli avversari impedendo loro di prendere la palla quando finisce a fondo campo.

Questo semplice passaggio implica che i giocatori abbiamo utilizzato alcuni elementi di competenza che qui vengono semplificati:

- a. civiche e sociali: hanno parlato, ascoltato, accettato di dover cedere parte della propria "sovranità" individuale a favore del gruppo;
- b. imprenditoriali: hanno preso l'iniziativa, hanno deciso insieme una strategia, l'hanno portata avanti con esiti che possono valutare. Si sono "messi in gioco", al posto di "lasciarsi giocare";
- c. imparare ad apprendere: se l'animatore intervalla i momenti di gioco con momenti di riflessione sul gioco, i bambini e le bambine acquisiscono l'abilità di riflettere su cosa hanno fatto e di pensare strategicamente come migliorare. A lungo andare, questo diventa un abito di funzionamento in gruppo e diventa naturale farlo.

A partire da queste riflessioni, l'équipe ha deciso che queste competenze sarebbero state oggetto della sperimentazione poiché di facile esercizio nell'attività animativa.

Rimaneva da capire se utilizzare anche quelle che generalmente sono prese in considerazione più dal mondo scolastico.

Si è deciso che fosse necessario farlo, a cominciare dal fatto che potrebbe essere un modo diverso per intendere l'aiuto nei compiti e nello studio che gli operatori devono fare e che sentono, spesso, come poco interessante. In questo modo si sarebbero potuti motivare anche gli operatori rispetto al significato di sostenere i bambini e le bambine in riferimento al mondo della scuola.

Per questo motivo si sono identificate inizialmente le competenze di comunicazione in lingua madre (italiano) e le competenze matematico-tecnologiche, e quelle di imparare ad imparare, civiche e sociali, imprenditoriali come target della sperimentazione.

Le prime due competenze sono quelle che tradizionalmente rappresentavano l'esito minimo della scuola primaria: scrivere, leggere, far di conto. Tuttavia, è necessario prendere atto che una parte importante della popolazione scolastica non raggiunge, relativamente a queste due competenze, un livello adeguato rispetto ai traguardi nazionali. I risultati delle prove INVALSI 2019<sup>389</sup>, infatti, segnalano che nel Nord Ovest il 30% degli studenti del terzo anno di scuola secondaria di primo grado non raggiunge il livello 3 (su 5) in italiano, e diventa il 32% rispetto alla competenza matematica. È quindi necessario che i diversi settori che si occupano di educazione lavorino per superare questa situazione che può provocare difficoltà nella prosecuzione degli studi e nella effettiva capacità di essere cittadini responsabili e lavoratori adeguati al mercato del lavoro. È evidente che una scarsa capacità di comprendere e comunicare nella propria lingua madre mette a repentaglio la comprensione dei diritti e doveri personali e sociali e nel mondo del lavoro. Allo

---

<sup>389</sup> Rapporto Prove Invalsi 2019, p. 9 ([https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf)).

stesso modo, l'inadeguata competenza nel pensiero e nei processi matematici rende difficoltoso l'approccio di tipo scientifico ai problemi che si fronteggiano nella quotidianità, ma anche a quelli che richiedono una capacità di astrazione e di complessità maggiore (si pensi ai problemi del riscaldamento globale o alla resistenza emersa nell'ultimo periodo rispetto all'uso dei vaccini)<sup>390</sup>. L'équipe si è confrontata brevemente con la committenza prendendo coscienza che le risorse di tempo e anche economiche non permettevano una duplice sperimentazione in contemporanea.

Si è quindi deciso di lavorare sulla sola competenza matematico-tecnologica per la fase di sperimentazione delle attività, considerando anche il fatto che una parte importante del lavoro di rielaborazione verrà comunque fatta utilizzando in maniera significativa la comunicazione in lingua madre.

Le altre competenze citate (civiche e sociali, apprendere ad apprendere, imprenditoriali) sono state confermate poiché sono parte essenziale del lavoro animativo dentro il dispositivo che si è pensato: in questa sperimentazione si utilizzerà il gioco (che richiede competenze imprenditoriali e sociali) per "allenare" le competenze matematiche. Inoltre, si è prevista una fase di riflessione su quali risorse siano state usate durante le attività e quindi quali parti di competenza matematica e tecnologica siano state toccate: questo richiede e sviluppa la competenza nell'apprendere ad apprendere.

Si è detto che l'utilizzo di queste competenze chiave serve per facilitare il dialogo con il mondo della scuola. Questo è tanto più vero quanto il fatto che le stesse sono dentro un quadro di riferimento unificante per tutti gli ordini dell'istruzione e per la formazione professionale.

Sono chiamate "competenze chiave" perché «sono a buon diritto delle "metacompetenze", travalicano le specificità disciplinari, per delineare quegli strumenti culturali, metodologici, relazionali che permettono alle persone di partecipare e incidere sulla realtà»<sup>391</sup>.

Il lavoro di didattica per competenze richiede un modo diverso di lavorare anche per gli insegnanti, che li avvicina a parti del metodo in animazione.

Da Re, suggerendo l'uso del metodo induttivo per facilitare l'acquisizione di competenze, afferma che «le esperienze condotte attraverso mediatori via via più formali (da quelli attivi, molto pratici, a quelli iconici, leggermente più astratti, agli analogici, già collocati su piano simbolico) devono sempre essere accompagnate dalla riflessione-ricostruzione che porta alla rappresentazione formale e simbolica della realtà, ai linguaggi formali (lingua, matematica, linguaggi tecnici), alle teorie, che sono il traguardo a cui dobbiamo portare gli allievi»<sup>392</sup>. Si fa dunque esperienza, e la si rielabora attraverso la parola.

Questo tipo di didattica è chiaramente molto più complessa rispetto alla didattica che potremmo chiamare tradizionale/per contenuti.

Al fine di comprendere meglio il lavoro che si fa nella scuola primaria, e quindi di poter "tradurre" ciò che si fa nel doposcuola in un linguaggio simile, si è provveduto a utilizzare le competenze individuate nelle Indicazioni Nazionali 2012 del MIUR così come declinate da Franca Da Re<sup>393</sup> per la scuola primaria, e si è preso spunto dalle ipotesi di lavoro suggerite da Castoldi<sup>394</sup>.

Riprendiamo ora il discorso iniziato sulla pedagogia popolare e su come il lavoro delle fasi precedenti di ricerca sia servito per rendere espliciti gli assunti di "senso comune" sull'apprendimento e sull'animazione.

Al termine delle fasi precedenti del percorso, l'équipe ha raccolto il materiale emerso da tre fonti:

---

<sup>390</sup> Si veda anche l'Agenda ONU 2030, che nell'obiettivo 4 si propone di incrementare le competenze scientifiche e tecnico-professionali della popolazione (ONU, *17 Sustainable Development Goals – Agenda globale per lo sviluppo Sostenibile*, 15 settembre 2015, obiettivo n°4.)

<sup>391</sup> F. Da Re, *La didattica per competenze: Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, Torino 2013.

<sup>392</sup> *Ibi*, p. 82.

<sup>393</sup> Da Re F., *Curricoli per competenze*. <https://www.francazare.it/wp/category/didattica/curricoli-per-competenze/>, ultima consultazione 30 luglio 2021.

<sup>394</sup> M. Castoldi, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, cit., p. 276.

- a. i risultati dei focus group iniziali con gli operatori dei servizi su cosa si apprenda e come lo si faccia nei singoli servizi;
- b. la scheda di sintesi delle condizioni che sostengono l'apprendimento di contenuti di ambito formale nei contesti non formali dei servizi di Vedogiovane;
- c. i nodi frutto dell'elaborazione dei testi dei singoli partecipanti agli incontri e le trascrizioni degli incontri con il software Nvivo.

Questi sono stati messi a confronto per individuare elementi più centrali nelle rappresentazioni degli operatori ed elementi più periferici.

Per facilitarne la visualizzazione, sono stati costruiti due diagrammi di Venn<sup>395</sup> che vengono presentati di seguito: che cosa si impara; come si impara.

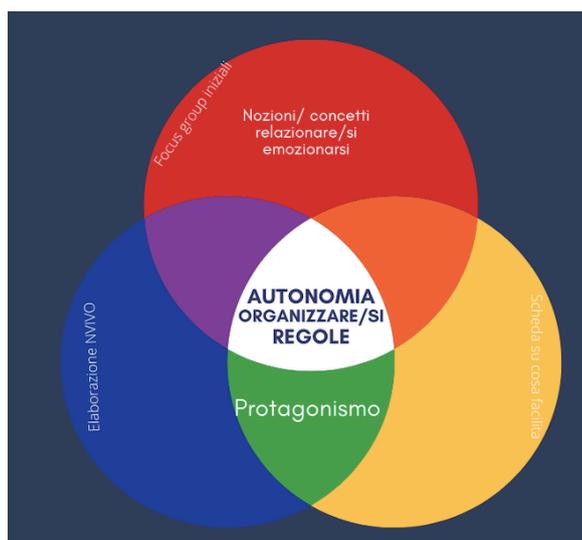


Figura 22 - Cosa si impara nei servizi di Vedogiovane

È possibile notare come gli elementi maggiormente ricorrenti rispetto a cosa si apprenda nei servizi di Vedogiovane siano:

- l'autonomia, grazie a un lavoro sulla fiducia della persona in sé stessa, a strategie per fare i compiti (o per fare attività espressive/ludiche sfidanti) che portano al successo e quindi permettono di sviluppare auto-efficacia<sup>396</sup>, aumentando a sua volta l'autostima. Il concetto ha punti di contatto con quello dell'autoregolazione dell'apprendimento, poiché questa capacità permette di comprendere e dirigere il proprio apprendimento ed è fondamentale per tutto l'arco della vita<sup>397</sup>. Questo è influenzato anche dalle aspettative degli educatori rispetto a cosa ognuno è in grado di fare da solo: se queste sono basse diventa più difficile che ci si assuma la responsabilità di prendere decisioni importanti sul proprio apprendimento<sup>398</sup>. L'autonomia richiede dunque di organizzare e di organizzarsi;

<sup>395</sup> Il Diagramma di Venn, detto anche *diagramma di Eulero Venn*, è un tipo di rappresentazione grafica degli insiemi secondo la quale gli insiemi vengono rappresentati appunto come figure delimitate da una linea curva. Gli elementi di un insieme vengono trascritti al suo interno. Si è fatto ricorso al Diagramma di Venn, in questo caso, per mostrare in maniera immediata le comunanze tra le diverse sintesi.

<sup>396</sup> Si fa riferimento alla Teoria dell'auto-efficacia proposta da Bandura, per cui le percezioni che si hanno sulla propria capacità sono fondamentali per portare a termine un compito o raggiungere degli obiettivi prefissati (A. Bandura, *Social learning theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1977.)

<sup>397</sup> Cfr. Hattie e Donoghue sostengono che uno studente che è autoregolato «knows the what, where, who, when and why of learning, and the how, when and why to use which learning strategies» (J.A. Hattie – G.M. Donoghue, *Learning strategies: a synthesis and conceptual model*, «*Science of Learning*», 1, 1 (2016), p. 3).

<sup>398</sup> Cfr. The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Come apprendiamo*, cit., pp. 101-102.

- le regole, che servono per rendere possibile la convivenza a livello sociale e gruppale. Sono quindi un oggetto di apprendimento che richiede alcuni requisiti. Innanzitutto, è fondamentale che le persone ne capiscano il senso, se si vuole che l'adesione a esse non sia un meccanismo solo formale ma sostanziale. Per far questo, l'animatore in Vedogiovane può usare il gioco come forma esemplificativa immediata di utilità delle regole e del loro rispetto<sup>399</sup>. Con gruppi che hanno già fatto un percorso di costruzione di fiducia reciproca e di comunicazione autentica, le regole possono anche essere co-costruite, tenendo insieme gli elementi interni al gruppo e quelli esterni provenienti dal contesto;
- il protagonismo dei partecipanti ai servizi/progetti di Vedogiovane è un elemento importante, che richiama la centralità del bambino e della bambina rispetto al processo. Il protagonismo è, in alcuni contesti, uno degli esiti del lavoro e quindi fa parte degli obiettivi che gli animatori si danno (attivare il protagonismo, facilitare il protagonismo altrui). In alcuni casi, questo è un risultato che avviene "spontaneamente", come esito di un processo ben guidato.

Chiaramente, nei servizi dove c'è una qualche centratura con concetti o nozioni (DFI, Doposcuola, CEM quando fanno i compiti) questo è un oggetto di apprendimento, con livelli di conoscenze e competenze molto varie tra gli operatori. Mentre chi lavora in DFI deve essere un esperto di metodo ma deve anche conoscere i contenuti scolastici e deve esserci un livello di coerenza complessiva, nei doposcuola si avverte più una dimensione artigianale individuale, dove ciascuno cerca un proprio modo (spesso a partire dalla propria esperienza da studente). Oltre a questo, rimane trasversale l'apprendere a stare con gli altri, entrando in relazione e, anche tramite questo, imparando a vivere e gestire le proprie e altrui emozioni.

Se invece si analizza il "Come si impara" è possibile vedere i seguenti risultati:



Figura 23 - Come si impara nei servizi di Vedogiovane

In questo caso, gli elementi comuni a tutte le fonti sono cinque:

1. l'importanza di curare il setting, inteso come dimensione materiale (spazio, tempo, regole, ecc.) ma anche come dimensione semantica dentro la quale dare senso alle pratiche animative<sup>400</sup>;

<sup>399</sup> In uno degli elaborati scritti c'è il racconto dell'attività ludica messa in piedi dall'animatore dentro un centro estivo per far capire l'importanza del mantenimento della pulizia dello spazio e della corretta separazione dei rifiuti da riciclare.

<sup>400</sup> I. Salomone, *La scena educativa*, cit.

2. la necessità di lavorare per tappe, costruendo a poco a poco il percorso. È richiesta flessibilità per non rischiare di perdere di vista ciò che sta accadendo nella realtà, ma anche rendersi conto che a volte è necessario “tornare indietro” in quello che si è fatto. Il lavoro per tappe aiuta anche a dare senso al frammento, alla quotidianità, poiché permette di visualizzare punti di approdo intermedi, di dare e ricevere feedback, di gestire meglio la frustrazione dell’apprendimento;
3. la potenza delle situazioni sfidanti per smuovere, per sorprendere, per attivare energie. Ovviamente le sfide devono essere a portata delle persone, cercando il livello che non è né troppo né troppo poco;
4. l’uso del gruppo per favorire l’apprendimento, che può essere di due tipi: come messa insieme di risorse individuali che possono essere riversate a livello collettivo, ma anche come luogo dove apprendere ad apprendere, ossia dove poter riflettere insieme agli altri su come si apprende e attraverso il confronto poter prendere contatto con i molteplici modi (più o meno funzionali) di apprendere le stesse cose;
5. la mediazione degli adulti, che sostengono i bambini e le bambine nell’apprendimento, dando fiducia, cercando modi sempre più adeguati per motivare, ascoltando e dialogando, dando feedback positivi per rafforzare l’autostima ma anche usando l’errore come stimolo e feedback.

Il rapporto con la famiglia e la scuola è generalmente nominato come importante per facilitare l’apprendimento, così come l’uso di giochi simbolici e quello delle esperienze pratiche. Sono comunque da tenere in considerazione anche gli altri punti considerati, poiché danno indicazioni interessanti su quali siano gli assunti sottostanti (anche se con minor ridondanza).

Tutti questi punti saranno considerati rispetto alla programmazione della prossima fase di ricerca.

#### 4.3. I principi fondamentali del nuovo servizio

L’équipe di ricerca, per procedere nella costruzione dell’ipotesi di modello da sperimentare, ha ripreso, oltre che i risultati delle precedenti fasi di ricerca, anche i documenti fondativi di Vedogiovane sull’animazione, ed è giunta a delineare i criteri necessari per progettare e valutare il modello. Sono dieci, e sono l’esito del lavoro di incrocio tra i risultati della ricerca con gli operatori di Vedogiovane, la teoria dell’animazione e la sua articolazione a livello di apprendimento. Ciascun punto è poi declinato in sottopunti per facilitare ulteriormente il lavoro di progettazione.

I principi individuati per il dispositivo sono:

1. l’attivazione di una *relazione* con le persone partecipanti caratterizzata *dall’accoglienza incondizionata*;
2. il lavoro con il *gruppo*, inteso come soggetto collettivo diverso dalla somma delle parti e come luogo in cui è possibile generare apprendimento;
3. la progettazione delle azioni che si vogliono attivare, lasciando però spazio alla risposta all’*insperato* e all’*inatteso*;
4. l’uso, come strumenti principali di lavoro, della dimensione *ludica*, *simbolica* e *narrativa*;
5. la condivisione e comunicazione sulla sperimentazione con il mondo della *scuola*, *dei genitori* e *della committenza*;
6. l’utilizzo proattivo delle competenze chiave dentro le attività che già si fanno e quelle nuove;
7. l’attivazione dei partecipanti nelle varie fasi del processo;
8. un approccio integrale nell’apprendimento, che coinvolga mente e corpo, cognizione ed emozione, singolo e gruppo...;
9. la costruzione di esperienze;

10. l'uso di una cornice narrativa che legni le varie azioni e faciliti la comprensione di cosa sta accadendo.

#### *4.3.1. L'attivazione di una relazione con le persone partecipanti caratterizzata dall'accoglienza incondizionata*

Nelle fasi precedenti di ricerca è emersa spesso l'importanza del dare fiducia ai bambini e alle bambine e del sostenere il discente nel percorso, a volte faticoso, di apprendimento.

La fiducia, in ottica animativa, parte ancor prima che la persona se ne mostri meritevole, attraverso quella che viene definita accoglienza incondizionata<sup>401</sup> in ottica animativa di tutte le persone che a vario titolo parteciperanno delle azioni messe ivi in atto.

In partenza nei percorsi tutti sono ammessi, nessuno escluso. Non esiste una "soglia minima" da dimostrare per poter partecipare alle attività.

L'accoglienza incondizionata richiede che gli animatori siano in grado di vedere, nelle persone con cui lavorano, ciò che le fa essere uniche nella loro diversità. Questo non significa accettare acriticamente ciò che esse portano, ma che venga riconosciuta la dignità dell'originalità umana a prescindere, valorizzando ciò che ciascuno sa e può fare nel "qui e ora", per favorire la fioritura del progetto d'uomo che ciascun essere umano è. L'animatore, in questo senso, propone e sostiene nelle persone ciò che permette di essere più di quello che si è, per essere la migliore versione di sé stessi.

#### *4.3.2. Il lavoro con il gruppo, inteso come soggetto collettivo diverso dalla somma delle parti e come luogo in cui è possibile generare apprendimento*

In questo modello il lavoro sarà sempre fatto in gruppo, che è inteso come «una pluralità, in interazione, con un valore di legame, che ne determina l'emergenza psicologica. Pluralità, interazione e legame producono a loro volta la sua emergenza sistemica»<sup>402</sup>. Questo significa che i comportamenti verranno analizzati non in base a delle ipotesi basate sull'individuo in sé, bensì a partire dalle interazioni che gli individui hanno all'interno del campo gruppale nel "qui e ora".

Il gruppo è anche luogo di apprendimento e cambiamento. È infatti possibile concepirlo come totalità dinamica di membri in stretta interdipendenza, in cui il cambiamento di un elemento interessa tutti gli altri componenti<sup>403</sup>. Un gruppo che è diverso dalla somma delle sue parti (è una totalità), è sempre cambiante, è un sistema in cui al cambiamento di una sua parte si genera un disequilibrio che richiede un successivo riequilibrio dinamico di tutto il sistema.

È anche il contesto in cui è possibile innescare il processo ermeneutico descritto da Floris<sup>404</sup> che parte dai bisogni e dalle domande che i partecipanti si fanno per giungere alla simbolizzazione che produce nuova cultura (e nuovi apprendimenti).

Nei percorsi dentro il Centro tutte le attività saranno fatte in gruppo, possibilmente in gruppi già costituiti (gruppi naturali, gruppi classe, ecc.) in modo da facilitare un apprendimento che travalichi il tempo specifico della partecipazione alle attività. Nel caso non sia possibile, sarà comunque attivato un gruppo *ad hoc* dove le persone avranno l'opportunità di sperimentare la possibilità di confronto e di pensiero complesso che i gruppi condotti facilitano<sup>405</sup>.

---

<sup>401</sup> Cfr. M. Pollo, *Educazione come animazione: voci per un dizionario*, cit., p. 49.

<sup>402</sup> G.P. Quaglino – S. Casagrande – A.M. Castellano, *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, cit., p. 23.

<sup>403</sup> Cfr. K. Lewin, *Resolving social conflicts*, cit.

<sup>404</sup> F. Floris, *Il processo di apprendimento esperienziale*, cit.

<sup>405</sup> Cfr. W.R. Bion, *Esperienze nei gruppi*, cit., p. 207.

#### 4.3.3. *La progettazione delle azioni che si vogliono attivare, lasciando però spazio alla risposta all'insperato e all'inatteso*

Il centro proporrà percorsi di apprendimento in gruppo progettati intenzionalmente<sup>406</sup> in modo da rispondere alle seguenti attenzioni:

- a. che motivino all'apprendimento anche attraverso lo stupore e la meraviglia, al fine di mobilitare le risorse emotive che possono aiutare a fissare gli apprendimenti stessi;
- b. che siano connesse in qualche forma con la realtà vissuta dal partecipante, in modo da facilitare l'utilizzo degli apprendimenti fatti e la loro trasferibilità;
- c. che riguardino almeno una delle competenze chiave per l'apprendimento lungo tutta la vita della Commissione Europea<sup>407</sup>, tra quelle scelte per la sperimentazione.

Bisogna però ricordare, con Wenger, che l'apprendimento e l'insegnamento non sono due immagini a specchio. Il primo non è diretta conseguenza del secondo, poiché il primo è una risposta alle intenzioni educative messe nel setting:

*teaching does not cause learning: what ends up being learned may or may not be what was taught, or more generally what the institutional organization of instruction intended. Learning is an emergent, ongoing process, which may use teaching as one of its many structuring resources. In this regard, teachers and instructional materials become resources for learning in much more complex ways than through their pedagogical intentions<sup>408</sup>.*

Per questo motivo, oltre a costruire un setting che permetta ai partecipanti di apprendere durante le attività di gioco e di sperimentazione, sarà necessario sempre rimanere aperte a cogliere quali apprendimenti siano comunque scaturiti dalla situazione, anche se non direttamente connessi all'intenzionalità posta dagli animatori. L'attenzione a questi, che potremmo chiamare "effetti collaterali" della situazione messa in atto pedagogicamente, permette ai discenti di cogliere pienamente la potenzialità dell'apprendimento aperto, che genera stupore, che è legato ai momenti in cui questo è realmente possibile.

#### 4.3.4. *L'uso della dimensione ludica, simbolica e narrativa come strumenti principali di lavoro*

Il nuovo tipo di Centro dovrà essere in grado di coinvolgere in maniera complessiva le persone che parteciperanno alle attività proposte. L'animazione usa da sempre<sup>409</sup>, per facilitare l'apprendimento di competenze sociali e personali, il gioco come modalità che permette di attivare sia le dimensioni emotive sia quelle cognitive, di sperimentare delle situazioni nuove e sfidanti che permettono di motivare all'azione, di avere riscontri immediati dove l'errore è parte integrante del percorso e serve per avere un feedback di quale sia il proprio livello per potersi migliorare.

Un buon animatore sa anche lavorare sul senso di auto-efficacia, proponendo attività di complessità crescenti in cui sia possibile aver successo non troppo facilmente ma neanche troppo difficilmente.

Sarà però necessario che ciò che si esperisce sia elaborato a livello conscio: per farlo vengono a supporto la dimensione simbolica (in primis la parola), specialmente nella sua dimensione narrativa.

---

<sup>406</sup> Cfr. M. Pellerey – D. Grządziel, *Educare*, cit., p. 359.

<sup>407</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, (2006/962/CE) – allegato I

<sup>408</sup> E. Wenger, *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, Cambridge 1999, pp. 266-267.

<sup>409</sup> Si veda a questo proposito quanto descritto nel secondo capitolo nella parte riguardante l'animazione e l'apprendimento.

La narrazione sarà usata per raccontare cosa è accaduto, cosa si è appreso, che cosa è possibile fare, nel mondo reale, con ciò che si è appreso. Sarà preferita rispetto ad altre modalità di analisi dell'apprendimento sia perché utilizzabile con persone di età molto diverse sia perché permette di “dare ordine” ai pensieri, soprattutto se viene messo per iscritto, sia perché incorpora la dimensione emotiva che è fondamentale da considerare per la significatività dell'apprendimento.

Questo processo narrativo è inserito nel ciclo di apprendimento dall'esperienza di Morris<sup>410</sup> che viene così arricchito:

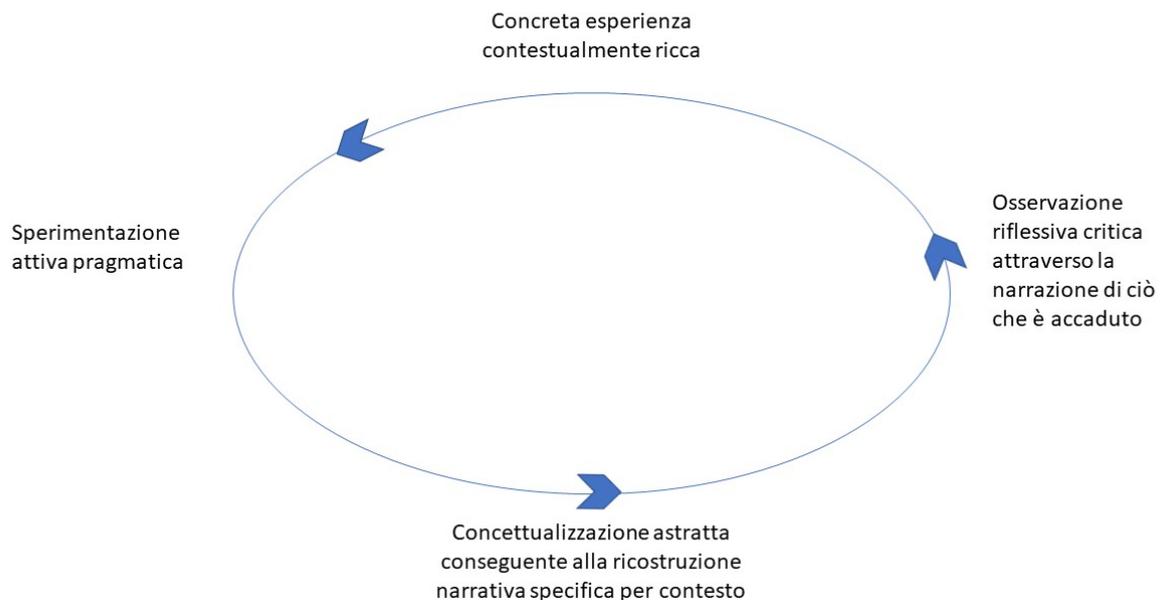


Figura 24 - Ciclo dell'apprendimento esperienziale di Morris, modificato da Belletti

Un'ultima considerazione rispetto alla dimensione ludica. Duke<sup>411</sup> sostiene che il gioco (che chiama gaming) sia un perfetto ambiente d'apprendimento, a patto che si seguano quattro principi fondanti:

- a. *principio prospettico* («un dato ambiente è più produttivo rispetto a un altro se facilita e permette di delineare una maggiore quantità di prospettive su un problema»);
- b. *principio autotelico* («l'ambiente deve essere sicuro per una sperimentazione, anche la più eccessiva e improbabile, e non deve comportare rischi personali elevati»);
- c. *principio produttivo* («implica l'abilità del discente di dedurre o trarre una probabile conclusione entro il contesto dell'ambiente educativo. Richiede un ambiente che è strutturato in modo logico e coerente, permettendo al discente di passare a occhi chiusi verso alter prospettive o livelli di pensiero»);
- d. *principio di personalizzazione* («l'ambiente più produttivo è quello che permette la più elevata corrispondenza alle attività del discente; un ambiente che incoraggia il discente a trovare prima la domanda e successivamente la risposta»<sup>412</sup>).

<sup>410</sup> T.H. Morris, *Experiential learning*, cit.

<sup>411</sup> R.D. Duke, *Gaming: il linguaggio per il futuro. Manuale per costruire e usare giochi di simulazione in modo efficace*, Edizioni La Meridiana, Molfetta 2007.

<sup>412</sup> *Ibi*, p. 90.

Le attività ludiche e di simulazione dovranno tener presente questi quattro principi nella progettazione.

#### *4.3.5. La condivisione e comunicazione sulla sperimentazione con il mondo della scuola, dei genitori e della committenza*

Una parte importante della sperimentazione riguarda il sostegno ai cambiamenti che verranno attivati nei partecipanti anche da parte degli adulti significativi (insegnanti e genitori) che possono rafforzare o depotenziare l'apprendimento.

Per questo motivo sono stati previsti:

- a. un incontro iniziale con i genitori degli iscritti ai doposcuola, nel quale presentare la finalità dell'intervento, come sarà attuato, le condizioni che verranno richieste e che potrebbero modificare almeno parzialmente le abitudini di relazione con il servizio (ad es. la richiesta di non mettere attività extra servizio durante le giornate di sperimentazione in modo da non far perdere opportunità di apprendimento ai propri figli). Prevediamo anche un incontro al termine della fase sperimentale per restituire i risultati ottenuti e spiegare come ci si attiverà per il semestre successivo;
- b. un incontro con i dirigenti e/o i responsabili di funzione delle scuole a cui afferiscono i partecipanti iscritti al doposcuola. In questo incontro, oltre alla presentazione del protocollo, sarà importante verificare in che modo ci possa essere una collaborazione tra scuola ed extrascuola sulle competenze e sulle modalità che verranno utilizzate. Si prevede un incontro di restituzione finale e, dove possibile, incontri di aggiornamento;
- c. incontri con le committenze per aggiornarle sullo stato dell'arte dell'intervento e su come ci possa essere un livello di cooperazione per il futuro.

#### *4.3.6. Utilizzo proattivo delle competenze chiave dentro le attività che già si fanno e quelle nuove*

Per progettare i percorsi di apprendimento delle competenze, al fine di partire da ciò che già viene fatto con gli operatori già presenti in Vedogiovane, è possibile prendere in considerazione i servizi di doposcuola per bambine e bambini nelle loro azioni, al fine di individuare quali siano dei possibili elementi da considerare nel Centro stesso.

#### *• Individuazione delle competenze che vengono "allenate" nelle diverse fasi del doposcuola già nelle attività consuete*

Nei doposcuola (che sono il servizio che più da vicino ricorda il Centro per le Competenze e che ne avrà alcune connotazioni) si fanno già, in generale, le seguenti tipologie di attività: 1) accoglienza; 2) sostegno ai compiti e allo studio; 3) gioco organizzato o attività di tipo espressivo/manuale/musicale; 4) gioco libero; 5) chiusura delle attività e congedo.

In queste attività (soprattutto le n° 2,3 e 4) è già possibile individuare che tipi di conoscenze, abilità e atteggiamenti vengono attivati. È però necessario evidenziare quali siano, in modo da poter lavorare sull'esplicitazione di ciò che in questo momento rimane sullo sfondo. Questo lavoro non ha una incidenza diretta nella sperimentazione che si intende fare, ma aiuta gli operatori ad attivare un cambio di mentalità rispetto a ciò che quotidianamente fanno. Di questa dimensione si dovrà tener conto nella parte formativa specifica che sarà proposta agli operatori prima dell'inizio dell'intervento.

- Individuazione delle esperienze da proporre per sviluppare competenze nuove

La sperimentazione vuole attivare la progettazione, realizzazione e valutazione di esperienze che possano, in maniera intenzionale, sviluppare competenze che sono valutate dall'équipe di lavoro e quella di ricerca come più interessanti perché meno esplorate. Come si è già detto, a partire dai colloqui e dal lavoro di ricerca fatto finora, sarà necessario lavorare sulle competenze matematiche e scientifiche. In questo caso non sarà una attività didattica sostitutiva al compito della scuola, bensì lo sviluppo degli elementi che possono supportare l'apprendimento di ciò che apprendono a scuola.

Per poter facilitare il livello di riflessione necessario a riconoscere le competenze che si stanno sviluppando si lavorerà inoltre sulle competenze di “imparare ad apprendere” e imprenditoriali. In aggiunta, la necessità di mettersi in gioco richiede che si lavori sulle competenze “civiche e sociali” e imprenditoriali.

#### 4.3.7. *L'attivazione dei partecipanti nelle varie fasi del processo*

La partecipazione dei bambini e delle bambine in ogni fase del processo è una parte fondamentale del metodo animativo<sup>413</sup> ma è anche un diritto<sup>414</sup> da rispettare e promuovere nelle azioni educative. Dentro il processo partecipativo, la comunicazione è un elemento fondamentale che deve essere curato con attenzione.

- Comunicare cosa si farà, comunicare cosa si è fatto

La comunicazione, nell'ottica della pragmatica della comunicazione umana<sup>415</sup>, è uno degli strumenti più importanti nell'animazione sociale e culturale poiché è la base per poter comunicare in maniera significativa rispetto a ciò che accade nel “qui e ora”.

È anche la base per attivare i processi di coinvolgimento e partecipazione: conoscere e comprendere cosa si andrà a fare e in che modo questo possa interagire con i propri bisogni e interessi diventa strategico per motivare all'azione.

Infatti, il diritto all'informazione dei bambini e delle bambine, sancito dalla Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, è una fondamentale premessa per il diritto all'espressione e partecipazione.

Roberto Maurizio su questo tema suggerisce che «bambini e adolescenti dovrebbero conoscere la motivazione e gli scopi dell'iniziativa proposta, essere sin dall'inizio edotti sul ruolo loro assegnato, così come sui rapporti di potere e sulle strutture decisionali, che dovrebbero essere trasparenti. Operando con i bambini e gli adolescenti sin dalle prime fasi con regole chiare e trattandoli con rispetto, si facilita il loro pieno coinvolgimento, che dovrebbe avvenire sempre su base volontaria, con la possibilità di ritirarsi in qualunque momento»<sup>416</sup>.

I singoli percorsi dovranno prevedere sempre momenti strutturati di comunicazione (“ritualizzati”) al fine di comunicare cosa si farà, facilitando la creazione di un sistema simbolico condiviso. Inoltre, al termine di ogni percorso o nelle singole fasi sarà necessario prevedere modalità che facilitino la comunicazione su cosa si è fatto, come mi sono sentito, cosa ho appreso, come avremmo potuto farlo diversamente.

---

<sup>413</sup> Cfr. P. Branca, *Il potere nella comunità locale tra coinvolgimento e partecipazione*, cit.

<sup>414</sup> La *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* (UN Convention on the Rights of the Child, 1989) sancisce all'art.12 il principio di partecipazione e rispetto per l'opinione del bambino, ossia il diritto di bambine, bambini, ragazze e ragazzi di essere ascoltati e di vedere la propria opinione presa in debita considerazione.

<sup>415</sup> Cfr. P. Watzlawick et al, *Pragmatica della comunicazione umana*, cit.

<sup>416</sup> R. Maurizio, *L'orecchio acerbo: orientamenti e pratiche di partecipazione dei bambini*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 181.

- Individuare quali parti del processo possono essere co-costruite in modo da farlo il più possibile

I processi animativi richiedono, in qualche momento del percorso, che si co-costruisca il percorso stesso in modo da facilitare l'appropriazione di ciò che si sta facendo (senso di ownership).

Non tutte le fasi possono essere trattate in questo modo: è compito degli operatori, insieme al gruppo di ricerca, individuare quante e quali azioni possano essere pensate insieme ai partecipanti, coerentemente con le capacità apprese.

È fondamentale però definire i criteri minimi per comprendere quale grado di partecipazione sarà adottato. L'équipe di ricerca ha identificato la scala di Hart<sup>417</sup> come riferimento per questo tipo di valutazione.

La scala è suddivisa in otto gradi, i primi quattro considerati di “non partecipazione” e i secondi quattro di “partecipazione”. In questa ricerca i gradi considerati saranno quelli dal quinto all'ottavo:

- *assigned but informed*: quando i bambini e i ragazzi sono informati degli obiettivi del progetto e rivestono un ruolo attivo nella fase di realizzazione;
- *consulted and informed*: quando gli adulti definiscono gli obiettivi generali ma le decisioni operative vengono definite con i bambini;
- *child initiated and directed*: quando gli adulti esercitano un ruolo di sola facilitazione e forniscono gli strumenti per realizzare obiettivi pensati dai bambini e le bambine;
- *child initiated, shared decision with adults*: quando i bambini e le bambine definiscono inizialmente gli obiettivi e le decisioni operative vengono prese e messe in atto insieme agli adulti, anche con variazioni in itinere<sup>418</sup>.

I gradi che saranno toccati dalla ricerca saranno il quinto ed eventualmente il sesto.

- Apprendere un modo di comunicare e di decidere che sia a sua volta una competenza appresa

I percorsi di riconoscimento delle competenze spesso richiedono una capacità di verbalizzazione che non è scontato sia in possesso di bambini e bambine tra i 6 e 10 anni. Per questo motivo si è deciso l'utilizzo di modalità ludiche e simboliche per facilitare questo processo. In particolare, si utilizzeranno modalità iconiche, le “carte strumento”, che permettono di nominare gli apprendimenti sia in fase di preparazione sia in fase di rielaborazione<sup>419</sup>. In questo modo i termini “conoscenza”, “abilità”, “atteggiamento”, “valore”, “competenza” avranno una concretezza anche fisica.

---

<sup>417</sup> R.A. Hart, *Children's participation: from tokenism to citizenship*, «Innocenti essays», 4 (1992).

<sup>418</sup> *Ibi*, pp. 11-14.

<sup>419</sup> L'uso delle immagini in percorsi in cui i partecipanti sono in difficoltà a verbalizzare è stato sperimentato con il metodo photolangage, sia per uso terapeutico, sia per uso formativo (cfr. G. Lo Piccolo – P. Alfano – C. Vacheret, *Il metodo photolangage®*, Nemo fototerapia, 1991). Sono state fatte delle sperimentazioni in ambito orientativo dal Centro di Ricerche sull'Orientamento e lo Sviluppo Socioprofessionale (CROSS) (cfr. P. Bargigia – D. Boerchi – C. Castelli, *Photolangage e orientamento: uno studio pilota su minori immigrati*, in I., Giannini a cura di, *Pre atti del 6° Congresso Nazionale “Orientamento alla scelta: ricerche, formazione, applicazioni”*, Padova 2004).

#### 4.3.8. *Un approccio integrale nell'apprendimento, che coinvolga mente e corpo, cognizione ed emozione, singolo e gruppo...*

- *Accompagnare i partecipanti a individuare come apprendono nei vari contesti*

Le pratiche di socializzazione – i modi di interagire con i bambini – modellano il modo in cui i bambini apprendono, ciò che apprendono, quanto velocemente apprendono e persino quale sia lo scopo finale dello sviluppo di quell'apprendimento (per ogni cosa, dal camminare al modo in cui interagiscono socialmente). Per questo motivo è fondamentale il lavoro educativo, anche dentro un servizio come il doposcuola, e un'attenzione a come si costruiscono le modalità di socializzazione stesse.

L'apprendimento è un processo dinamico che richiede il coordinamento di più sistemi all'interno dell'individuo e avviene dentro un sistema dinamico che comprende i contesti e le persone che cambiano intorno a un individuo per tutta la vita<sup>420</sup>. Questo livello di complessità può essere affrontato utilizzando modalità che coinvolgano le diverse parti in maniera dinamica, e per la presente sperimentazione quella principale è il gioco in gruppo, in quanto sistema di regole condiviso che richiede l'attivazione di cognizione, volizione, emozioni, messa in gioco, collaborazione, competizione, ecc.

Nel fare questo, si fa affidamento al fatto che gli esseri umani si sono evoluti per essere altamente interdipendenti socialmente: dalla nascita alla vecchiaia nessuno può gestire la vita senza fare affidamento su molte altre persone<sup>421</sup>.

La ricerca pedagogica<sup>422</sup> ha mostrato come ci siano molti modi per imparare: si apprende attraverso il principio del condizionamento che genera le abitudini, attraverso l'osservazione delle azioni degli altri, attraverso l'esposizione di schemi regolari che si ripetono (apprendimento statistico), attraverso il corpo e le esperienze sensoriali, attraverso le inferenze che portano a costruire modelli, attraverso la scoperta e la prova, attraverso le esperienze. La maggior parte delle esperienze coinvolge più di un tipo di apprendimento, e di questo dobbiamo tener conto. Rispetto alla presente sperimentazione, ci si concentrerà però su alcune di queste: l'apprendimento dall'esperienza, la scoperta e la prova, la dimensione corporea.

Uno degli aspetti importanti da considerare con i bambini ha a che fare con la motivazione: questa è una condizione che attiva e sostiene il comportamento verso un obiettivo. Studi recenti sull'apprendimento in ambito scolastico<sup>423</sup> hanno messo in evidenza che la motivazione allo studio concentrata specificatamente sulla prestazione (ad esempio, l'esame) ha minor effetto rispetto a quella concentrata sull'apprendimento e la scoperta in sé. La prima rischia di sviare le energie disponibili dall'apprendimento in sé alle strategie per migliorare la valutazione delle prestazioni (quali i voti).

Una dimensione spesso sottostimata tra chi si occupa di insegnamento è legata alle credenze che si hanno sulle materie di studio. Ad esempio, riguardo alla matematica, studi recenti mettono in relazione la conoscenza oggettiva della matematica con la conoscenza soggettiva della stessa, che fa riferimento alle credenze sulla matematica, alle attitudini matematiche già presenti e alle emozioni che suscita. Queste conoscenze soggettive influenzano fortemente il modo di pensare, di imparare, di prendere decisioni in qualsiasi settore disciplinare. Se, infatti, lo studente ritiene che la matematica richieda doti intellettive, che queste siano innate, e che questo spieghi il successo o il fallimento (e non ad esempio le strategie di studio che si utilizzano, il modo con cui si pongono gli obiettivi di apprendimento, il rapporto con il proprio insegnante...) è chiaro che sarà difficile operare un cambiamento adeguato che porti al successo.

---

<sup>420</sup> Cfr. The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Come apprendiamo*, cit., pp. 43-57.

<sup>421</sup> *Ibi*, p. 47-53.

<sup>422</sup> *Ibi*, p. 59-95.

<sup>423</sup> *Ibi*, p. 139-167.

Come afferma Schoenfeld all'alunno «non occorre conoscere tanta matematica se le sue credenze gli impediscono di usarle»<sup>424</sup>.

- Promuovere l'apprendimento di metodi che facilitino lo studio attraverso la metacognizione

I processi che supportano l'apprendimento sono principalmente tre: la metacognizione, la funzione esecutiva e l'auto-regolazione<sup>425</sup>.

Essere in grado di monitorare e regolare i propri processi cognitivi e di regolare consapevolmente il comportamento (metacognizione), compreso il comportamento affettivo, è centrale per poter modificare modalità disfunzionali e per rafforzare e trasferire competenze già presenti. Ma anche la funzione esecutiva, che comprende la capacità di tenere a mente le informazioni, di inibire le risposte sbagliate o premature e di sostenere o spostare l'attenzione per raggiungere l'obiettivo, è centrale per alcune abilità connesse con l'apprendimento, come quelle di leggere e di fare conti. L'auto-regolazione<sup>426</sup> consente loro di dirigere più efficacemente la propria attività cognitiva fissando volontariamente gli obiettivi di apprendimento, identificando i metodi per raggiungerli, perseguendo attivamente tali metodi e monitorando i progressi verso gli obiettivi.

Questi tre processi saranno presenti nella sperimentazione attivando percorsi che possano aiutare a identificare il proprio metodo di studio, a rafforzare gli strumenti di ausilio, a facilitare la memorizzazione e la lettura consapevole dei testi, a costruire mappe di concetti, ecc.

- Aiutare a identificare le emozioni sottostanti agli oggetti di apprendimento, in modo da poterli gestire favorevolmente

In passato si riteneva che l'emozione interferisse negativamente con il pensiero critico e che la razionalità e le emozioni fossero separate.

In realtà, esistono studi<sup>427</sup> che provano come lo sviluppo della competenza sociale ed emotiva sia una parte importante dello sviluppo del bambino e dell'apprendimento precoce, poiché contribuisce alla capacità di comprendere e gestire le emozioni e il comportamento, di prendere decisioni e raggiungere obiettivi, e di stabilire e mantenere relazioni positive, compreso il provare e mostrare empatia per gli altri.

È possibile riassumere i cinque gruppi interconnessi di competenze che comprendono ciò che tipicamente viene considerato parte della competenza socio-emotiva:

---

<sup>424</sup> A.H. Schoenfeld, *On paradigms and methods: what do you do when the ones you know don't do what you want them to?* *Issues in the analysis of data in the form of videotapes*, «*The Journal of the Learning Sciences*», 2, 2 (1992), pp. 179-214.

<sup>425</sup> Cfr. The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Come apprendiamo*, cit., pp. 97-112.

<sup>426</sup> Cfr. J.A. Hattie – G.M. Donoghue, *Learning strategies*, cit., pp. 1-13; M. Boekaerts, *Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students*, «*Learning and Instruction*», 7, 2 (1997), pp.161-186.

<sup>427</sup> Cfr. E.M. Leerkes et al, *Emotion and cognition processes in preschool children*, «*Merrill-Palmer Quarterly*», 2008, pp. 102-124; J. Heckman – R. Pinto – P. Savelyev, *Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes*, «*Am Econ Rev*»,103, 6 (2013), pp. 2052-2086; K.L. Bierman et al, *Promoting academic and social-emotional school readiness: the head start REDI program*, «*Child Dev.*», 79, 6 (2008), p.1802-1817; K.L. Bierman et al, *Executive functions and school readiness intervention: impact, moderation, and mediation in the head start REDI program*, «*Dev Psychopathol*», 20, 3 (2008), pp. 821-843.

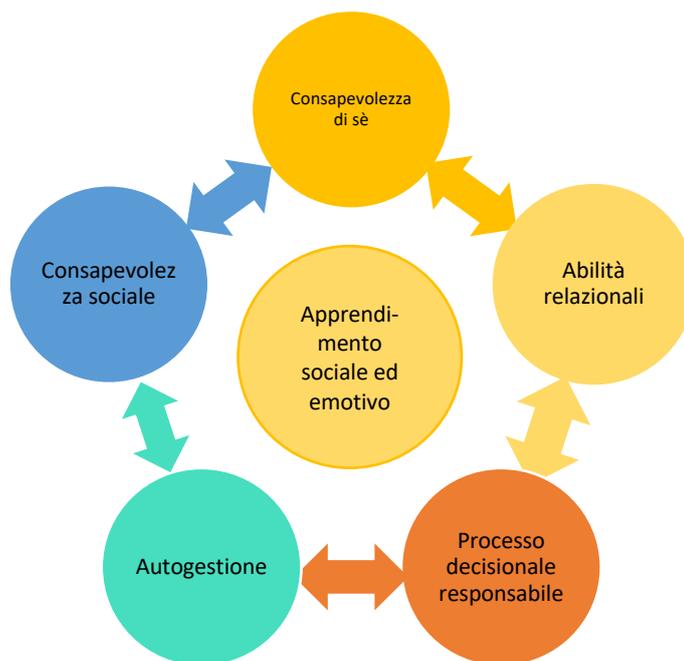


Figura 25 - La ruota dell'apprendimento sociale ed emotivo<sup>428</sup>

I cinque elementi sono così brevemente descritti:

- *consapevolezza di sé*: la capacità di riconoscere accuratamente le proprie emozioni e pensieri e la loro influenza sul comportamento. Questo include valutare accuratamente i propri punti di forza e i propri limiti e possedere un senso di fiducia e ottimismo ben radicato;
- *autogestione*: la capacità di regolare le proprie emozioni, pensieri e comportamenti in modo efficace in diverse situazioni. Questo include la gestione dello stress, il controllo degli impulsi, la motivazione di sé stessi, la definizione e il lavoro per raggiungere obiettivi personali e accademici;
- *consapevolezza sociale*: la capacità di assumere il punto di vista e di entrare in empatia con gli altri provenienti da diversi contesti e culture, di comprendere le norme sociali ed etiche di comportamento e di riconoscere le risorse e i supporti della famiglia, della scuola e della comunità;
- *abilità relazionali*: la capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti con individui e gruppi diversi. Questo include comunicare chiaramente, ascoltare attivamente, cooperare, resistere a pressioni sociali inappropriate, negoziare i conflitti in modo costruttivo e cercare e offrire aiuto quando necessario,
- *processo decisionale responsabile*: la capacità di fare scelte costruttive e rispettose sul comportamento personale e sulle interazioni sociali basate sulla considerazione degli standard etici, dei problemi di sicurezza, delle norme sociali, della valutazione realistica delle conseguenze delle varie azioni e del benessere di sé e degli altri.

Inoltre, tutti i sistemi emozionali di base promuovono grandi quantità di apprendimento e memoria nel cervello, dove l'apprendimento e la memoria (processi secondari) espandono ed elaborano le nostre capacità emozionali innate di processo primario<sup>429</sup>. Le reti cerebrali alla base delle emozioni,

<sup>428</sup> CASEL <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#self-management>. Ultima consultazione il 29/09/2021. Traduzione dell'autore.

<sup>429</sup> J. Panksepp – L. Biven, *The archaeology of mind: neuroevolutionary origins of human emotions*, WW Norton & Company, New York 2012.

dell'apprendimento e della memoria sono intrecciate in modo intricato anche quando si tratta di contenuti tecnici come la matematica<sup>430</sup>.

Il pensiero ha una dimensione emotiva onnipresente e le emozioni dirigono il comportamento, il pensiero e l'apprendimento<sup>431</sup>.

Damasio sostiene che l'atto del pensare profondamente o memorizzare informazioni richiede che questo sia collegato con una emozione. Il cervello marcia in maniera fisica le informazioni che ritiene fondamentali (per questo viene chiamato "marcatore somatico"). Un cervello sano non spreca energia nell'elaborazione di informazioni che non hanno importanza per l'individuo. Le emozioni aiutano coloro che apprendono a stabilire obiettivi durante l'apprendimento. Dicono al soggetto che le sta provando quando deve continuare a lavorare e quando smettere, quando è sulla strada giusta per risolvere un problema e quando ha bisogno di cambiare rotta, cosa deve ricordare e cosa non è importante<sup>432</sup>.

In questo senso, è fondamentale che la sperimentazione preveda momenti specifici e modalità facilitanti (ad es. emoticons co-costruite per i significati da attribuirvi) che permettano da una parte di individuare e dall'altra di guidare le emozioni che facilitano il proprio apprendimento.

- **Facilitare lo scambio e la peer education tra i partecipanti in modo che le abilità individuali diventino risorsa collettiva**

L'apprendimento ha una dimensione sociale e collettiva assodata: poiché è un processo culturale, e la cultura è prodotta e riprodotta dalla collettività a cui si riferisce, l'apprendimento non può mai essere considerato solo nella sua dimensione individuale<sup>433</sup>.

La *peer education*, come metodologia che modifica il ruolo dei discenti rendendoli responsabili dell'apprendimento dei propri compagni, è un buon esempio su come si possano rendere collettivi e sociali gli apprendimenti che altrimenti rimarrebbero solo dentro l'individuo. È noto, tra l'altro, che il fatto di dover spiegare ad altri qualcosa che si è appreso aumenti la competenza in chi insegna, premiando in questo modo la generosità.

Anche lo studio e i compiti fatti dentro un piccolo gruppo possono avere effetti molto positivi sulla qualità e quantità di apprendimento, sia perché possono motivare, sia perché possono aumentare la trasmissione di buone prassi di studio. Questa attenzione dovrà essere tenuta non tanto o non solo nella parte ludica della sperimentazione, ma anche nelle normali attività legate ai compiti e allo studio del servizio.

#### 4.3.9. *La costruzione di esperienze*

- **Identificare quali possano essere delle azioni significative per facilitare l'apprendimento e l'allenamento di competenze**

Le esperienze non sono le cose che accadono. Quelli sono i fatti, gli accadimenti. Le esperienze sono i fatti a cui si è dato un significato, in cui si è costruita una narrazione che ne dà conto, in cui si è inserito un valore<sup>434</sup>.

---

<sup>430</sup> In una ricerca sperimentale Zeki e colleghi hanno scoperto che la "bellezza matematica" prodotta dalla visione di una equazione considerata particolarmente elegante per la sua dimensione formale è in grado di attivare le stesse aree del cervello a livello emotivo che sono in uso rispetto alla bellezza naturale o artistica. (S. Zeki et al, *The experience of mathematical beauty and its neural correlates*, «Frontiers in human neuroscience» 8 (2014).)

<sup>431</sup> A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio*, cit.

<sup>432</sup> M. Immordino-Yang – A. Damasio – H. Gardner, *Emotions, learning, and the brain*, cit.

<sup>433</sup> M. Comoglio – M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo: Il cooperative learning*, Las, Roma 2002.

<sup>434</sup> P. Reggio, *Il quarto sapere*, cit. Si veda anche il capitolo secondo al paragrafo secondo.

Durante i pomeriggi nel doposcuola accadono molte cose, spesso percepite come “le solite”, come routine. Ma cosa potrebbe accadere se si attivasse uno sguardo diverso, se si costruisse una narrazione che permetta di scoprire, sotto il velo della apparente routine, il giacimento di apprendimenti della quotidianità?

Nella sperimentazione sarà fondamentale identificare le azioni che già ora sono in atto e che hanno un potenziale di apprendimento che, a volte, è invisibile o è mal sopportato: ad esempio, i compiti, il gioco libero, le attività organizzate.

Si prenda ad esempio il gioco organizzato: la partita di “palla prigioniera” di cui si è parlato nel paragrafo secondo di questo capitolo, mette in moto il lavoro di squadra, l’osservazione, la presa di decisione, la gestione della frustrazione (se si perde), ma anche le dimensioni strategiche di previsione, di controllo, di modifica durante l’azione. E, sul piano corporeo, il prendere, il lanciare, lo schivare...

È necessario pensare come si possano usare queste attività già consuete per 1) rendere esplicito l’implicito; 2) modificare elementi che aumentino l’uso proattivo delle proprie risorse<sup>435</sup>.

- **Proporre esperienze (soprattutto all’inizio) che siano di successo per favorire l’emersione della fiducia in sé stessi e nella modalità di lavoro**

L’aumento del senso di autoefficacia sostiene la motivazione nell’apprendimento<sup>436</sup>. È opportuno, allora, che le esperienze di apprendimento che verranno proposte siano fatte in maniera graduale e che permettano, all’inizio, una ragionevole probabilità di successo per tutti. In questo senso è necessario pensare a come sono costruite le esperienze di gioco nei videogames di successo<sup>437</sup>: 1) attività sfidanti ma non impossibili; 2) feedback il più vicino possibile all’azione (se non immediato); 3) la dimensione dell’errore come parte integrante del processo; 4) una gradualità di difficoltà a mano a mano che si diventa abili; 5) una narrazione coinvolgente<sup>438</sup>.

- **Lavorare sulle esperienze seguendo il trittico “prassi-teoria-prassi”**

Le esperienze, affinché non rimangano semplici fatti, richiedono un momento di riflessione che permette di allontanarsi dall’azione, di ripensare a cosa è accaduto, a dargli significato in modo che diventi patrimonio di apprendimento nella successiva fase di vita<sup>439</sup>. In animazione si usa spesso la successione prassi-teoria-prassi<sup>440</sup> per indicare che il movimento è di tipo circolare ma parte sempre dall’azione, dalla prassi, per poi passare a una fase di riflessione e teorizzazione su cosa è avvenuto, per poi ributtarsi nell’azione, modificata da ciò che si è appreso.

---

<sup>435</sup> Cfr. F. Antonacci, *L’immaginazione ludica, un sapere incarnato nella materia*, in C. Coletta, *A Matter of Design: Making Society through Science and Technology Proceedings of the 5th STS Italia Conference*, STS Italia publishing, Milano 2014; M. Bertolo – I. Mariani, *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Pearson, Torino 2014; A.M. Venera, *Giochi e attività per l’arricchimento linguistico: sviluppare le competenze lessicali, semantiche, narrative e descrittive nella scuola primaria*, Erickson, Trento 2013; F. Boccola, *Il role playing: progettazione e gestione*, Carocci, Roma 2004; L. Varvelli – N. Varvelli *Il primo manuale dei giochi di gruppo: Attività ricreative per ragazzi*, La scuola, Brescia 1993; M. Jelfs, *Tecniche di animazione: per la coesione nel gruppo e un’azione sociale non-violenta*, ElleDiCi, Torino 1986; M. Comoglio – M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo*, cit.

<sup>436</sup> Boekaerts, per esempio, ha sostenuto tre tipi di strategie di apprendimento: (1) strategie cognitive come l’elaborazione, per approfondire la comprensione del dominio studiato; (2) strategie metacognitive come la pianificazione, per regolare il processo di apprendimento; e (3) strategie motivazionali come l’autoefficacia, per motivarsi a impegnarsi nell’apprendimento (M. Boekaerts, *Self-regulated learning*, cit.). Hattie individua 28 meta-analisi relative alle disposizioni di apprendimento da 1.304 studi, dove l’effetto dell’autoefficacia è il più alto (J.A. Hattie – G.M. Donoghue, *Learning strategies*, cit.)

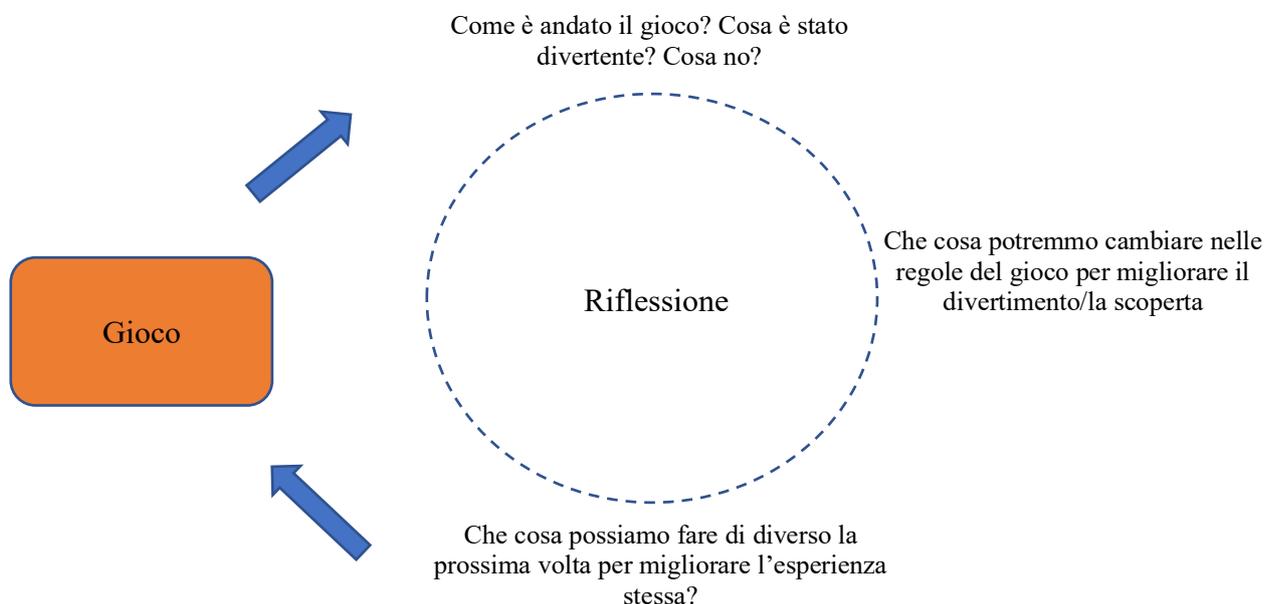
<sup>437</sup> J.P. Gee – P.C. Rivoltella, a cura di, *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Raffaello Cortina, Milano 2013.

<sup>438</sup> J. McGonigal, *La realtà in gioco*, Apogeo, Milano 2011.

<sup>439</sup> Cfr. Reggio P., *L’esperienza che educa. Strategie di intervento con gli adulti nel sociale*, Unicopli, Milano 2003.

<sup>440</sup> Cfr. G.A. Ellena, *Manuale di animazione socioculturale*, cit., p. 384.

Nella sperimentazione le diverse attività dovranno seguire questo tipo di schema, adattandolo ai partecipanti e agli obiettivi.  
Si veda l'esempio nello schema seguente:



#### *4.3.10. L'uso di una cornice narrativa dentro la gamification che leghi le varie azioni e faciliti la comprensione di cosa sta accadendo*

La dimensione narrativa<sup>441</sup> facilita i processi di comprensione e apprendimento poiché costruisce una cornice entro la quale è possibile dare senso alle diverse parti in gioco. Il tema delle competenze è di per sé molto complesso da affrontare e richiede quindi un "mediatore simbolico" che ne faciliti l'uso: durante la sperimentazione sarà infatti necessario che sia i partecipanti sia gli operatori "manipolino" i costrutti della competenza, in modo da poterli usare per definire quali apprendimenti stanno avvenendo e con quali connessioni con le risorse proprie di ogni bambino. In Vedogiovane è già usuale che, per i centri estivi, si faccia riferimento a una storia che dà la cornice entro la quale ri-significare i giochi, le attività, i gruppi e persino le identità personali. Non è stata mai sperimentato l'uso di questo strumento in servizi di maggior durata come i doposcuola.

- *L'uso delle carte da gioco come elemento che spiega le competenze e che integra le diverse parti/fasi*

Nella presente sperimentazione le competenze, nelle sue componenti di conoscenze, abilità e attitudini, saranno reificate in carte da gioco con personaggi non reali (animali fantastici/mitologia). Le carte permetteranno quindi ai giocatori di poter decidere di volta in volta quali carte giocare (sulla falsa riga delle carte Pokemon<sup>442</sup>), ossia quali caratteristiche proprie utilizzare per la sfida/gioco/attività/compito che si pone davanti. In caso di successo, si potrà avanzare con il cambio di carta (carte superiori) o con l'aggiunta di altre carte le cui combinazioni permettano una maggiore competenza.

<sup>441</sup> A. Stott – C. Neustaedter, *Analysis of gamification in education*, «School of Interactive Arts and Technology», 8 (2013) 36.

<sup>442</sup> B. Surace, *Zoosemiotica dei Pokémon*, in G. Marrone, a cura di, Edizioni Museo Pasqualino, Palermo 2017, pp. 609-619.

Le carte si potranno usare sia prima di iniziare l'attività per definire su cosa ci si vuole sperimentare/allenare, sia al termine per verificare se e come l'abbiamo usata.

- Carte che non saturano da subito tutte le competenze ma che aprono spazio di co-costruzione

Uno dei principi della gamification<sup>443</sup> è la gradualità, che permette alle persone di non sentire né troppo facile né troppo difficile il gioco stesso<sup>444</sup>. Inoltre, i giochi che funzionano bene aumentano il senso di proprietà e di potere dei giocatori<sup>445</sup>. Per questo motivo il set di carte non sarà completo fin da subito, per permettere la costruzione insieme di “estensioni”, mazzi o carte nuove e definite almeno in parte insieme. In questo modo si potrà dare un respiro più ampio al loro utilizzo e magari immaginare anche versioni diverse da quelle usate nel doposcuola (ad es. una estensione family, o per l'associazione sportiva).

#### 4.4. LTR sulla co-costruzione animativa del servizio

L'équipe di ricerca, coerentemente con i principi di partecipazione sia del metodo animativo sia dell'epistemologia di riferimento di questa ricerca, ha previsto di co-costruire insieme agli animatori dei servizi interessati dal percorso il modello stesso.

Per far questo, ha utilizzato nuovamente i Laboratori Tematici di Ricerca<sup>446</sup>, dove la domanda su cui si è attivata la dimensione riflessiva era: come facilitare, attraverso quali pratiche, l'acquisizione di competenze di tipo matematico e scientifico, utilizzando modalità ludiche ed espressive? Come permettere, mentre si lavora sui contenuti della sperimentazione, di acquisire e allenare le competenze civiche e sociali, imprenditoriali e di apprendere ad apprendere?

Il percorso ha previsto:

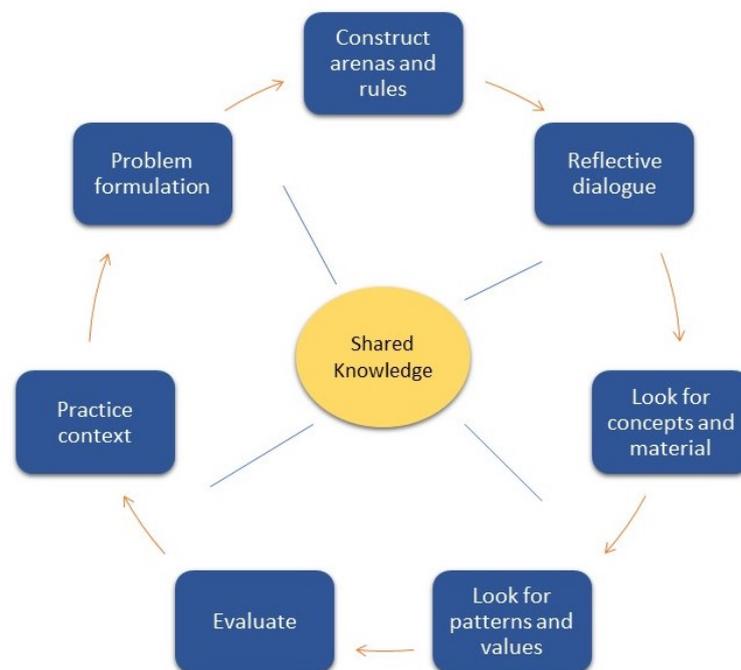


Figura 26 – Shared Knowledge

<sup>443</sup> Cfr. G. Kiryakova – N. Angelova – L. Yordanova, *Gamification in education*, 9th International Balkan Education and Science Conference, 2014.

<sup>444</sup> R. Koster, *Theory of fun for video games*, McGraw, California 2003.

<sup>445</sup> «One common thread found throughout successful game dynamics is that they all work to increase a feeling of agency and ownership in the user» A. Stott – C. Neustaedter, *Analysis of gamification in education*, p. 7.

<sup>446</sup> Il dispositivo LTR è già stato descritto nel capitolo terzo al primo paragrafo.

- a. La definizione del problema, fatta dall'équipe di ricerca, è stata condivisa e arricchita durante il primo incontro di LTR attraverso la raccolta di parole chiave emerse durante la discussione
- b. La costruzione delle regole e dell'arena in cui condividere conoscenza: la proposta è caduta su un percorso di ricerca/formazione<sup>447</sup> di quattro incontri da tre ore ciascuno, in cui ai partecipanti fosse richiesto un elevato livello di attivazione e di confronto; è stato chiarito che il materiale emerso sarebbe stato utilizzato per costruire la sperimentazione del modello, permettendo quindi a loro di individuare anche il livello di innovatività e rischio che erano disposti a prendere nel momento di proporre idee e attività. Il percorso è stato condotto da due ricercatori esterni all'équipe di ricerca stabile, e accompagnati dallo scrivente in funzione di osservatore.
- c. Il dialogo riflessivo è stato attivato attraverso una serie di stimoli di tipo formativo proposti dai ricercatori, che prevedevano generalmente una fase esperienziale, che poteva essere un gioco, una simulazione, un esercizio narrativo, e una fase di dialogo riflessivo successivo che ha permesso di generare idee in elevata quantità.
- d. Le idee emerse sono poi, dentro i quattro incontri, riproposte dai ricercatori su cartellone, in modo da visualizzare ciò che era stato prodotto. Il lavoro che è stato fatto è andato alla ricerca di schemi che permettessero di dare un senso complessivo alle proposte che stavano emergendo. Nel percorso, il gruppo ha individuato nella dimensione di gioco di ruolo con un tema narrativo lo strumento che sarebbe stato utilizzato per la sperimentazione. Nei due incontri seguenti il gruppo ha lavorato per organizzare il materiale e costruire una prima progettazione del percorso da fare. Nell'ultimo incontro si è provato a valutare la proposta emersa attraverso i criteri scelti dall'équipe e dal gruppo: 1) fattibilità in tutti i contesti; 2) percezione di efficacia della proposta; 3) desiderabilità da parte degli animatori di fare quel tipo di sperimentazione; 4) sostenibilità sia economica sia delle risorse di tempo e di spazio; 5) coerenza con il metodo animativo.
- e. La parte di pratica è stata prevista dal mese di febbraio 2020 ma si è subito bloccata a causa dell'emergenza COVID-19. Prevedeva altri tre momenti valutativi nei mesi di marzo, aprile e maggio con i ricercatori dentro il LTR.

Il risultato del lavoro si è trasformato negli elementi che sono parte del protocollo di sperimentazione.

#### 4.5. Il protocollo di sperimentazione

I ricercatori che hanno seguito il LTR hanno predisposto un protocollo di sperimentazione insieme ai partecipanti, di cui vengono qui di seguito condivisi gli elementi generali più importanti.

##### 4.5.1. Lo svolgimento dell'intervento nel servizio di doposcuola

Il percorso di sperimentazione consiste in attività di tipo ludico-espressivo di breve durata (da 30' a 120') per due volte alla settimana in un periodo di 14 settimane. Il motivo per cui si è scelta questa cadenza settimanale è dato dal fatto che i servizi scelti non hanno lo stesso numero di ore ogni giorno, ma cambia in base ai tempi scolastici. In generale, sono solo due giorni in cui è possibile lavorare con i bambini e le bambine dalle 14 alle 17,30/18,00 mentre gli altri giorni il tempo si riduce a due ore massimo. Avendo bisogno di fare comunque anche le altre attività (ad esempio, i compiti scolastici), la sperimentazione verrà fatta nei due giorni "lunghi" in modo da poter organizzarla in maniera adeguata.

---

<sup>447</sup> M.C. Josso, *L'Histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation*, cit.

Ogni settimana i partecipanti saranno chiamati a superare delle prove/missioni legate al filo conduttore già identificato in cui potranno guadagnare delle carte competenza legate all'attività stessa. Ognuno potrà acquisire la carta competenza che avrà un'indicazione generale (ad es. "contare oggetti e numeri") ma che conterrà anche una specificazione del livello, per identificare la diversità di età e di grado scolastico.

Le carte saranno raccolte dai partecipanti con la possibilità di riempire il proprio "album delle figurine" entro la fine dell'anno, pensato come elemento di gamification<sup>448</sup> e anche come strumento visivo per lavorare sull'esplicitazione delle competenze intese come sistema complessivo.

Ogni settimana ci dovrà essere un momento specifico per riflettere sulle carte acquisite, sulla possibilità di acquisire carte ulteriori a partire da esperienze fatte nel servizio (ma non nella missione) o anche fuori dal servizio. La condizione per ottenerle sarà quella di essere in grado di raccontare dove e come quella carta è stata giocata e con quale risultato.

Le competenze che verranno utilizzate (e in questo senso, allenate) saranno, come già detto, da una parte quelle matematico-tecnologiche e dall'altra le competenze di apprendere ad apprendere, civiche e sociali, imprenditoriali.

Il percorso prevede che venga utilizzata una cornice narrativa che permetta di legare i diversi momenti e ne mantenga alta l'attenzione e l'adesione. La narrazione scelta riguarda la corsa allo spazio, in particolare la conquista di Marte da parte di un equipaggio dell'ente spaziale.

All'inizio della sperimentazione ai partecipanti verranno somministrati test di autovalutazione rispetto alle abilità e motivazione allo studio<sup>449</sup>, con particolare attenzione alla matematica. Al termine della fase sperimentale verranno ri-somministrati gli stessi test per verificarne lo scostamento.

Ogni incontro avrà una fase di attivazione (in cui verranno messe in evidenza quali carte competenza siano ottenibili), uno o più giochi<sup>450</sup> e una fase finale di individuazione delle carte competenza sperimentate.

La riflessione rispetto a ciò che si è fatto, a quali risorse siano state impegnate, a cosa si è scoperto di sé e degli altri, verrà fatta durante il secondo dei due incontri settimanali in cui la sperimentazione verrà attivata: in questa fase si consegneranno anche le carte da gioco con le competenze che sono state guadagnate o con gli upgrade conquistati (se già in possesso della carta).

Nella Tabella 11 vengono indicati i traguardi di apprendimento di competenza, le evidenze del loro raggiungimento, e l'immagine della carta da gioco collegata a questa competenza.

#### *4.5.2. La costituzione dei gruppi: criteri*

I servizi selezionati sono i doposcuola in gestione attraverso un appalto comunale che soddisfino i seguenti criteri:

- a. presenza di almeno due operatori contemporaneamente con i gruppi di partecipanti, al fine di poter distaccare uno dei due sulla gestione della sperimentazione e l'altro nella gestione della quotidianità del servizio;
- b. vicinanza territoriale con gli altri servizi di doposcuola, per facilitare la formazione, gli scambi e anche l'utilizzo di operatori di altri servizi in aiuto/sostituzione dei titolari;

---

<sup>448</sup> Una delle meccaniche dei processi di gamification riguarda la possibilità di accumulare badge o carte che permettono alle persone di visualizzare a che punto della sfida sono arrivati e quindi che cosa hanno e cosa manca.

<sup>449</sup> Verranno utilizzati il questionario di approccio allo studio (QAS) e i questionari di strategie di studio (QS1 e QS2) di AMOS 8-15 (C. Cornoldi et al, *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*, Erickson, Trento 2005.)

<sup>450</sup> Per semplicità di lettura chiameremo sempre "giochi" le attività che verranno fatte, includendo in questa dizione anche le attività di tipo espressivo e laboratoriale coerenti con le finalità dell'intervento.

- c. possibilità concreta di comunicazione con le direzioni didattiche degli istituti del territorio in cui insiste il servizio;
- d. almeno tre ore pomeridiane per due giorni alla settimana in cui sia possibile effettuare la sperimentazione;
- e. possibilmente, servizi in cui gli animatori abbiano almeno un'esperienza biennale pregressa;
- f. servizi con utenza della scuola primaria, escludendo in questo modo i servizi per bambini della scuola dell'infanzia.

Il totale dei servizi gestiti da Vedogiovane in quest'ambito è di 15. Sono però stati formati anche gli operatori di servizi più piccoli che avevano già partecipato alle precedenti fasi della ricerca. I servizi che soddisfano i criteri sopra esposti e che quindi sono stati selezionati per partecipare alla sperimentazione sono:

Tabella 10 - Servizi scelti per la sperimentazione

Nome servizio	Numero operatori	Numero partecipanti
Borgomanero Dante Alighieri	4	60
Borgomanero Alfieri	4	60
Borgomanero S. Cristina	2	30
Fontaneto d'Agogna primaria	2	30
Baveno DS + CAG	3	40
Soriso	2	30
Cureggio	2	20
Sizzano	1	15
Romagnano Sesia	1	15
Pella	1	15
Totale	22	315

#### 4.5.3. La cornice narrativa e la conduzione dei giochi

Il percorso si intitolerà “Space run to Mars” e racconterà l'avventura di un gruppo di aspiranti astronauti, ingegneri, esperti di ICT, navigatori che cercheranno di farsi selezionare dall'ESA per la missione di *ammartaggio*. A seguito dell'arruolamento, ciascun gruppo dovrà superare prove per acquisire le competenze necessarie a completare tutte le fasi che porteranno l'astronave e il suo equipaggio su Marte, e di assicurarne il ritorno sulla Terra.

Ciascun partecipante dovrà scegliere un nickname che lo accompagnerà per tutta la sperimentazione e che lo caratterizzerà.

I servizi avranno in dotazione alcuni elementi distintivi che permettano di costruire un ambiente in cui i partecipanti riescano a immergersi e che facilitino l'entrata nella dimensione del “come se”, della finzione ludica: cartelloni stampati, materiali specifici sui tavoli, una riorganizzazione dello spazio del servizio stesso.

Le attività faranno riferimento anche ai materiali<sup>451</sup> che l'ESA (Ente spaziale europeo) ha sul suo sito di riferimento e che già prevedono alcune prove che possono interessare la sperimentazione.

<sup>451</sup> <https://www.esa.int/kids/it/Multimedialita>

#### 4.5.4. Le carte da gioco e il raccoglitore

Le carte da gioco nascono, dentro il processo di ricerca, come idea che permetta di costruire un contesto/cornice narrativo rispetto alle attività (che essendo legate alle competenze linguistiche e matematiche rischiano di essere percepite come “scolastiche” e quindi fuori contesto), ma anche come strumento di rilevazione/analisi delle competenze che si usano nelle esperienze oggetto della ricerca.

Il riferimento primo è stato quello delle carte da gioco collezionabili come Pokémon<sup>452</sup>, che mostrano animali fantastici in possesso di alcune caratteristiche di forza, velocità, resistenza, abilità varie che permettono ai giocatori di competere tra di loro e che, in seguito a una serie di prove superate, permettono un cambio di stato, un *upgrade* del Pokémon che potenzia le caratteristiche precedenti e ne aggiunge altre.

Oltre a questo, sono stati presi come riferimento i giochi di ruolo<sup>453</sup> in cui i giocatori sono chiamati a svolgere missioni collettive usando caratteristiche dei propri personaggi. In questo tipo di giochi è fondamentale la narrazione che il “master” (colui che non gioca ma conduce il gioco) fa.

Un elemento che il gruppo di ricerca ha messo in rilievo è il tema competizione/cooperazione, elemento che sarà tenuto in considerazione nella proposta che questo documento fa.

Le carte serviranno per due cose principali:

- a. favorire l’entrata e il rimanere dei partecipanti nella metafora di gioco;
- b. facilitare l’analisi, la riflessione e la verbalizzazione degli apprendimenti che avvengono attraverso le esperienze proposte.

Le carte avranno un formato maggiore delle normali carte da gioco (ad esempio quelle di scopa o scala quaranta) in modo da poter includere tutti gli elementi necessari:

- a. il nome dell’animale/oggetto più o meno fantastico che è l’ipostatizzazione della competenza;
- b. una descrizione delle caratteristiche della competenza/abilità/conoscenza/valore/atteggiamento...;
- c. i livelli di upgrade possibili;
- d. i punteggi eventuali che si ottengono nell’uso competente della carta;
- e. il disegno dell’animale/oggetto.

All’inizio della sperimentazione ciascun partecipante ha la possibilità di scegliere 12 carte da gioco a partire dall’autopercezione delle proprie caratteristiche.

Queste carte sono la dotazione minima di partenza. Le carte sono di due tipi:

- a. carte specifiche su matematica/scienze/tecnologia;
- b. carte con inserite risorse provenienti dalle altre competenze (soprattutto quelle civiche, sociali, culturali, di apprendimento).

Ogni settimana sono previsti almeno due momenti:

- a. un momento in cui l’operatore, attraverso un espediente narrativo (tipo master dei giochi di ruolo<sup>454</sup>), propone al gruppo una sfida da svolgere in un tempo dato. La si chiamerà “missione”;

---

<sup>452</sup> M.F. Fontefrancesco, *Di carte e impresa etnografia di un gioco di carte collezionabili*, «Dada Rivista di Antropologia post-globale» 2 (2016).

<sup>453</sup> G. Gyax – D. Arneson, *Men & magic. Dungeons & Dragons: Rules for Fantastic Medieval Wargames Campaigns Playable with Paper and Pencil and Miniature Figures*, 1974.

<sup>454</sup> Si fa qui riferimento ai giochi di ruolo da tavolo, a partire da *Dungeons&Dragons* (G. Gyax – D. Arneson, *Dungeons & Dragons*, Tactical Studies Rules, Lake Geneva 1974, Vol 19.) a cui la maggior parte dei giochi da tavolo si rifa. Esiste in tutte le diverse forme di gioco un giocatore che gestisce il processo per un gruppo di partecipanti. Questo individuo è stato originariamente soprannominato *Dungeonmaster* (DM), anche se i giocatori spesso preferiscono usare i termini *Gamemaster* (GM), *Storyteller* (ST), o *Referee*. Lo *Storyteller* supervisiona il mondo del gioco ed è spesso responsabile dell’invenzione del metaplot (ossia della cornice narrativa) che lega insieme l’universo. Questo metaplot è anche conosciuto come *Campagna* o *Cronaca*. Il DM è anche responsabile di volta in volta nel proporre le situazioni di gioco attraverso la narrazione dello scenario, della mappa generale della

- b. un momento in cui si farà memoria delle missioni della settimana, ma anche delle altre attività che sono state affrontate nella quotidianità del servizio e si valuterà l'uso delle carte e l'eventuale acquisizione/upgrade delle carte possedute.

Nel primo momento, l'operatore nel presentare la missione individua quali sono le carte che: 1) possono essere conquistate se superata la difficoltà; 2) possono essere portate a livello superiore se le si possiede già. I partecipanti possono decidere anche di mettere in gioco carte non previste ma che loro immaginano di utilizzare in ogni caso nell'esperienza. Le sfide possono essere di tipo individuale o di gruppo.

A questo punto la sfida viene giocata, e può essere:

- a. superata, con la consegna della carta conquistata o l'upgrade della carta già posseduta. Oltre a questo, anche le altre carte messe in gioco possono essere oggetto di upgrade se il partecipante è in grado di argomentare in che modo questa è stata usata durante il gioco;
- b. superata parzialmente, che può dar luogo alla possibilità di un secondo tentativo immediato;
- c. non superata, che quindi rimanda a un secondo tentativo più avanti nel tempo.

Il secondo momento è invece fatto al termine della settimana e, messi in cerchio e con una modalità guidata dall'animatore, diventa il momento in cui si riprende tutto il mazzo di carte e si verifica: 1) quali carte nuove si hanno; 2) quali sono state aggiornate; 3) quali carte combinate insieme possono portare al possesso di una nuova carta che introietta le caratteristiche delle carte precedenti, potenziandole ma anche acquisendo una qualità diversa e superiore. Il monitoraggio dell'evoluzione dei mazzi di carte è fatto dall'operatore come forma di raccolta dati, ma anche per ripensare le sfide successive anche alla luce delle competenze che i partecipanti stanno acquisendo.

---

campagna e dei personaggi che si stanno incontrando, con gli elementi che possono essere scoperti e la definizione delle regole che di volta in volta normano la sessione di gioco (cfr. S.L. Bowman, *The functions of role-playing games: how participants create community, solve problems and explore identity*, McFarland Publishing, Jefferson 2010).

Tabella 11 - Schema traguardi/evidenze/carte elaborato da Belletti

	<b>Traguardi linee guida 2012</b>	<b>Evidenze</b>	<b>Carte</b>
<b>Tecnologia</b>	L'alunno riconosce e identifica nell'ambiente che lo circonda elementi e fenomeni di tipo artificiale.	Riconosce nell'ambiente che lo circonda i principali sistemi tecnologici e le interrelazioni con l'uomo e l'ambiente	
	È a conoscenza di alcuni processi di trasformazione di risorse e di consumo di energia, e del relativo impatto ambientale.	Conosce i principali processi di trasformazione di risorse o di produzione di beni e riconosce le diverse forme di energia coinvolte.	Ingranaggio
	Inizia a riconoscere in modo critico le caratteristiche, le funzioni e i limiti della tecnologia attuale.	Fa ipotesi sulle possibili conseguenze di una decisione o di una scelta di tipo tecnologico, riconoscendo opportunità e rischi.	Bilancia della giustizia a due piatti
	Conosce e utilizza semplici oggetti e strumenti di uso quotidiano ed è in grado di descriverne la funzione principale e la struttura e di spiegarne il funzionamento.	Conosce e utilizza oggetti, strumenti e macchine di uso comune, li distingue e li descrive in base alla funzione, alla forma, alla struttura e ai materiali.	Una chiave inglese
	Sa ricavare informazioni utili su proprietà e caratteristiche di beni o servizi leggendo etichette, volantini o altra documentazione tecnica e commerciale.	Utilizza adeguate risorse materiali, informative e organizzative per la progettazione e la realizzazione di semplici prodotti, anche di tipo digitale.	Etichetta di una latta
	Si orienta tra i diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso adeguato a seconda delle diverse situazioni.	Conosce le proprietà e le caratteristiche dei diversi mezzi di comunicazione e li utilizza in modo efficace e responsabile rispetto alle proprie necessità di studio e socializzazione.	Un megafono
	Produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato utilizzando elementi del disegno tecnico o strumenti multimediali.	Progetta e realizza rappresentazioni grafiche o infografiche, relative alla struttura e al funzionamento di sistemi materiali o immateriali, utilizzando elementi del disegno tecnico o altri linguaggi multimediali e di programmazione anche collaborando e cooperando con i compagni.	Un grafico

Matematica	L'alunno si muove con sicurezza nel calcolo scritto e mentale con i numeri naturali e sa valutare l'opportunità di ricorrere a una calcolatrice.	L'alunno si muove con sicurezza nel calcolo, ne padroneggia le diverse rappresentazioni e stima la grandezza di un numero e il risultato di operazioni.	Le quattro operazioni
	Riconosce e rappresenta forme del piano e dello spazio, relazioni e strutture che si trovano in natura o che sono state create dall'uomo	Riconosce e denomina le forme del piano e dello spazio, le loro rappresentazioni e individua le relazioni tra gli elementi.	Un dodecaedro
	Ricerca dati per ricavare informazioni e costruisce rappresentazioni (tabelle e grafici). Ricava informazioni anche da dati rappresentati in tabelle e grafici	Analizza e interpreta rappresentazioni di dati per ricavarne informazioni e prendere decisioni.	Tabella
	Riesce a risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati. Descrive il procedimento seguito e riconosce strategie di soluzione diverse dalla propria.	Riconosce e risolve problemi in contesti diversi valutando le informazioni.	Scacchi
	Riesce a risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati. Descrive il procedimento seguito e riconosce strategie di soluzione diverse dalla propria.	Spiega il procedimento seguito, anche in forma scritta; confronta procedimenti diversi e riesce a passare da un problema specifico a una classe di problemi.	Diagramma di flusso
	Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri.	Sa utilizzare i dati matematici e la logica per sostenere argomentazioni e supportare informazioni.	Testa che pensa
	Riconosce e utilizza rappresentazioni diverse di oggetti matematici (numeri decimali, frazioni, percentuali, scale di riduzione, ecc.).	Utilizza e interpreta il linguaggio matematico (piano cartesiano, formule, equazioni...) e ne coglie il rapporto col linguaggio naturale e le situazioni reali.	Piano Cartesiano
	Sviluppa un atteggiamento positivo rispetto alla matematica, attraverso esperienze significative, che gli hanno fatto intuire come gli strumenti matematici che ha imparato a utilizzare siano utili per operare nella realtà.	Attraverso esperienze significative, utilizza strumenti matematici appresi per operare nella realtà.	Il Metro da carpentiere, la squadra, il calibro

	<b>Competenze chiave europee</b>	<b>Evidenze</b>	<b>Carte</b>
<b>Imprenditorialità</b>	Effettuare valutazioni rispetto alle informazioni, ai compiti, al proprio lavoro, al contesto; valutare alternative, prendere decisioni	Prende decisioni, singolarmente e/o condivise da un gruppo.	Joystick
	Pianificare e organizzare il proprio lavoro; realizzare semplici progetti	Valuta tempi, strumenti, risorse rispetto a un compito assegnato.	Cronometro
	Trovare soluzioni nuove a problemi di esperienza; adottare strategie di problem solving	Progetta un percorso operativo e lo ristruttura in base a problematiche insorte, trovando nuove strategie risolutive.	Costruzione in lego
	Effettuare valutazioni rispetto alle informazioni, ai compiti, al proprio lavoro, al contesto; valutare alternative, prendere decisioni	Coordina l'attività personale e/o di un gruppo	To Do List
	Effettuare valutazioni rispetto alle informazioni, ai compiti, al proprio lavoro, al contesto; valutare alternative, prendere decisioni	Sa auto valutarsi, riflettendo sul percorso svolto.	Specchio

Sociali e Civiche	Sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di consapevolezza di sé, rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle.	Aspetta il proprio turno prima di parlare; ascolta prima di chiedere	Mano alzata
	Sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di consapevolezza di sé, rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle.	Collabora all'elaborazione delle regole della classe e le rispetta	Regolamento/Decalogo di Mosè
	Sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di consapevolezza di sé, rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle.	In un gruppo fa proposte che tengano conto anche delle opinioni ed esigenze altrui	Orecchio
	A partire dall'ambito scolastico, assumere responsabilmente atteggiamenti, ruoli e comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria	Partecipa attivamente alle attività formali e non formali, senza escludere alcuno dalla conversazione o dalle attività	Girotondo
	Sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di consapevolezza di sé, rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle.	Assume le conseguenze dei propri comportamenti, senza accampare giustificazioni dipendenti da fattori esterni	Uomo Ragno
	Sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di consapevolezza di sé, rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle.	Assume comportamenti rispettosi di sé, degli altri, dell'ambiente	Simbolo ecologia

Imparare ad Imparare	Acquisire e interpretare l'informazione	Pone domande pertinenti	Punto interrogativo
	Acquisire e interpretare l'informazione	Reperisce informazioni da varie fonti	Giornale
	Individuare collegamenti e relazioni; trasferire in altri contesti	Organizza le informazioni (ordinare – confrontare – collegare)	Raccoglitore/Faldone
	Organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo e utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro	Autovaluta il processo di apprendimento	Specchio

#### 4.5.5. *Il percorso: tempi, strutturazione e contenuti*

Le attività con i partecipanti dei servizi di doposcuola partiranno durante il secondo semestre dell'anno scolastico, occuperanno 14 settimane e saranno suddivise in diverse fasi coerenti con la dimensione narrativa:

1. avvio della sperimentazione con le auto ed etero valutazioni (un giorno): si utilizzeranno i test AMOS 8-15 e l'autovalutazione per la scelta delle carte con le competenze che i bambini ritengono di possedere già;
2. esercitazioni di selezione (due settimane): in questa fase saranno proposte attività che idealmente servono per essere selezionati tra gli equipaggi che parteciperanno al viaggio su Marte. Queste saranno sia attività di tipo fisico (prove di equilibrio, prove di forza, prove di coordinamento) sia di tipo logico-matematico (per valutare la velocità di risoluzione dei problemi, la capacità di uscire dagli schemi, la capacità di manipolare forme geometriche nello spazio);
3. costruzione del team (due settimane): la costruzione del team riguarderà attività che servono per verificare la compatibilità nell'equipaggio, in modo da mettere insieme persone con competenze (e quindi carte da gioco) diverse. Saranno fatti giochi che richiedono un lavoro di gruppo (come la marshmallow challenge<sup>455</sup>) e a cui possono seguire momenti di riflessione su come si è lavorato e come migliorare la collaborazione;
4. costruzione dell'astronave (due settimane): la costruzione dell'astronave avverrà fisicamente, utilizzando delle figure geometriche solide che dovranno essere costruite e assemblate seguendo un progetto che lo stesso equipaggio dovrà disegnare. Dovrà seguire criteri specifici di costruzione, come robustezza, utilizzo efficiente dei materiali, bellezza, grandezza;
5. studio delle mappe astrali per il posizionamento di Marte (due settimane): in questa fase gli equipaggi dovranno misurarsi con il tema delle mappe del cielo e di come calcolare (con modalità semplificate) le traiettorie nello spazio tenendo presente alcuni concetti come l'attrazione gravitazionale;
6. lancio verso Marte e ammartaggio (due settimane): il lancio verso Marte e tutta la fase successiva (compreso il ritorno) sarà caratterizzato dall'avanzamento dentro una griglia disegnata per terra dove saranno collocate le diverse astronavi, la Terra, Marte e gli oggetti che di volta in volta compariranno. Il compito degli equipaggi sarà sia di calcolare l'accelerazione o decelerazione dell'astronave per evitare gli impatti, sia rispondere a piccole sfide legate allo stare nello spazio (problemi di congelamento all'esterno, riutilizzo dell'aria e dell'acqua);
7. ritorno verso la Terra (due settimane): oltre a ciò che è già previsto per la precedente fase, sarà importante che qui le équipes siano in grado di calcolare correttamente come utilizzare il combustibile in maniera efficiente per tornare a casa, evitando di rischiare di perdersi nello spazio;
8. arrivo e gran finale (una settimana): l'arrivo prevede il superamento di un'ultima prova (l'entrata in atmosfera) con una prova fisica (su forza e resistenza) e una matematica (il calcolo dell'angolo di entrata nell'atmosfera);
9. test e valutazione delle competenze apprese al termine (un giorno): verranno ripresi i test effettuali nella prima fase, somministrati e confrontati con i partecipanti.

Le attività di ciascuna fase saranno collegate alle carte che possono essere consegnate a seconda della situazione messa in gioco.

---

<sup>455</sup> La *Marshmallow Challenge* è una attività in cui è richiesto di costruire in 40 minuti la torre più alta possibile che si autosostenga utilizzando i seguenti materiali: 1 marshmallow, 20 grossi spaghetti, 1 metro di spago, 1 metro di nastro adesivo. Il marshmallow, chiaramente, deve essere collocato in cima alla struttura.

#### *4.5.6. Gli animatori del percorso (quali caratteristiche, quali competenze, quale formazione)*

Gli animatori che sperimenteranno le attività sono tutti già in forza a Vedogiovan, e sono caratterizzati da una pluralità di provenienze accademiche e formative (laurea in scienze dell'educazione, animatori, laureati in lingue, diplomati presso i licei psico-socio-pedagogici, ecc.). Hanno almeno due anni di esperienza pregressa nello specifico lavoro nei doposcuola e hanno frequentato il percorso formativo specifico dentro la sperimentazione dal mese di settembre 2019 in poi.

In generale, devono aver competenze che permettano di:

- avere una buona conoscenza del metodo animativo, per quanto riguarda la gestione del gruppo, la rielaborazione delle esperienze e la gestione di attività ludiche;
- comprendere le attività previste, eseguendole come descritte;
- condurre giochi e attività di tipo espressivo;
- facilitare la rielaborazione degli apprendimenti dei partecipanti;
- mantenere alta la motivazione dei partecipanti per 14 settimane;
- gestire l'utilizzo delle carte come strumento di riflessione e di apprendimento su di sé;
- gestire la somministrazione dei test prima e dopo la sperimentazione in maniera scientificamente corretta;
- rielaborare personalmente, in équipe e con i ricercatori come sta andando l'intervento, cosa non funziona, cosa si deve modificare o tenere.

#### *4.5.7. La formazione specifica per gli animatori*

La formazione specifica che è stata fatta ha avuto obiettivi diversi, e si è sviluppata in due fasi: una sull'animazione e una sull'apprendimento e il gioco.

La prima fase, erogata nel mese di settembre 2019, è servita per aggiornare tutti gli operatori che lavorano nei servizi di post scuola a un livello di conoscenza sufficiente sul tema dell'animazione per poter innestare successivamente le progettazioni di sperimentazioni sui servizi. Hanno partecipato 25 operatori.

Il formatore è stato Michelangelo Belletti, ricercatore del CRELINT e presidente di Vedogiovan. L'obiettivo era di facilitare l'acquisizione di alcuni elementi di base dell'animazione sociale e culturale in modo da poter progettare insieme percorsi di sperimentazione animativa nei servizi.

La formazione sull'animazione si è resa necessaria poiché durante la fase dei LTR sulle pratiche di educazione non formale che sostengono apprendimento formale sono emerse alcune rappresentazioni non coerenti con il metodo dell'ASC. Ad esempio, l'idea che sia possibile progettare attività animative scomponendo in parti sempre più piccole le unità su cui lavorare in un'ottica determinista (causa-effetto) che non appartiene alle ipotesi di lavoro dell'ASC, dove invece l'ipotesi riguarda sistemi complessi non lineari. Si è notata l'assenza, per buona parte della raccolta degli elementi facilitanti, della dimensione ludica ed espressiva. Alla domanda esplicita su cosa sia l'animazione, alcuni non hanno saputo bene come rispondere.

Sono stati fatti due turni da tre incontri da 4 ore ciascuno per un totale di 12 ore a testa.

I contenuti del percorso sono stati i seguenti:

- che cosa è l'animazione sociale e culturale;
- quali sono i presupposti antropologici, sociologici, politici dell'animazione;
- le quattro anime dell'animazione secondo Floris;
- l'animatore: ruolo, posizione, competenze;
- il gruppo come luogo e strumento di animazione;
- i luoghi come generatori di partecipazione e apprendimento.

La seconda fase ha riguardato solo gli operatori dei servizi selezionati per la sperimentazione centrata sull'apprendimento, sulle competenze e sulla dimensione ludica dell'apprendimento, ed è consistito in quattro incontri da tre ore, nei mesi di novembre 2019-gennaio 2020. I partecipanti sono stati venti.

I conduttori del percorso sono stati due (Mattia Lamberti e Nicola Basile), scelti tra i ricercatori del CRELINT con competenze sulla progettazione partecipata, sulla dimensione ludica e sulle competenze in ambito formale, non formale e informale. A questi è stato affiancato l'estensore del presente lavoro con funzioni di osservazione.

I quattro incontri hanno trattato i seguenti temi:

- la costruzione dell'équipe di lavoro;
- la dimensione ludica come strumento di lavoro sulle competenze;
- la progettazione di percorsi ludici per l'apprendimento.

La cornice narrativa è stata costruita insieme agli operatori ed è frutto del lavoro di simulazione dentro la formazione<sup>456</sup>. Oltre a questo, sono state anche individuate le modalità di funzionamento e alcune delle attività del percorso.

La cornice narrativa prevede, quindi, che si costruiscano all'interno del gruppo degli equipaggi che proveranno ad andare su Marte, e che facciano le seguenti cose:

- a. "selezione" e addestramento degli equipaggi (tutti insieme, si iniziano a individuare le competenze, attività iniziali di entrata nel clima);
- b. costruzione dell'astronave;
- c. studio della posizione di Marte;
- d. lancio della nave verso Marte e ammartaggio;
- e. ritorno verso la terra.

Ognuna di queste fasi sarà affrontata attraverso giochi che mettano in movimento il corpo, le emozioni, la mente dei partecipati e che possano essere ricondotti all'utilizzo di alcune delle competenze su cui si sta lavorando.

Ad esempio, il lancio della nave verso Marte è stato pensato chiedendo alle équipe di disegnare la rotta che l'astronave deve fare, dal punto di partenza a quello di arrivo, attraverso comandi (avanti, indietro, destra, sinistra, ecc.) in un percorso visualizzato da un tabellone (che può, se lo spazio lo permette, essere fatto a terra). Il livello di difficoltà può essere poi ampliato introducendo nel percorso alcuni elementi in movimento (ad es. meteore) che hanno degli spostamenti prevedibili ma che devono essere calcolati e considerati per evitare lo schianto. La modalità di gioco richiama i principi del coding.

---

<sup>456</sup> In un primo momento era duplice, ipotizzando di dividere la sperimentazione in due fasi: una per la competenza matematica e una per quella in lingua madre. Nel primo caso si trattava della corsa su Marte, nel secondo di un intricato caso di furto nel castello. Si è poi optato, con l'équipe di formazione, di identificare solo una fase, quella matematica e di concentrare su questa la sperimentazione.

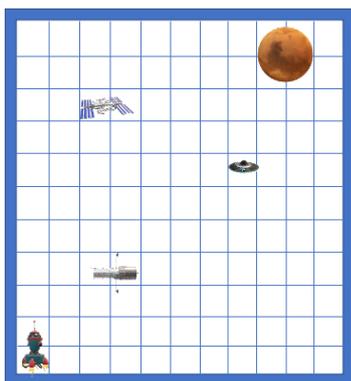


Figura 27 - Tabellone di gioco per corsa su Marte

La costruzione della nave, invece, prevede l'utilizzo di forme standard da usare per comporre la propria versione, in modo da far utilizzare i solidi studiati a scuola da soli e in composizione tra di loro.

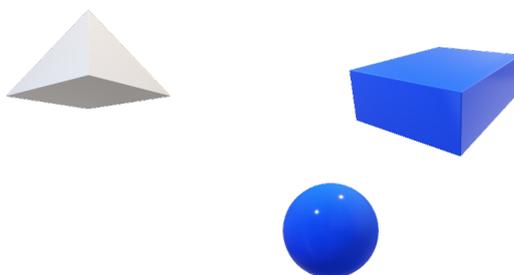


Figura 28 - Figure solide da combinare per costruire un'astronave

Ogni volta che si farà un'attività ci sarà la possibilità di “guadagnare” una carta da gioco o, se già posseduta, di aumentarne il valore<sup>457</sup>.

#### 4.5.8. Incontri con gli insegnanti, genitori, committenti

La partecipazione da parte del mondo adulto di riferimento per i bambini (gli insegnanti, i genitori) è una variabile che può permettere di migliorare la qualità dell'intervento o vanificarlo.

Per questo motivo sono stati previsti, ma non realizzati a causa del COVID 19:

- d. un incontro iniziale con i genitori degli iscritti ai doposcuola dell'anno scolastico 20/21 da farsi a fine mese di maggio /inizio giugno 2020, nel quale presentare la finalità dell'intervento, come sarà attuato, le condizioni che verranno richieste e che potrebbero modificare almeno parzialmente le abitudini di relazione con il servizio (ad es. la richiesta di non mettere attività extra servizio durante le giornate di sperimentazione in modo da non far perdere opportunità di apprendimento ai propri figli). Prevediamo anche un incontro al termine della fase sperimentale per restituire i risultati ottenuti e come ci si attiverà per il semestre successivo;
- e. un incontro con i dirigenti e/o i responsabili di funzione delle scuole a cui afferiscono i partecipanti iscritti al doposcuola. In questo incontro, oltre alla presentazione del protocollo, sarà importante verificare in che modo ci possa essere una collaborazione tra scuola ed

<sup>457</sup> Esiste una banca dati online (<http://armtint.eu>) costruita dall'associazione Rally Matematico Transalpino che mette a disposizione centinaia di problemi sotto forma di gioco da utilizzare con partecipanti della scuola primaria e da cui l'équipe di lavoro ha tratto spunto, contestualizzandoli per il tipo di lavoro e narrazione specifica.

- extrascuola sulle competenze e sulle modalità che verranno utilizzate. Si prevede un incontro di restituzione finale e, dove possibile, incontri di aggiornamento;
- f. un ulteriore incontro con le committenze (il primo è già stato fatto) per aggiornarle sullo stato dell'arte dell'intervento e su come ci possa essere un livello di cooperazione per il futuro.

#### 4.6. Modalità e strumenti per il monitoraggio e valutazione e implicazioni etiche della ricerca

Una parte fondamentale del percorso di sperimentazione riguarda il modo con cui si monitorerà il lavoro e si valuterà al termine del percorso l'efficacia degli strumenti utilizzati rispetto all'apprendimento generato.

Innanzitutto, è necessario definire come si interagirà con i bambini che parteciperanno alla ricerca: per riprendere Mortari<sup>458</sup>, non faremo “ricerca sui bambini” ma “ricerca con i bambini” (research with children) in cui non hanno un ruolo subalterno e oggettivato da parte degli adulti.

In sintesi, viene riconosciuto ai bambini un ruolo di agency e di capacità di partecipazione alle fasi della ricerca, tenendo però presenti le capacità di comprendere gli strumenti e il disegno di ricerca e l'uso di strumenti che effettivamente possano utilizzare.

Le azioni alla base della ricerca con i bambini dovranno essere:

- a. *ascoltare*: per poter accedere al loro punto di vista, pensandoli quasi alla stregua di “consulenti”. Può essere interessante usare lo spunto del progetto RAMPS<sup>459</sup>, i cui principi chiave sono *recognising* (riconoscere i molti linguaggi verbali e visuali che i bambini usano per esprimere sé stessi, inclusi la fantasia, il gioco e le arti visive); *assigning* (offrire uno spazio per la documentazione e i feedback ai bambini, così da fornire loro le prove di come il ricercatore prende seriamente in considerazione le loro idee); *making time* (nella ricerca con i bambini occorre tempo, darsi il giusto tempo per familiarizzare con loro, spendere tempo per spiegare e dare tutte le informazioni sul progetto in cui il ricercatore intende coinvolgerli); *providing* (offrire ai bambini molte e diversificate opportunità per la loro partecipazione, in modo che possano trovare un canale di espressione in cui sentirsi a proprio agio); *subscribing* (portare avanti una pratica riflessiva rispetto al proprio lavoro. Il ricercatore deve assicurarsi che la sua interpretazione sia verificata nel dialogo con i bambini, in modo che la prospettiva adulta venga distinta e corretta da quella espressa dai più piccoli).
- b. *favorire la partecipazione*: è possibile pensare di coinvolgere i bambini nel maggior numero di fasi della ricerca, valutando quali siano alla loro portata, valutando il “se” e il “come” coinvolgerli. Certamente questo crea una questione di tipo etico che deve essere affrontata prima di iniziare il percorso. Qui, per esempio, entra in gioco l'assenso informato da parte loro. E in ogni caso, la ricerca deve permettere loro di fare una esperienza di apprendimento, vissuta positivamente e capace di favorire lo sviluppo della persona.

È pur vero che l'intervento che si propone si colloca già nelle attività di tipo ludico già fatte anche nei servizi di doposcuola e verrà condotto dagli stessi animatori, ma in questo caso ci sono dati che verranno in seguito trattati e verrà utilizzato uno strumento che aiuta a valutare le competenze che si utilizzano (dimensione questa, la valutazione, che generalmente non c'è dentro al “patto” del servizio). Inoltre, in alcune situazioni che verranno condivise con gli animatori, durante l'intervento ci sarà la presenza di un ricercatore in veste di osservatore, cosa che richiede nuovamente di essere conosciuto, definito e accettato sia dai partecipanti, sia dai genitori e dalla committenza.

Per tutti questi motivi sarà trattato nella prima settimana quale sia l'intervento, che cosa si farà, perché lo si farà e quali sono le “regole d'ingaggio”. In particolare:

---

<sup>458</sup> L. Mortari – V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, «Rassegna bibliografica. Infanzia e Adolescenza», 10, 4 (2010), pp. 5-29.

<sup>459</sup> *Ibi*, p. 12.

- a. sarà necessario richiedere e rispettare il consenso o meno a partecipare. Nel caso di diniego, si attiverà una riunione di équipe dei ricercatori insieme agli animatori coinvolti per verificare se sia possibile gestire la sperimentazione dando la possibilità a chi non lo desidera di non partecipare e fare altro o se si dovrà giungere all'esclusione di tutto il gruppo;
- b. dovrà essere presentato a loro il senso della ricerca e co-costruire con loro i significati emergenti, fornendo informazioni corrette su contenuti, obiettivi, responsabilità e utilizzo successivo dei risultati;
- c. gli operatori si dovranno sforzare a utilizzare strumenti che siano di facile utilizzo da parte dei bambini stessi, utilizzando una comunicazione adeguata dal punto di vista lessicale e relazionale;
- d. sarà opportuno definire fin dal principio che tipo di comunicazione gli operatori potranno avere con la scuola in termini di scambio di informazioni e di risultati, chiarendo che verranno eventualmente condivise solo informazioni aggregate senza la possibilità di identificazione individuale;
- e. al termine del percorso si dovranno condividere con loro i risultati della ricerca.

Questa dimensione coinvolge anche la valutazione delle competenze apprese. Si ritiene, per il tipo di ricerca e per l'idea di competenza che si seguirà (che ha una dimensione sociale prevalente), che sia più significativo un processo in cui i bambini possano dichiarare le competenze apprese piuttosto che avere un test che dica a loro quali competenze hanno appreso.

L'autoefficacia è infatti un elemento fondamentale nel processo di apprendimento e richiede che il soggetto sia in grado di "dirsi" di cosa è capace. Questa è una abilità che si apprende, e spesso non è semplice per chi è abituato a essere sempre e solo "etero-valutato".

La richiesta che verrà fatta al termine del percorso di ricerca sarà di attivare un processo narrativo di individuazione delle risorse sviluppate (conoscenze, abilità, attitudini...) che possono servire per essere soggetti competenti in diversi ambiti. Lo si farà grazie all'uso delle carte da gioco per le competenze che permettono una narrazione vicina a ciò che loro sono già abituati a fare.

#### 4.7. La sperimentazione bloccata

La sperimentazione non si è potuta realizzare completamente, così come già in parte narrato nei paragrafi precedenti.

In particolare, il processo si è sospeso nel momento in cui le équipe avevano già programmato le attività dei mesi di marzo e aprile e stavano per iniziare l'erogazione nei servizi.

Durante i mesi di chiusura delle scuole le équipe dei doposcuola hanno provato a riprogettare le attività utilizzando gli strumenti digitali, ma purtroppo non è stato possibile ripartire con il lavoro sperimentale a causa della disparità di possibilità di accesso agli strumenti online (alcuni educatori vivono in comuni che non hanno la banda larga e il 4g, alcuni bambini e bambine si trovano nella stessa situazione o non hanno un pc o smartphone a disposizione).

Dal mese di settembre 2020 i servizi di doposcuola sono tornati in presenza, ma in parte a causa delle norme di contenimento del COVID-19 e in parte per il turnover che si è venuto a creare causate da quarantene e malattie, si è ritenuto che non ci fossero le condizioni per poter procedere nella sperimentazione.

In cabina di regia si è concordato di riprogrammarla per l'anno scolastico 2021/22, possibilmente nel secondo quadrimestre.

## 4.8. Ipotesi di nuovo servizio

Il Centro per l'Apprendimento avrebbe dovuto essere costruito in base alle risultanze della sperimentazione sopra delineata, che verrà attivata, al netto delle disposizioni di contenimento del COVID 19, nell'anno scolastico 2021/22.

È però possibile delinearne i contorni a partire dal lavoro di riprogettazione che è stato fatto sia dentro l'équipe di ricerca sia, soprattutto, con l'Alta Direzione di Veduggio.

Di seguito vengono messi in evidenza i punti salienti.

### 4.8.1. Un setting che configuri un ambiente d'apprendimento

Il servizio che viene presentato in questa ricerca richiede la costruzione di un setting pedagogico molto specifico, che viene declinato in ciò che generalmente è definito come ambiente che sia in grado di stimolare l'apprendimento e che, da una parte, sia un insieme organico che abbraccia l'esperienza di apprendimento organizzato per determinati gruppi di studenti intorno a un singolo "nucleo pedagogico", dall'altra, includa l'attività e i risultati dell'apprendimento, piuttosto che essere solo un luogo dove avviene l'apprendimento<sup>460</sup>.

Si utilizzerà di seguito, per descriverlo in maniera più estesa, l'elenco dei componenti di Perkins<sup>461</sup>: *banks information*, *symbol pads*, *phenomenaria*, *construction kits*, *task managers*. A questi aggiungiamo due elementi<sup>462</sup> attuali: i set per l'esplorazione e la ricerca ipermediale e i tools telematici per la comunicazione a distanza.

L'ambiente d'apprendimento in parola che viene descritto ha, innanzitutto, dei repertori di informazioni (*banks information*) a cui i partecipanti possono attingere come risorse per l'apprendimento. Sono principalmente tre: l'animatore che preordina e conduce il percorso di apprendimento, l'eventuale esperto sulle competenze specifiche, dei computer o tablet connessi a banche dati specifiche e adatte al pubblico partecipante in modo da facilitare l'autoconsultazione. La seconda componente riguarda gli strumenti che facilitano la raccolta dei simboli (*symbol pads*), ossia l'elaborazione e archiviazione di testi a partire dalle esperienze fatte. Nell'ambiente di apprendimento troveranno posto sia dei tablet con specifiche app già installate che facilitino sia la digitazione di testi, sia l'integrazione di questi con foto, audio e video. Inoltre, saranno presenti bloc notes di carta di varie dimensioni, matite/pennarelli/penne per scrivere e disegnare, blocchi per il disegno a mano, al fine di stimolare oltre che la dimensione digitale anche quella analogica della scrittura.

Il terzo componente si riferisce ai *phenomenaria*, ossia ad aree (concrete o virtuali) che permettano di visualizzare e intervenire su fenomeni complessi. Nell'ambiente in questione, si utilizzerà sia la dimensione teatrale e ludica (nelle sue forme simulative della realtà) sia giochi come Minecraft che permettono l'esplorazione e costruzione di mondi, mettendo in luce modalità di funzionamento di fenomeni naturali.

Il quarto componente è il set di costruzioni (*construction kits*) che riguarda elementi da assemblare per costruire realtà virtuali o concrete. I più conosciuti sono i Lego o, prima ancora, il meccano. Nell'ambiente che si sta pensando ci saranno gli elementi che costituiscono i *tinkering labs* (sia i set Lego per il coding, sia i robot da guidare, sia altri strumenti che permettano assemblaggi vari). Il quinto componente riguarda i compiti dei gestori (*manager tasks*), e nel nostro caso in particolare le modalità con le quali si monitora l'apprendimento: come già evidenziato nei capitoli precedenti,

---

<sup>460</sup> Questi punti sono tratti da Organisation for Economic Co-operation and Development. *The OECD handbook for innovative learning environments*, OECD Publishing, 2017, p.16.

<sup>461</sup> D.N. Perkins, *Technology meets constructivism: do they make a marriage?*, «Educational Technology», 31, 5 (1991), pp. 18-23.

<sup>462</sup> B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2011, p. 161.

si useranno modalità di autovalutazione degli apprendimenti da parte dei partecipanti accompagnati da modalità di osservazione ed eterovalutazione da parte degli animatori.

Il sesto componente preso in considerazione riguarda i set per l'esplorazione e la ricerca ipermediale. Nel modello verrà costruita la postazione di lavoro per una modalità specifica già sperimentata in India e altri paesi asiatici: il SOLE (Self Organizing Learning Environment) sviluppato da Sugata Mitra sia in ambito extrascolastico che a scuola<sup>463</sup>, che consiste nell'utilizzo da parte di piccoli gruppi di discenti di un pc per gruppo al fine di rispondere a domande "ingaggianti" senza l'aiuto di adulti. Le domande possono essere proposte dall'adulto o anche direttamente dai partecipanti.

L'ultimo componente è quello degli strumenti telematici per comunicare, che riguarderanno, in specifico, ambienti in 2d generati in [www.gather.com](http://www.gather.com) (che permettono sia le modalità di comunicazione e collaborazione sia strumenti di gioco, di scrittura, di generazione di musica individuali e collettivi).

L'ambiente d'apprendimento principale sarà dentro il Centro per l'apprendimento, ma verranno costruiti dei Kit che rendano possibile trasformare altri spazi (aule scolastiche...) in ambienti di apprendimento adeguati ai contenuti su cui si vuole lavorare.

#### 4.8.2. Le attività

Le attività nel Centro saranno pensate sempre in modalità laboratoriale, in gruppi, con un tema specifico dentro a un percorso di apprendimento intenzionale.

Ogni laboratorio avrà un numero minimo di ore e potrà essere modulare e composto da più moduli che messi insieme permettono di raggiungere alcuni traguardi di apprendimento.

Le attività saranno costruite didatticamente<sup>464</sup> in modo tale che:

- a. siano processi non lineari;
- b. siano attivanti e motivanti;
- c. permettano di costruire conoscenza;
- d. siano in gruppo, in cui potersi confrontare e apprendere insieme;
- e. abbiano un momento autoriflessivo in modo da permettere ciò che Bateson<sup>465</sup> chiama deutero-apprendimento;
- f. permettano di leggere la realtà e affrontarla grazie alle risorse che si possiede;
- g. abbiano a che fare con i processi della vita quotidiana.

Lo schema che si utilizzerà nei percorsi laboratoriali ricalcherà il ciclo di apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones<sup>466</sup>, che ha i seguenti elementi, non necessariamente così ordinati linearmente:

- a. *problema*: è ciò che innesca il lavoro di ricerca e che viene predisposto dal docente a favore di gruppi di discenti. Non deve essere di tipo lineare, deve essere aperto a più soluzioni con diversi gradi di appropriatezza, deve essere in grado di ingaggiare i discenti;
- b. *esperienza*: è il lavoro di esplorazione e risoluzione del problema che i piccoli gruppi fanno, usando le risorse a disposizione;

---

<sup>463</sup> S. Mitra – R. Dangwal, *Limits to self-organising systems of learning—the kalikuppam experiment*, «British Journal of Educational Technology», 41, 5 (2010), pp. 672-688; P. Dolan et al, *Self-organised learning environments (SOLEs) in an english school: An example of transformative pedagogy?*, «Online educational research journal», 3, 11 (2013), pp. 1-19.

<sup>464</sup> R. Trincherò, *Costruire, valutare, certificare competenze*, Proposte di attività per la scuola, 2012. [http://www.iccgommo.it/attachments/article/243/trincherò\\_costruire\\_e\\_valutare\\_competenze.pdf](http://www.iccgommo.it/attachments/article/243/trincherò_costruire_e_valutare_competenze.pdf). Ultima consultazione maggio 2021.

<sup>465</sup> G. Bateson – G. Longo, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 2000, Vol 17.

<sup>466</sup> J.W. Pfeiffer – J.E. Jones, *A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training. Volume 1-10*, University Associates, San Diego 1985.

- c. *comunicazione*: è la fase nella quale i singoli gruppi comunicano agli altri l'esperienza che hanno vissuto per risolvere il problema;
- d. *analisi*: vengono analizzati i punti di forza e di debolezza di ciascuna soluzione che vengono poi sintetizzate in modo da poter passare alla fase successiva;
- e. *generalizzazione*: a partire dai principi generali estrapolati dai punti di forza si giunge da una parte a generalizzare i tipi di soluzione più efficace adottate per il problema e si cerca di individuare quali altre situazioni/problemi possano essere risolti con quel tipo di processo;
- f. *applicazione*: si prova ad applicare le soluzioni migliori o al problema studiato o a problemi simili.

I laboratori serviranno per:

- a. acquisire pre-condizioni per l'acquisizione di risorse maggiormente strutturate (ad esempio, nella matematica);
- b. motivare o ri-motivare all'apprendimento a partire da esperienze che generino stupore e curiosità;
- c. conoscere maggiormente i propri funzionamenti nell'apprendimento in modo da migliorare le performance e orientarsi nelle scelte scolastiche e lavorative.

#### 4.8.3. *Fruitori del servizio*

Il servizio è pensato principalmente per gruppi di bambini e bambine frequentanti la scuola primaria o secondaria di primo grado interessati ad allenare competenze e a motivare o rimotivare il senso dell'apprendere.

Si prevede però anche di allargare l'accesso anche ad adolescenti e adulti in percorsi sia legati al contrasto alla dispersione scolastica sia nell'orientamento e servizi al lavoro, nell'ottica di scoperta delle proprie propensioni e interessi.

#### 4.8.4. *Modalità di accesso al servizio*

Sarà possibile accedere al servizio attraverso le seguenti modalità:

- come gruppo classe, in accordo con le scuole;
- come singoli, nella partecipazione a laboratori dentro la programmazione abituale del centro. In questo caso, saranno comunque costituiti dei gruppi *ad hoc* con i presenti;
- come gruppi, dentro le attività fatte dai servizi doposcuola (di Vedogiovane e di altre organizzazioni);
- come singoli e gruppi, nei percorsi di orientamento e di servizio al lavoro per adolescenti o adulti.

Le attività saranno, a parte eccezioni legate a progetti di orientamento, sempre fatte in gruppo per favorire sia l'apprendimento tra pari, sia lo sviluppo delle competenze trasversali.

#### 4.8.5. *Spazi*

Gli spazi sono stati identificati da parte dell'organizzazione dentro la sede stessa al pian terra usando circa 200 mq. Si trova ad Arona, e sarà attrezzata in modo da essere effettivamente un ambiente d'apprendimento.

#### *4.8.6. Tempi di apertura*

Il centro sarà aperto tutto l'anno, ma funzionerà su prenotazione in modo da renderlo sostenibile economicamente. Durante l'anno scolastico saranno accolte le scuole al mattino, lasciando le ore pomeridiane a disposizione dei servizi di doposcuola e di altre associazioni.

Nel periodo estivo saranno invece aperti tutto il giorno a favore di centri estivi o famiglie.

#### *4.8.7. Personale ed équipe educativa*

Il personale coinvolto sarà principalmente composto da chi ha fatto la sperimentazione ed è riuscito a gestire la complessità del lavoro. Le caratteristiche di quel personale sono già state elencate nello specifico paragrafo.

L'équipe di conduzione del Centro sarà composta da:

- a. un coordinatore generale del Centro, con funzioni anche di rappresentanza all'esterno e di gestione complessiva delle attività;
- b. uno o più animatori socioeducativi con competenze nella progettazione, realizzazione e valutazione di laboratori esperienziali;
- c. esperti specifici nella progettazione e didattica delle competenze in ambito formativo;
- d. esperti in orientamento a partire da esperienze concrete;

#### *4.8.8. Valutazione dei risultati*

La valutazione dei risultati di apprendimento sarà fatta mediante le carte da gioco, che saranno sviluppate a mano a mano che si proporranno i laboratori legati alle diverse competenze. Sarà inoltre utilizzato un test di valutazione.

#### *4.8.9. Rapporti con il territorio*

Il Centro si pone come un luogo a disposizione per il territorio per sviluppare risorse (conoscenze e capacità) e stimolare l'apprendimento. In particolare, lavorerà con:

- a. le direzioni didattiche e le varie scuole, proponendo le attività sia nel centro sia nelle classi (attraverso l'uso di kit specifici) sia su competenze specifiche sia sulla dimensione dell'orientamento;
- b. gli enti del terzo settore (ETS) che hanno compiti educativi con bambini e bambine e che vogliono far sperimentare modalità nuove di apprendimento (come doposcuola, centri educativi diurni, comunità per bambini e ragazzi, associazioni sportive, oratori...);
- c. i Comuni del territorio, al fine di promuovere un modo diverso di intendere l'educazione non formale nei servizi che generalmente vengono appaltati e che spesso rischiano di essere considerati "parcheggi" in cui lasciare i bambini e bambine in attesa che i genitori finiscano di lavorare;
- d. le imprese e le loro associazioni di rappresentanza, le CCIAA, le associazioni professionali, per sollecitarle a cooperare nella costruzione di esperienze interessanti e significative per i bambini e le bambine che possano aiutarli a diventare competenti in un mondo che cambia in continuazione e molto velocemente.

La collaborazione potrà prendere forme diverse: con le scuole e i Comuni si potrà scegliere la co-programmazione/co-progettazione/co-gestione<sup>467</sup>; con gli ETS forme di partnership anche per lavorare sul punto precedente; con le imprese partnership e sponsorship per sostenere i costi e permettere l'infrastrutturazione del Centro e la costruzione dei Kit.

---

<sup>467</sup> Decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali n.72/2021 e linee guida allegate.

## Bibliografia

- AA.VV., *L'animazione socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 2001.
- AA.VV., *L'organizzazione*, in Marmo M. – Campagnoli G., *Animazione giovanile. L'esperienza di Vedogiovane*, Unicopli, Milano 2003.
- AA.VV. *Getting there...*, Council of Europe, 2013, pp. 1-58.
- AA.VV., *Schools of the future. Defining new models of education for the fourth industrial revolution*, World Economic Forum, 2020.
- Adelman C., *Kurt Lewin and the origins of action research*, «Educational action research», 1, 1 (1993), pp. 7-24.
- Adendt H., *Vita Activa*, Bompiani, Milano 1989.
- Agostinetto L., *Educare: Epistemologia Pedagogica, Logica Formativa E Pratica Educativa*. Pensa MultiMedia, Lecce 2013.
- Amorim L. - Geudens T., *International voluntary service*, Council of Europe, Bruxelles 2004, vol. 5.
- ANCI, *Audizione presso le commissioni congiunte di bilancio di camera e senato su documento di economia e finanzia*, Camera dei Deputati, 2019.
- Antonacci F., *L'immaginazione ludica, un sapere incarnato nella materia*, in C. Coletta, *A Matter of Design: Making Society through Science and Technology Proceedings of the 5th STS Italia Conference*, STS Italia publishing, Milano 2014.
- Appadurai A., *Il futuro come fatto culturale*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- AssociAnimazione, *Un quotidiano animare la possibilità di futuro*, «Animazione Sociale», supplemento al n.272/2013
- Augé M., *Nonluoghi: Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2009.
- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano 2001.
- Baldacci M., *Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva*, Education Sciences & Society, 1, 1 (2010).
- Baldacci M., *Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa*, «ECPS Journal», 6 (2012).
- Baldacci M., *La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», 1, 9 (2014), pp. 387-396.
- Bandura A., *Social learning theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1977.
- Bargigia P. - Boerchi D. - Castelli C., *Photolangage e orientamento: uno studio pilota su minori immigrati*, in Giannini I., a cura di, *Pre atti del 6° Congresso Nazionale "Orientamento alla scelta: ricerche, formazione, applicazioni*, Padova 2004.
- Barone C., *La povertà educativa: definizione, misurazione e un metodo per contrastarla*, «Bene Comune», 5 (2017).
- Bateson G. - Longo G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 2000, Vol 17.
- Bekerman Z. - Silberman-Keller D., *Non-formal pedagogy: Epistemology, rhetoric and practice*, «Education and Society» 22, 1 (2004), pp. 45-63.
- Belletti M., *In nome del libero scambio. L'organizzazione degli scambi giovanili internazionali*, in Marmo M. - Campagnoli G., *Animazione giovanile. L'esperienza di Vedogiovane*, Unicopli, Milano 2003.
- Benasayag M. –Mosa E. - Niccoli A., *Intervista a Miguel Benasayag*, «IUL Research», 1, 1 (2020).
- Bertolini P. –Farnè R., a cura di, *Territorio e intervento culturale: per una nuova prospettiva politica e pedagogica dell'animazione*, Cappelli, Bologna 1978.
- Bertolo M. - Mariani I., *Game design. Gioco e giocare tra teoria e progetto*, Pearson, Torino 2014.
- Berruti F., a cura di, *L'animazione a scuola: accoglienza, apprendimento, comunicazione*, Gruppo Abele, Torino 1996.
- Besnard P., *10: Storia, teoria e pratica dell'animazione socio-culturale*, Armando Editore, Roma 1980.

- Bierman K.L. et al, *Promoting academic and social-emotional school readiness: the head start REDI program*, «Child Dev.», 79, 6 (2008), p.1802-1817.
- Bierman K.L. et al, *Executive functions and school readiness intervention: impact, moderation, and mediation in the head start REDI program*, «Dev Psychopathol», 20, 3 (2008), pp. 821-843.
- Bion W.R., *Esperienze nei gruppi ed altri saggi*, Armando, Roma 1971.
- Bion W.R., *Learning from experience*, Taylor & Francis Group, London 1984.
- Bobbio A. - Scurati C., a cura di, *Ricerca pedagogica e innovazione educativa*, Armando Editore, Roma 2008.
- Boccola F., *Il role playing: progettazione e gestione*, Carocci, Roma 2004.
- Boekaerts M., *Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students*, «Learning and Instruction», 7, 2 (1997).
- Borzaga C. - Bodini R., *What to make of social innovation? Towards a framework for policy development*, «Social Policy and Society», 13, 3 (2014), pp. 411-421.
- Boud D. - Walker D., *Experience and Learning: Reflection at Work*, Deakin University, Melbourne 1991.
- Bowman S.L., *The functions of role-playing games: how participants create community, solve problems and explore identity*, McFarland Publishing, Jefferson 2010.)
- Branca P., *Il potere nella comunità locale tra coinvolgimento e partecipazione*, «Animazione sociale», 10 (1996).
- Branca P., a cura di, *Il mondo dell'animazione socioculturale: orizzonti teorici e indicazioni per l'azione*, Gruppo Abele, Torino 2008.
- Branca P. - Colombo F., *La ricerca-azione come promozione delle comunità locali*, «Animazione sociale», 1 (2003), pp. 29-61.
- Braun V. - Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative research in psychology», 3, 2 (2006), pp. 77 -101.
- Brennan B., *Reconceptualizing non-formal education*, «International Journal of Lifelong Education», 16, 3 (1997).
- Brezinka W., *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Vita e Pensiero, Milano 2011.
- Bronfenbrenner U., *La ecologia del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*, Editorial Paidòs, Buenos Aires 1987, 1° ed.
- Bruner J.S., *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge 1996.
- Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, FrancoAngeli, Milano 1991, vol. 1.
- Bruscaglioni M., *Formarsi in quanto adulti: Sfide e rischi, poste in gioco, risorse e difficoltà*, «Adulità», 2 (1995), pp. 23-32.
- Busacca M., *Oltre la retorica della Social Innovation*, «Impresa Sociale», 2 (2013).
- Cadei L., *Prospettive di animazione in un orizzonte educativo*, in Floris F., a cura di, *L'animazione socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 2004, 2° ed.
- Callari Galli M., *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- Calonghi L., *Riflessioni sulla ricerca-azione*, in Scurati C. - Zanniello G., a cura di, *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Roma-Napoli 1993.
- Calvino I., *Le città Invisibili*, Einaudi, Torino 1972.
- Camarlingi R., *Intervista a Peppe dell'Acqua: La legge Basaglia 30 anni dopo*, «Fogli di Informazione», 5-6 (2008).
- Capurso M., *Supporting children's development through educational work: A bioecological perspective*, «Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal», 52, 3-4 (2015), pp. 34-50.
- Carbone S. - Ripamonti E., *La periferia che "cambia pelle": Sviluppo di comunità e dinamiche interculturali in un progetto di rigenerazione urbana e sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

- Caroli M.G., a cura di, *Modelli ed esperienze di innovazione sociale in Italia, secondo rapporto sull'innovazione sociale*, Franco Angeli, Milano 2015.
- Caroli M.G., *L'innovazione sociale: Caratteristiche chiave, determinanti e principali manifestazioni empiriche*, in M.G. Caroli, *Modelli ed esperienze di innovazione sociale in Italia: secondo rapporto sull'innovazione sociale*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Caroli M.G., *L'innovazione delle imprese leader per creare valore sociale: Terzo rapporto CERIS*, 2016, pp. 1-272.
- Caroli M.G., *Evidenze sull'innovazione sociale e sostenibilità in Italia: Quarto rapporto CERIS*, 2018, pp.1-210.
- Caruso M.G. - Cerbara L., *I dati ufficiali sulla povertà e sulla povertà educativa. Aggiornamento 2019*, IRPPS Working Papers, 2020.
- Castoldi M., *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2013.
- Cavalli A., *La fiducia in ambito educativo*, «Parolechiave», 2 (2009).
- Christensen C.M., *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*, Harvard Business Review Press, Boston 2013.
- Christensen C.M. et al., *Disruptive innovation for social change*, «Harvard Business Review Press» 84, 12 (2006).
- Coerezza P.M.M. – Ponti L., a cura di, *Animazione ed evoluzione*, Vedogiovane s.c.s, Borgomanero 2002.
- Comoglio M., a cura di, *Il cooperative learning: strategie di sperimentazione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1999.
- Comoglio M. - Cardoso M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo: Il cooperative learning*, Las, Roma 2002.
- Conrad D., Beck J.L., *Towards articulating an arts-based research paradigm: Growing deeper*, «UNESCO Observatory Multidisciplinary Journal in the Arts» 5, 1 (2015), pp.1-26.
- Contessa G. –Ellena G.A., a cura di, *Animatori di quartiere: Un'esperienza di formazione*, Società editrice napoletana, Napoli 1980.
- Contessa G., *Quaderni di animazione sociale – Animare la città*, ISAMEPS, Milano 1982.
- Contessa G., *L'animazione: Manuale per animatori professionali e volontari*, CittàStudi, Milano 1996.
- Contessa G., *Attualità di Kurt Lewin*, CittàStudi, Milano 1998.
- Conti I., *Uno sguardo sullo sviluppo storico del Terzo Settore e della Cooperazione Sociale in Italia*, «Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica», 2 (2018), pp. 36-48.
- Cornoldi C., *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Il mulino, Bologna 2018.
- Cornoldi C., *Disturbi e difficoltà della scrittura: Disgrafia, disortografia e difficoltà nella produzione di testi scritti*, Giunti Edu, Firenze 2016.
- Cornoldi C. et al, *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*, Erickson, Trento 2005.
- Corrao S., *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano 2005, vol 25.
- Costa M., *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Cresson E., *Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali della Comunità europea, Bruxelles-Luxembourg 1995.
- Cros F., *Emergence et installation de l'innovation scolaire: pertinence de la théorie de la "traduction"*, in Jean-Paul Bronckart, éd., *Transformer l'école*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2004.
- Cusa E., *Le cooperative sociali come imprese sociali di diritto*, Consiglio Nazionale del Notariato, 2018.
- Da Re F., *La didattica per competenze: Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, Torino 2013.

- Dalin P. - Scurati C., *Per una teoria del cambiamento*, Centro per l'innovazione educativa, Milano 1977
- Damasio A., *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 2009.
- De Bernardis A., a cura di, *Educare altrove: L'opportunità educativa dei doposcuola*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Delpiano M., *Il modello dell'animazione culturale del CSPG*, «Note di pastorale giovanile», 7 (1998).
- Deluigi R., *Animare per educare: come crescere nella partecipazione sociale*, SEI, Torino 2010.
- De Rossi M., *Animazione e trasformazione: identità, metodi, contesti e competenze dell'agire sociale*, CLEUP, Padova 2004.
- Dewey J. - Visalberghi A., *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973, 3° ed.
- Dewey J. - Codignola E., a cura di, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Dewey J., *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1963.
- Dewey J., *Moral principles in education and my pedagogic creed*, Myers Education Press, Bloomfield 2018.
- Dewey J., Martin D., *Art as experience*, Minton, Balch New York 1934, Vol 10.
- Dolan P. et al, *Self-organised learning environments (SOLEs) in an english school: An example of transformative pedagogy?*, «Online educational research journal», 3, 11 (2013), pp. 1-19.
- Duke R.D., *Gaming: il linguaggio per il futuro. Manuale per costruire e usare giochi di simulazione in modo efficace*, Edizioni La Meridiana, Molfetta 2007.
- Editor's note*, «Stanford Social Innovation Review», 1 (2003).
- Eisenstadt S.N., *Mutamento sociale e tradizione nei processi innovativi*, Liguori, Napoli 1974.
- Ellena G.A., a cura di, *Manuale di Animazione Socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 1989.
- Ellena G.A., *Animazione*, in *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, a cura di PELLEZZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G., ElleDiCi, Torino 1997.
- Ellena G.A. - Camarlinghi R., *Riscattare l'immaginazione sociale*, in AA.VV., *L'animazione socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 2001.
- Ellerani P., *“Capacitare” le competenze?*, «Scuola democratica, Learning for Democracy», 1 (2019).
- Epimeteo D.E., *Colui che, avendo fatto, pensa. una ricerca nella prospettiva dell'attore*, in LENEVE C. - PASCOLINI F., *Nella Terra di Mezzo. Una ricerca sui supervisori del tirocinio*, 2014, pp. 23-42.
- Europee CDC, *Libro verde. Promuovere un quadro europeo per la responsabilità sociale delle imprese*, 2001.
- Eurostat, *General government expenditure by function (COFOG)*, 2019 (ultimo dato disponibile).
- Floris F. - Pollo M., *Coordinate culturali per un'animazione con gli adolescenti*, in BERRUTI F. - GARGANO M., a cura di, *L'animazione con gruppi di adolescenti*, Gruppo Abele, Torino 1998.
- Floris F., *Il processo di apprendimento esperienziale*, «Animazione Sociale», 6 (1992).
- Floris F., *L'animazione socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 2004, 2° ed.
- Floris F., *Quando si può parlare di animazione?*, in P. BRANCA, a cura di, *Il mondo dell'animazione socioculturale: orizzonti teorici e indicazioni per l'azione*, Gruppo Abele, Torino 2008.
- Fontefrancesco M.F., *Di carte e impresa etnografia di un gioco di carte collezionabili*, «Dada Rivista di Antropologia post-globale» 2 (2016).
- Formenti L., *L'importanza di scrivere l'esperienza educativa*, «Animazione Sociale», 248 (2010), pp. 61-64.
- Formenti L., *Il pattern che connette: Epistemologia della ricerca narrativa in educazione degli adulti*, in CORSI M., a cura di, *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimediale, Lecce 2014.
- Frabboni F. - Guerra L. - Scurati C., *Pedagogia, realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori Ed., Milano 1999.
- Freire P., *La educacion como practica de la libertad*, Siglo XXI de España Editores, Madrid 1976.
- Freire P., *Pedagogia del oprimido*, Siglo XXI de España Editores, Madrid 1985, 10 ed.

- Galuppo L., *La ricerca-azione in Italia: Spunti per una bibliografia*, «Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione» 12, 2-3 (2006), pp. 261-268.
- Gardner H., *Sapere per comprendere: Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Gee J.P. - Rivoltella P.C., a cura di, *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*, Raffaello Cortina, Milano 2013.
- Gentile M., *Pratiche di superamento del modello duale nei servizi educativi 0-6*, 37 (2021).
- Gentile M. - Ciabattini A.F., *L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: Effetti sulle decisioni, le preferenze professionali e le attribuzioni causali*, «Civitas educationis», 6, 2 (2018).
- Gergen M. - Jones K., *Editorial: A conversation about performative social science*, Forum Qualitative Sozialforschung, 2008.
- Gergen M.M. - Gergen K.J., *Performative social science and psychology*, «Historical social research», 2011, pp. 291-299.
- Gillet J.C., *Una via d'uscita tra determinismo ed enfasi della libertà umana*, in Floris F., a cura di, *L'animazione socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 2004, 2° ed.
- Gillet J.C., *Il modello d'azione alla base dell'animazione*, in Floris F., a cura di, *L'animazione socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 2004, 2° ed.
- Goguelin P., *La formazione animazione strategie, tecniche e modelli*, ISEDI Torino 1991.
- Goleman D., *Intelligenza sociale*, BUR, Milano 2007.
- Groppo M., *Il cambiamento in campo educativo: modelli e strategie della formazione degli insegnanti*, in M. Groppo, a cura di, *Innovazione educativa*, Vita e Pensiero, Milano 1977, p. 10 ss.
- Guida M.F. - Maiolini R., a cura di, *Il fattore C per l'innovazione sociale primo rapporto sull'innovazione sociale in Italia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2014.
- Gygax G. - Arneson D., *Men & magic. Dungeons & Dragons: Rules for Fantastic Medieval Wargames Campaigns Playable with Paper and Pencil and Miniature Figures*, 1974.
- Gygax G. - Arneson D., *Dungeons & Dragons, Tactical Studies Rules*, Lake Geneva 1974, Vol 19.
- Harari Y.N., *21 lezioni per il XXI secolo*, Bompiani, Milano 2018.
- Hart R.A., *Children's participation: from tokenism to citizenship*, «Innocenti essays», 4 (1992).
- Hattie J.A. - Donoghue G.M., *Learning strategies: a synthesis and conceptual model*, «Science of Learning», 1, 1 (2016).
- Heckman J. - Pinto R. - Savelyev P., *Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes*, «Am Econ Rev», 103, 6 (2013), pp. 2052-2086.
- Heiskala R., *Social innovations: Structural and power perspectives*, in Hämäläinen T.J. - Heiskala R. - Elgar E., eds., *Social innovations, institutional change and economic performance*, Edward Elgar Publishing 2007.
- Heron J., *Co-operative inquiry: research into the human condition*, SAGE Publications, Thousand Oaks 1996.
- Heron J. - Reason P., *A participatory inquiry paradigm*, «Qualitative inquiry», 3, 3 (1997), pp.274-294.
- Heron J. - Reason P., *The practice of co-operative inquiry: research with rather than on people*, in P. Reason - H. Bradbury, eds, *Handbook of action research*, SAGE Publications, Thousand Oaks, 2001.
- Immordino-Yang M. - Damasio A. - Gardner H., *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience (the Norton series on the social neuroscience of education)*, W.W. Norton & Co Inc, New York 2015.
- Jedlowski P., *Il sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma 2008.
- Jelfs M., *Tecniche di animazione: per la coesione nel gruppo e un'azione sociale non-violenta*, ElleDiCi, Torino 1986.

- Jones K., *A biographic researcher in pursuit of an aesthetic: The use of arts-based (re) presentations in "performative" dissemination of life stories*, «Qualitative Sociology Review», 2, 1 (2006), pp. 66-85.
- Jones K., *Seminar performative social science. What it is, what it isn't [script]*, 2010.
- Jones K., *Infusing biography with the personal: writing rufus stone*, «Creative Approaches to Research», 6, 2 (2013), pp. 6-23.
- Josso M.C., *L'Histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation: Une éducation pour la connaissance de la subjectivité*, in International Research Conference on Life History and Biography in Adult Education. The biographical approach in European adult education, Verband Wiener Volksbildung, 1995.
- Julkunen I., *Knowledge-production processes in practice research—outcomes and critical elements*, «Social Work & Society», 9, 1 (2011), pp. 60-75.
- Kaneklin C. - Olivetti Manoukian F., *Conoscere l'organizzazione formazione e ricerca psicosociologica*, Carocci, Roma 2013.
- Kindi V. - Arabatzis T., eds., *Kuhn's the structure of scientific revolutions revisited*, Taylor & Francis Group, London 2012.
- Kiryakova G. - Angelova N. - Yordanova L., *Gamification in education*, 9th International Balkan Education and Science Conference, 2014.
- Kloosterman P., *Time to show off*, JUGEND für Europa/SALTO Training & Cooperation, Bonn 2019.
- Kolb D.A. - Fry R., *Toward an applied theory of experiential learning*, in Cooper C., ed., *Theories of Group Process*, John Wiley Ed., London 1975.
- Kolb D.A., *Experiential learning experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1984.
- Kolb D.A., *Experiential learning experience as the source of learning and development*, Pearson, Upper Saddle River 2015, 2. ed.
- Koster R., *Theory of fun for video games*, McGraw, California 2003.
- Kuhn T.S., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1999.
- Kuhn T.S. - Sneed J.D. - Stegmüller W., *Paradigmi e rivoluzioni nella scienza*, Armando Editore, Roma 2015.
- Larocca F. et al., a cura di, *Attività di animazione e socializzazione nella scuola dell'obbligo*, La Scuola, Brescia 1977.
- Lave J. - Wenger E., *Situated learning legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge -New York 1991.
- Lave J. -Wenger E., a cura di, *L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Gardolo 2006.
- Le Boterf G., *De la competence à la navigation professionnelle*, Les Editions d'Organization, Parigi 1997.
- Leerkes E.M. et al, *Emotion and cognition processes in preschool children*, «Merrill-Palmer Quarterly», 2008.
- Lewin K., *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*, Harper & Row, New York 1948.
- Lewin K., *Principi di psicologia topologica*, Edizioni O-S, Firenze 1970.
- Lewin K. - Petter G. - Licausi R., *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, FrancoAngeli, Milano 1972.
- Limbos E., *L'animatore socioculturale*, Armando Editore, Roma 1972.
- Lippitt R., *The teacher as innovator, seeker and sharer of new practices*, in Miller R., ed., *Perspectives on educational change*, Appleton-Century-Crofts, New York 1967, pp. 307-324.
- Lo Piccolo G. - Alfano P. - Vacheret C., *Il metodo photolangage®*, 1991
- Manoukian F.O., *Il circolo virtuoso conoscenza-azione*, «Animazione Sociale», 5 (2002), pp. 9-26.
- Marchesi A. - Marmo M., a cura di, *Cose da fare con i giovani*, Animazione Sociale, Torino 2018,

- Marmo M. - Campagnoli G., *Animazione giovanile. L'esperienza di Vedogiovane*, Unicopli, Milano 2003.
- Marmo M., a cura di, *Animazione e quotidianità*, Vedogiovane s.c.s., Borgomanero 2005.
- Marmo M., *La domanda di innovazione convoca il pensare e fare animazione*, in *AssociAnimAzione. Un quotidiano*, Animazione Sociale, Torino 2013, supplemento al n.272/2013, pp. 7-14.
- Marmo M., *Un operatore riflessivo radicato nel territorio*, «Animazione Sociale», 346, 21 (2021), pp. 66-75.
- Marmo M. - Belletti M., *Ridefinirsi con i giovani tra azioni e pause riflessive*, in Marchesi A., Marmo M., a cura, *Cose da fare con i giovani*, Animazione Sociale, Torino 2018, supplemento al n.321/2018, pp. 160-169.
- Martinelli S. - Gillert A. - Taylor M., *Intercultural learning T-kit*, Council of Europe, Bruxelles 2003, vol. 4.
- Martini E.R. - Sequi R., *Il lavoro nella comunità: Manuale per la formazione e l'aggiornamento dell'operatore sociale*, Carocci, Roma 1998.
- Marzocchi F., *Storia tascabile della cooperazione sociale in Italia*, Quaderni dell'Economia Civile, AICCON, 2012.
- Massaro G., *Per un impegno di animazione socioculturale*, Cacucci, Bari 1978.
- Maurizio R., *L'orecchio acerbo: orientamenti e pratiche di partecipazione dei bambini*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- McGonigal J., *La realtà in gioco*, Apogeo, Milano 2011.
- Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass Inc Pub, New Jersey 1991.
- Milani L., *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- Miles M.B., *Innovation in education*, Teachers College - Columbia University, New York 1964.
- Miller J.C., *La teoria generale dei sistemi viventi*, FrancoAngeli, Milano, 1971.
- Mitra S. - Dangwal R., *Limits to self-organising systems of learning—the kalikuppam experiment*, «British Journal of Educational Technology», 41, 5 (2010), pp. 672-688.
- Montalbetti K., *La ricerca pedagogica: conoscere, intervenire, comunicare*, «Education Sciences & Society», 3, 2 (2012).
- Morabito C., *La lampada di Aladino: l'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save the Children, Milano 2014.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Morin E., *Per una teoria della crisi*, Armando Editore, Roma 2017.
- Morris T.H., *Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model*, «Interactive Learning Environments», 28, 8 (2020), pp. 1064-1077.
- Mortari L., *Ricercare e riflettere: la formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.
- Mortari L., *La ricerca empirica in educazione: questioni aperte*, «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», 12, 1/2 (2009), pp. 33-46.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2011.
- Mortari L., *Azioni Efficaci Per Casi Difficili: Il Metodo Ermeneutico Nella Ricerca Narrativa*, Bruno Mondadori, Milano 2013.
- Mortari L., *L'essenziale per la vita. per una filosofia della cura*, «JMP», 1 (2017).
- Mortari L. – V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, «Rassegna bibliografica. Infanzia e Adolescenza», 10, 4 (2010).
- Mulgan G. et al., *Social Innovation. What it is, why it matters and how it can be accelerated*, The Young Foundation Working Paper, The Young Foundation, London 2007.
- Murray R. – Caulier Grice J. – Mulgan G., *Social Venturing*, The Social Innovator Series, Nesta, London 2009 (trad. it.: A. Giordano – A. Arvidsson, a cura di, *Il libro bianco sull'innovazione sociale*, 2011).

- Nasir N.S. – Hand V.M., *Exploring Sociocultural Perspectives on Race, Culture, and Learning*, «Review of Educational Research» 76, 4 (2006), pp. 449-475.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (The), *Come apprendiamo: discenti, contesti e culture*, Las, Roma 2019.
- Nonaka I. – Takeuchi H., *The knowledge-creating company*, Oxford University Press, Oxford 1995.
- Norqvist L. – Leffler E., *Learning in non-formal education: Is it “youthful” for youth in action?*, «International Review of Education», 2017, pp. 235-256.
- Nussbaum M.C., *Creating capabilities. The human development approach*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 2011.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. *The OECD handbook for innovative learning environments*, OECD Publishing, 2017.
- Pagliarani L., *Saggi scelti*, a cura di Forti D. – Natili F., Guerini, Milano 2014.
- Panksepp J. – Biven L., *The archaeology of mind: neuroevolutionary origins of human emotions*, WW Norton & Company, New York 2012.
- Passatore F., *Animazione dopo: le esperienze di animazione dal teatro alla scuola, dalla scuola al sociale*, Guaraldi, Firenze – Rimini 1976, vol. 32.
- Pfeiffer J.W. – Jones J.E., *A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training. Volume 1-10*, University Associates, San Diego 1985.
- Pellai A. – Rinaldin V. – Tamborini B., *Educazione tra pari manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Gardolo 2002.
- Pellerey M. – Grządziel D., *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2011, 2° ed.
- Perulli E., *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze. Il concetto di competenza nella domanda clinica e sociale di benessere e sviluppo*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Perkins D.N., *Technology meets constructivism: do they make a marriage?*, «Educational Technology», 31, 5 (1991)
- Phillips W. et al., *Social innovation and social entrepreneurship: a systematic review*, «Group & Organization Management», 40, 3 (2015), pp. 428-461.
- Pol E. – Ville S., *Social innovation: Buzz word or enduring term?*, «The Journal of socio-economics», 38, 6 (2009).
- Pollo M., *L'animazione culturale: teoria e metodo. Una proposta*, ElleDiCi, Torino 1980.
- Pollo M., *L'animazione culturale dei giovani: una proposta educativa*, ElleDiCi, Torino 1986.
- Pollo M., *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*, ElleDiCi, Torino 1988.
- Pollo M., *Educazione come animazione: voci per un dizionario*, ElleDiCi, Torino 1991, vol. 2.
- Pollo M., *Il gruppo di animazione*, «Animazione Sociale», 3 (1993).
- Pollo M., *Il percorso ovvero il metodo dell'animazione*, AAVV. *Verso un documento base dell'animazione*, «Animazione Sociale», 28, 5 (2001), pp. 57-60.
- Pollo M., *Animazione culturale*, ElleDiCi, Torino 2002.
- Pollo M., *Animazione culturale: Teoria e metodo*, Editrice Las, Roma 2017.
- Porcheddu A., *L'innovazione educativa*, CLUA, Pescara 1985.
- Premoli S. – Mairani D., *Le percezioni degli operatori in una ricerca centrata sulla pratica. Collaborare con la famiglia nei servizi di educativa domiciliare minori*, «Lavoro Sociale», 13 (2012), pp. 405-417.
- Premoli S., *Educatori in ricerca*, Carocci, Roma 2015.
- Premoli S., *La ricerca pedagogica a supporto dell'innovazione nell'impresa sociale: le opportunità offerte dal credito di imposta per attività di ricerca e sviluppo*, in *Pedagogia Oggi*, «Rivista SIPED», XVII, 1 (2019).
- Premoli S., *Ripensare la città attraverso la lente dei diritti dei bambini*, in Lodigiani R., a cura di, *Milano 2021. Ripartire: Il tempo della cura*, FrancoAngeli, Milano 2021.

- Quaglino G.P. – Casagrande S. – Castellano A.M., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo: un modello di lettura della dinamica di gruppo, una proposta di intervento nelle organizzazioni*, Raffaello Cortina, Milano 1992.
- Reggio P., *L'esperienza che educa. Strategie di intervento con gli adulti nel sociale*, Unicopli, Milano 2003.
- Reggio P., *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*, Carocci, Roma 2010.
- Regoliosi L., *Appunti per una storia dell'animazione in Italia*, «Animazione Sociale», 13 (1989).
- Rivoltella P.C., *La previsione – neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, Brescia 2014.
- Rossi B., *Pedagogia delle organizzazioni – il lavoro come formazione*, Angelo Guerini Ed., Milano 2008.
- Sala A. et al, *LifeComp: The european framework for personal, social and learning to learn key competence*, Joint Research Centre, Siviglia 2020.
- Salomone I. *La scena educativa*, libreriauniversitaria.it Edizioni, 2013.
- Santerini M., *Pedagogia socio-culturale*. Vol. 2019. Mondadori Università, Segrate 2019.
- Sartwell C. – Cooper D.E. – Lamarque P., *Aesthetics: The classic readings*, Blackwell, 1997.
- Scabia G. – Casini Ropa E., *L'animazione teatrale*, Guaraldi, Firenze-Rimini 1978, vol. 13.
- Schein E.H. – Schein P.A., *Organizational culture and leadership*, John Wiley & Sons Inc., New York 2016.
- Schmidt G.M. –Druehl C.T., *When is a disruptive innovation disruptive?*, «J Prod Innovation Manage» 25, 4 (2008), pp. 347-369.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
- Schön D.A. – Striano M. – Capperucci D., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Schoenfeld A.H., *On paradigms and methods: what do you do when the ones you know don't do what you want them to? Issues in the analysis of data in the form of videotapes*, «The Journal of the Learning Sciences», 2, 2 (1992), pp. 179-214.
- Schroeder K. – Hendriks A. – Bergstein R., *Youthpass for all. Recognition of Learning, Focusing on Inclusion Groups*, SALTO - Youth Training and Cooperation Resource Centre, Brussel 2012.
- Schumpeter J.A., *Capitalismo, socialismo e democrazia*, Etas, Milano 2001.
- Schumpeter J.A. – Opie R. – Elliott J.E., *The theory of economic development an enquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*, Transaction Books, New Brunswick, N.J. 1983.
- Sen A., *Inequality reexamined*, Oxford University Press, Oxford 1992.
- Serbati A., *Esperienza e apprendimento: Il riconoscimento formale dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali*, «Italian Journal Of Educational Research», 7 (2011).
- Shaw I., *Practitioner research: Evidence or critique?*, «British Journal of Social Work», 35, 8 (2005), pp. 1231-1248.
- Silva A. – Marković D. – Kloosterman P., eds., *Valued by you, valued by others. Improving the visibility of competences in Youthpass*, JUGEND für Europa/SALTO Training & Cooperation Resource Centre, Bonn 2019.
- Sità C., *Indagare L'Esperienza: L'Intervista Fenomenologica Nella Ricerca Educativa*. Carocci ed., Roma 2012
- Sorzio P., *La "pedagogia parzialmente visibile" nell'aiutare i bambini e le bambine nei compiti per casa. Analisi di situazioni educative in un doposcuola*, «Ricerca» 1, 12 (2020), pp. 39-47.
- Striano M., *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma 2007, 2° ed.
- Stott A. – Neustaedter C., *Analysis of gamification in education*, «School of Interactive Arts and Technology», 8 (2013) 36.

- Surace B., *Zoosemiotica dei Pokémon*, in G. Marrone, a cura di, Edizioni Museo Pasqualino, Palermo 2017, pp. 609-619.
- Tacconi G., *Dispositivi metodologici per l'analisi delle pratiche educative*, in Castoldi M., *Imparare a leggere e a scrivere: lo stato dell'arte*, IPRASE, Trentino 2017, pp. 139-171.
- Taru M. – Kloosterman P., *Youthpass impact study. Young people's personal development and employability and the recognition of youth work*, European Commission, Brussels 2016.
- Taylor M., *Getting interested in non-formal education and learning. Youthpass Guide*, SALTO - Youth Training and Cooperation Resource Centre, Brussel 2009, pp. 7-12.
- Tonelli R., *Tutto ciò che è umanamente valido è cristiano*, Note di Pastorale Giovanile, 1968.
- Tonelli R., *Educare alla fede nell'umanizzazione: Un metodo di pastorale giovanile*, Note di Pastorale Giovanile, 1974.
- Tonelli R., *Vivere di fede in una stagione come è la nostra*, LAS, Roma 2013.
- Tonelli R. – Pollo M., *Il credo dell'animatore*, «Note di Pastorale Giovanile», 57 (1983).
- Triani P., *Ipotesi sul metodo in animazione*, in Floris F., a cura di, *L'animazione socioculturale*, Gruppo Abele, Torino 2001.
- Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze*, Proposte di attività per la scuola, 2012.
- UN Convention on the Rights of the Child, New York 1989.
- Usher A.P., *A History of mechanical inventions*, Beacon Press, Boston 1959.
- Valsecchi T., *Le ispettorie salesiane: serie cronologica dall'anno 1904 al 1926*, «Ricerche storiche salesiane», 3, 1 (1984), pp. 111-124.
- Varela F.J. – Thompson E. – Rosch E., *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, The MIT Press, 1993.
- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2011.
- Varvelli L. – Varvelli N., *Il primo manuale dei giochi di gruppo: Attività ricreative per ragazzi*, La scuola, Brescia 1993.
- Vedogiovane, *Bilancio Sociale*, Borgomanero 2017.
- Vedogiovane, *Bilancio Sociale*, Borgomanero 2018.
- Vedogiovane s.c.s. *Bilancio sociale*, Borgomanero 2020.
- Venera A.M., *Giochi e attività per l'arricchimento linguistico: sviluppare le competenze lessicali, semantiche, narrative e descrittive nella scuola primaria*, Erickson, Trento 2013.
- Venturi P. – Rago S., *Ri-generare le istituzioni, Il contributo dell'economia civile all'innovazione istituzionale*, Le Giornate di Bertinoro, 2013.
- Viganò R., *La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica*, «Pedagogia Oggi», 1 (2020).
- Von Foester H., *Observing systems*, Intersystems Publications, 2011.
- Von Uexküll, *Mondo animale e mondo umano*, ed. orig. 1909, Quodlibet, Macerata, trad. it., 2010.
- Vopel K.W., *Giochi di interazione per adolescenti e giovani*, ElleDiCi, Torino 1991.
- Vopel K.W., *Manuale per animatori di gruppo: teoria e prassi dei giochi di interazione*, ElleDiCi, Torino 1998.
- Voorberg W.H. – Bekkers V.J.J.M. – Tummers L.G., *A systematic review of co-creation and co-production: embarking on the social innovation journey*, «Public Management Review», 17, 9 (2015), pp. 1333-1357.
- Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo raccolta di scritti*, Boringhieri, Torino 1978.
- Watzlawick P. et al, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma, 1997.
- Whitfield T.A., *Aesthetics as pre-linguistic knowledge: a psychological perspective*, «Design Issues», 21, 1 (2005).
- Williams M.H., *The aesthetic development: The poetic spirit of psychoanalysis: Essays on Bion, Meltzer, Keats*, Routledge 2018.

- Wenger E., *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, Cambridge 1999.
- Wenger E. – Lipari D. – Scaratti G., *Comunità di pratica apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Yasunaga M., *Non-formal education as a means to meet learning needs of out-of-school children and adolescents*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal 2014.
- Yu D. – Hang C.C., *A reflective review of disruptive innovation theory*, «International Journal of Management Reviews», 12, 4 (2010), pp. 435-452.
- Zamagni S., *L'innovazione nelle cooperative sociali*, Fund Raising School, Forlì 2014.
- Zanetti M., *Pregiudizio ed etichettamento: il ruolo dell'insegnante nello sviluppo di comportamenti devianti*, «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», 16, 2 (2018).
- Zeki S. et al, *The experience of mathematical beauty and its neural correlates*, «Frontiers in human neuroscience», 8 (2014).
- Zull J.E., *From brain to mind: Using neuroscience to guide change in education*, Stylus Publishing, LLC, Sterling 2011.

#### Leggi, regolamenti, decreti, raccomandazioni:

- Legge 205/2017, commi 594 - 601.
- Legge 30/2000.
- Legge 53/2003 e legge 230/2005.
- Legge 92/2012.
- Regolamento (UE) 2021/817 del parlamento europeo e del consiglio del 20 maggio 2021.
- Parlamento Europeo, Regolamento (UE) 2018/1475.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) – allegato I.
- European Communities, *Key competences for lifelong learning: European reference framework*, Bruxelles 2007.
- Consiglio Europeo, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente - quadro di riferimento europeo*, allegato alla Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22/5/2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Ministero dello Sviluppo Economico, decreto del 27/5/15, “Attuazione del credito d'imposta per attività di ricerca e sviluppo”, art.5.
- Decreto Legislativo 24 marzo 2006, n. 155 “Disciplina dell'impresa sociale, a norma della legge 13 giugno 2005, n. 118”.
- Decreto legislativo 3 luglio 2017, n. 117.
- Decreto legislativo 18 aprile 2016, n.50 “Nuovo Codice dei contratti pubblici”, aggiornato alle modifiche proposte dalla legge 157/2019 (decreto fiscale 2019), art. 95 e seg.
- Agenzia delle Entrate, Circolare n. 5/E. 2016.
- Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del consiglio, del 20 dicembre 2012, sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea n. C398/ 2012.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, 18 dicembre 2006, 2006/962/CE.
- World Health Organization, *Life skills education for children and adolescents in schools*, Ginevra 1994.
- Capitolato Speciale d'Appalto, Art.1, Allegato B alla determinazione Ufficio elettorale-commercio-servizi scolastici n. 10 del 09.05.2017.

Articolo 95, comma 3 del D.Lgs. 50/2016.  
Articolo 37 del CCNL.  
DPR 275/1999 (Regolamento per l'autonomia delle istituzioni scolastiche), art. 10, comma 3;  
L. 53/2003, art. 3.  
D.lvo 59/2004, art. 8 (certificazione delle competenze).  
L. 425/1997, art. 3, così come modificato dalla L 1/2007, art. 1, comma 1 (esami di Stato secondo ciclo).  
DM 139/2007 sull'elevamento dell'obbligo di istruzione e relativo documento tecnico.  
Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione settembre 2012.  
L. 169/2008, art. 3; DPR 122/2009, art. 8 (valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze).  
DPR 87/2010 (Riordino degli Istituti Professionali).  
DPR 88/2010 (Riordino degli Istituti Tecnici).  
DPR 89/2010 (Riordino dei Licei).  
Direttive Ministero dell'Istruzione n. 57 del 15.07.2010 e n. 65 del 28.07.2010 (Linee Guida per il curriculum del primo biennio rispettivamente degli istituti tecnici e dei professionali);  
Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 29 aprile 2010 (istruzione e formazione professionale).  
Intesa in Conferenza Unificata del 16 dicembre 2010 (istruzione e formazione professionale);  
Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011 (istruzione e formazione professionale).  
Direttive Ministero dell'Istruzione n. 4 e 5 del 16.01.2012 (Linee Guida per il curriculum del secondo biennio e quinto anno rispettivamente degli istituti tecnici e dei professionali);  
Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 19 gennaio 2012 (istruzione e formazione professionale).  
Rapporto Prove Invalsi 2019.  
ONU, *17 Sustainable Development Goals - Agenda globale per lo sviluppo Sostenibile*, 15 settembre 2015, obiettivo n°4.  
Decreto del Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali n.72/2021 e linee guida allegate.