

Stefania Leone, Miriam Della Mura  
(a cura di)



## **Creare società**

Approcci e contesti di *youth work* e agire creativo

Scienze  
Umane e

**FrancoAngeli** 

## Scienze umane e Società

diretta da Stefania LEONE – Università di Salerno

### Comitato scientifico

Rita BICHI – Ordinario di Sociologia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano  
Giuseppina CERSOSIMO – Ordinario di Sociologia, Università di Salerno  
Emilio D'AGOSTINO – Ordinario di Linguistica, Università di Salerno  
Annibale ELIA – Ordinario di Linguistica, Università di Salerno  
Franca FACCIOLI – Ordinario di Comunicazione Pubblica, Sapienza Università di Roma  
Anuška FERLIGOJ – Full Professor of Statistics, University of Ljubljana  
Giacomo FERRARI – Ordinario di Linguistica, Università del Piemonte Orientale  
André-Paul FROGNIER – Professeur émérite en Science Politique, Université de Louvain  
Jürgen KRIZ – Professor emeritus für Psychotherapie und Klinische Psychologie, Universität Osnabrück  
Emanuele INVERNIZZI – Ordinario di Economia e tecnica della comunicazione aziendale, Università IULM, Milano  
Béatrice LAMIROY – Professeur ordinaire de Linguistique, Université Catholique de Louvain  
Gianni LOSITO – Ordinario di Sociologia, Sapienza Università di Roma  
Domenico MADDALONI – Ordinario di Sociologia, Università di Salerno  
Alberto MARRADI – Professore emerito di Metodologia delle scienze sociali, Università di Firenze; Profesor titular de Metodología, Universidad de Buenos Aires (UBA)  
Paolo MONTESPERELLI – Ordinario di Sociologia, Sapienza Università di Roma  
Mario MORCELLINI – Ordinario di Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Sapienza Università di Roma  
Takuya NAKAMURA – Ingenier de Recherche, Université de Marne-La-Vallée  
Patricia NÚÑEZ GÓMEZ – Profesora de Comunicación, Universidad Complutense de Madrid  
Félix ORTEGA MOHEDANO – Profesor de Comunicación y Educación, Universidad de Salamanca  
Juan Ignacio PIOVANI – Catedrático de Metodología, Universidad Nacional de La Plata  
Juan José PRIMOSICH – Profesor titular de Sociología, Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires  
Raffaele RAUTY - Ordinario di Sociologia, Università di Salerno  
Alfonso SIANO – Ordinario di Marketing e comunicazione, Università di Salerno  
Max SILBERZTEIN – Professeur ordinaire de Linguistique Computationnelle, Université de Franche-Comté  
Stephen TURNER – Distinguished Professor of Philosophy, University of South Florida  
Giulia URSO – Ricercatore di Geografia economica, Gran Sasso Science Institute (GSSI)

### Comitato editoriale

Claudia CAPONE – Università di Salerno; Miriam DELLA MURA – Università di Salerno; Alberto Maria LANGELLA – Università di Salerno; Alessandro MAISTO – Università di Salerno; Simona MESSINA – Università di Salerno; Andrea ORIO - Università di Salerno

La collana *Scienze umane e Società* si propone come spazio interdisciplinare di studio e di ricerca su temi di interesse sociale e generazionale. Il progetto intende contribuire alla riflessione su questioni di carattere teorico, gnoseologico, epistemologico ed empirico attraverso uno strumento di confronto tra studiosi delle scienze umane: sociologi, linguisti, metodologi della ricerca, economisti, storici, geografi, studiosi della comunicazione e delle tecnologie dell'informazione, dei processi istituzionali e delle politiche pubbliche.

La collana pubblica lavori scientifici diversificati, organizzati in tre categorie: testi (monografie, manuali e libri didattici); studi e ricerche; *proceedings* ed esperienze. In quest'ordine, la tripartizione è rappresentata dai colori dei simboli quadrati riportati in copertina, che indicano la categoria identificativa.

Il progetto si rivolge a studiosi, esperti e operatori della conoscenza del mondo accademico e professionale per rispondere a interessi di ricerca, di divulgazione scientifica e di supporto tecnico-scientifico; i testi a scopo didattico sono orientati al pubblico degli studenti dell'area delle scienze umane.

Il sistema di valutazione dei testi è la revisione anonima da parte di almeno due *referees* scelti in base alla specifica competenza.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Stefania Leone, Miriam Della Mura  
(a cura di)



## **Creare società**

Approcci e contesti di *youth work* e agire creativo



**FrancoAngeli** 

## **Chiamata alle arti**

Il progetto Chiamata alle Arti si propone di valorizzare le forme espressive della creatività contemporanea. Il progetto, la cui origine è frutto di una collaborazione tra l'Osservatorio Giovani (OCPG) del Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione dell'Università di Salerno e la Regione Campania - UOD Politiche Giovanili, si è negli anni sviluppato nell'ambito della progettualità a supporto della creatività giovanile attivata dall'Osservatorio Giovani.

*In copertina: Mario Carlo Iusi, Tra Dei Vortici e Dei Punti e Interconnessioni,*  
per gentile concessione dell'Autore. L'opera è stata selezionata dalla community gallery  
[www.chiamatallearti.it](http://www.chiamatallearti.it), cui l'artista ha aderito partecipando al progetto Chiamata alle Arti.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

<b>Introduzione</b> , di <i>Stefania Leone</i>	pag.	7
<b>Parte prima.</b>		
<b>Agire creativo, partecipazione e mediazione</b>		
<b>1. Riconoscere e connettere: giovani, espressività e partecipazione</b> , di <i>Stefania Leone, Miriam Della Mura, Andrea Orio</i>	»	13
<b>2. Partecipazione giovanile come mediazione. L'ambito artistico culturale per la (ri)creazione dei legami sociali</b> , di <i>Stella Volturo</i>	»	41
<b>3. Immaginare, esprimersi, opporsi. La creatività dei giovani nell'azione collettiva</b> , di <i>Liana M. Daher, Giorgia Mavica, Alessandra Scieri, Nicoletta Cappello</i>	»	64
<b>4. Giovani e partecipazione al tempo dei social media. Verso la <i>media education</i> e oltre</b> , di <i>Gianna Maria Cappello</i>	»	83
<b>5. L'agire competente in contesti non formali e informali. Riflessioni pedagogiche e indicazioni metodologiche per qualificare la figura degli <i>youth worker</i></b> , di <i>Salvatore Patera, Ezio Del Gottardo</i>	»	100



**Parte seconda.**  
**Contesti e sperimentazioni**

<b>6. Sperimentazioni di <i>social street art</i> nelle periferie partenopee. L'esperienza del Rione Sanità, di <i>Giorgia Iovino</i></b>	pag.	121
<b>7. Creatività urbana e <i>youthworking</i>: da <i>Oculus ad Artworker</i>, di <i>Luca Borriello</i></b>	»	135
<b>8. <i>Youth work</i>, creatività e specificità territoriali. Il caso del Centro Tau di Palermo, di <i>Francesco Di Giovanni, Marco Mondino, Daniele Monteleone</i></b>	»	144
<b>Gli autori</b>	»	157

## *5. L'agire competente in contesti non formali e informali. Riflessioni pedagogiche e indicazioni metodologiche per qualificare la figura degli youth worker*

di *Salvatore Patera, Ezio Del Gottardo*<sup>1</sup>

### **1. Apprendimenti e contesti formali, non formali e informali**

Negli anni Settanta del secolo scorso (Scribner, Cole, 1973), dapprima a livello concettuale e molti anni più tardi a livello normativo, furono delineate le modalità dei processi di apprendimento nei diversi contesti e ambienti di apprendimento, anticipando, di molto, la categorizzazione più recente nei termini di “formale, informale, non formale”.

Per affrontare tale tema però, dovremmo prima di tutto compiere ciò che Wittgenstein (1958) definiva una “riduzione terapeutica delle parole” (riconurre le parole al loro significato originale), per comprendere se i termini “formale, informale, non formale” si riferiscono a contesti educati-vi e/o ad ambienti di apprendimento o se sono caratteristiche “ontologiche” dell'apprendimento e/o dei suoi processi (Galliani, 2012). La questione è rilevante perché spesso la letteratura scientifica rispecchia le definizioni contraddittorie proposte non solo in ambito europeo (Werquin, 2010).

Le diverse definizioni e i diversi significati che sono stati formulati su questo aspetto inducono a riflettere sul fatto che è quanto meno arduo definire univocamente il concetto di apprendimento. Knowles (1971) sostiene che l'apprendimento è un fenomeno difficile da afferrare e il modo con cui viene definito influenza le diverse teorie e modalità di azione finalizzate a sviluppare apprendimento. Nondimeno, alcuni cambiamenti paradigmatici riferiti alla natura della conoscenza, allo spostamento da un'epistemologia della conoscenza riferita all'individuo a una epistemologia della conoscenza

<sup>1</sup> Il saggio è frutto di un lavoro comune ma ai fini dell'attribuzione Ezio Del Gottardo ha scritto i paragrafi 1, 4 e 5, Salvatore Patera i paragrafi 2, 3. Il paragrafo 6 è stato scritto congiuntamente dai due autori.



data dalla relazione dell'individuo con il mondo (azione, esperienza, contesto, situazione) piuttosto che il riferimento a una conoscenza dinamica, distribuita, non definitiva, i cui significati variano tra gli individui e tra le culture, hanno via via spostato l'attenzione verso il ricercare i significati della cognizione, della comprensione umana e dell'apprendimento in quanto processo che avviene a qualsiasi età, condizione, momento fino al punto di mettere in crisi altre visioni paradigmatiche.

La nostra base di partenza è il "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente", varato dalla Commissione delle Comunità Europee il nel 2000 a seguito del Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000, che ritenne strategicamente essenziale per «il buon esito della transizione ad un'economia e una società basate sulla conoscenza» l'istruzione e la formazione permanente (*lifelong learning and lifewide learning*) definite «come ogni attività di apprendimento finalizzata, con carattere di continuità, intesa a migliorare conoscenza, qualificazioni e competenze».

Successivamente a questa definizione, il Memorandum, inoltrandosi nella spiegazione del che cosa si debba intendere con «la formazione lungo tutto l'arco della vita e in tutti gli ambiti della vita», distingue tre diverse categorie fondamentali di apprendimento finalizzato:

- l'apprendimento formale che si svolge negli istituti di istruzione e di formazione e porta all'acquisizione di diplomi e di qualifiche riconosciute;
- l'apprendimento non formale che si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale, dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Questo può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali (quali corsi di istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione ad esami);
- l'apprendimento informale corollario naturale alla vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze".

Nel Glossario CEDEFOP (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale), curato da Bjornavold's (2000), l'apprendimento informale è definito in relazione al rapporto tra contesto formale ed informale. Colley, Hodknison e Malcom (2003) dopo aver esaminato attentamente le differenze tra un apprendimento inteso in termini di formalità e informalità, hanno provato a classificare secondo alcuni criteri l'apprendimento desumendo che si trattava di una classificazione ambigua, soprattutto riferendosi al livello di apprendimento codificato in relazione alle condizioni esterne e

al tipo di attività. Un'analisi sul concetto dell'apprendimento unicamente distinto in base al livello di formalità, di-mostra che questa definizione non riesce a comprendere tutti i livelli di apprendimento, specialmente rispetto alle condizioni "soggettive" interne e costitutive che generano gli apprendimenti e quindi coinvolte nell'originare apprendimenti impliciti. Un'altra caratteristica da considerare è che le azioni sono spesso plasmate dal contesto nel quale avvengono secondo una prospettiva di tipo socioculturale per la quale le azioni si svolgono in contesti nei quali le persone apprendono norme di comportamento, valori e obiettivi così da influenzarne l'apprendimento (Callet, 2017).

Successivamente, Colardyn e Bjornavold's (2004) tentarono di dare una nuova definizione ai concetti di apprendimento formale, non formale e informale, sulla base di due presupposti: l'intenzionalità ad apprendere del soggetto e il contesto strutturale entro cui si apprende. La domanda che i ricercatori si posero è se il concetto di intenzionalità dell'apprendimento si riferisce solo ed esclusivamente al livello di formalità e informalità in ragione del contesto in cui avviene l'apprendimento. Un apprendimento può essere sia intenzionale che non a prescindere dal tipo di contesti in cui si genera.

Una possibile chiarificazione la possiamo riprendere da Straka (2004) che introduce tre termini per comprenderne più a fondo il significato di apprendimento: implicito, esplicito e incidentale.

Ragionare su questi tre livelli di apprendimento significa considerare l'apprendimento nella prospettiva soggettiva non solo sulle condizioni e sul contesto nei quali avviene, infatti, Straka (2004) sostiene che l'apprendimento non è un processo connesso esclusivamente alle logiche formali, ma anzi apprendimenti impliciti, espliciti ed incidentali hanno luogo indipendentemente dal loro contesto. Un esempio tipico di apprendimento incidentale è quello generato all'interno di un gruppo di pari. Le interazioni in questo tipo di *setting* possono essere di tipo esplicito, implicito e incidentale, ma soprattutto generano apprendimenti informali, che non sono designati o riferiti a specifici organismi istituzionali come la scuola, o non sempre, la stessa situazione può avere luogo in qualsiasi altro contesto, come un'organizzazione professionale.

Ciò ci dice che la più importante caratteristica che distingue l'apprendimento non-formale da quello formale è la presenza di un'intenzionalità ad apprendere che richiama l'apprendimento auto-regolato e *self-directed*. Se l'apprendimento *self-directed* e auto-regolato (Zimmerman, 1998) è il punto di partenza e di arrivo dei processi educativi e formativi, allora tutte le forme ed esperienze di apprendimento promosse e gestite dai bambini, dai giovani e dagli adulti, secondo i propri bisogni ed interessi nel contesto informale

della vita familiare e sociale anche utilizzando la rete e i new media che rendono *ubiquitous and connected* la comunicazione, non possono essere silenziate o tenute ai margini dei contesti formali e non formali di istruzione e di formazione. Sappiamo bene che le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione "innervano" innanzitutto i contesti sociali e familiari degli apprendimenti liberi e inattesi, prima ancora di essere considerate/utilizzate come "strumenti" e soprattutto "metodologie" di innovazione dell'insegnamento nei contesti istruttivi in grado di migliorare gli apprendimenti intenzionalmente organizzati e guidati. Pensare secondo una pedagogia degli "ambienti educativi integrati" significa allora costruire una didattica di interazioni tra contesti formali, non formali e informali, partendo dalle pratiche comunicativo-sociali quotidiane che comprendono anche i Social Software secondo i nuovi paradigmi autoriali e collaborativi del Web 2.0, generati dall'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984). In questo senso va rovesciata l'impostazione metodologica, che sembra dominante anche nelle sperimentazioni pur importanti degli insegnanti "pionieri" e nei lodevoli progetti ministeriali, in cui il movimento va dal formale al non formale e all'informale e non viceversa.

È ancora il formale con le sue regole didattiche, linguistiche, contenutistiche, tecniche che ingloba, seleziona, organizza e orienta a fini istruttivi il non formale e l'informale e non sono invece le esperienze costruite nelle relazioni sociali della vita quotidiana e soprattutto le pratiche produttive di artefatti culturali e simbolici a dare senso personalizzante ed empatico a conoscenze, abilità e competenze da condividere e sviluppare insieme per un progetto educativo comune (Galliani, 2010, 37).

## **2. *Youth worker*: riflessioni pedagogiche e indicazioni metodologiche**

Le riflessioni proposte nei paragrafi precedenti spostano l'attenzione sul fatto che il processo di apprendimento si caratterizza in quanto possibilità di estensione e integrazione tra differenti contesti nella misura in cui promuove una dimensione trasformativa ed emancipatrice che investe non solo i soggetti che prendono parte a contesti di apprendimento formali ma coinvolge l'intera società.

L'apprendimento, infatti, si configura come processo che riguarda sia il tempo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong*) ma anche la possibilità di poter apprendere in diversi contesti (*lifewide*) e in maniera profonda, ossia, investendo la sfera cognitiva, emotiva ed esistenziale (*lifedeep*)

in termini di condivisione di valori, appartenenze culturali, significati e simboli (Banks, Brandsford, Lee 2007).

Da questa prospettiva, l'esperienza apprenditiva che i soggetti compiono in un contesto assume un significato esistenziale "oltre la classe" nella misura in cui si attribuisce centralità al nesso secondo il quale l'apprendimento è un processo di crescente partecipazione alla vita sociale di una comunità e la partecipazione è essa stessa un processo di crescente apprendimento alla vita sociale di una comunità (Wenger 1998; Lave, Wenger 1991).

In tal senso, come riprende Bruner (1986, p. 156), «L'apprendimento è quasi sempre un'attività comunitaria: è il processo per il quale si perviene a condividere la cultura».

L'importanza quindi di favorire esperienze apprenditive, come quelle degli *youth worker*, finalizzate a rinsaldare tale nesso, appare oggi più che mai cruciale di fronte alle sfide globali come la povertà educativa (UNICEF, 2020) e l'equità dell'educazione (Grange, 2011) nella consapevolezza di dover costruire percorsi formativi ed educativi che leghino apprendimento e partecipazione quale discorso politico di cittadinanza (Arendt, 1958).

La valenza educativa del progetto presentato assume pertanto fondamentale importanza in quanto intercetta «nuovi bisogni di comunità in grado di connettersi ai principali processi economici sociali e culturali che interessano la contemporaneità» (Tramma, 2009, p. 10). La crisi economica, sociale e culturale che caratterizza la complessità contemporanea (Kazepov, 2005), infatti, rappresenta una sfida per la riflessione pedagogica e per le prassi educative in quanto rimanda all'intenzionalità educativa dei processi formativi ed educativi che si possono realizzare in contesti non formali e informali. In tal senso, l'intenzionalità può essere intesa come capacità di interpretare i contesti conferendo un valore e un significato alle azioni che promuovono educabilità quale direzione di senso da perseguire (Bertolini, 1988). In riferimento al ruolo e al contributo degli *youth worker*, così come specificato in questo volume, emergono alcune scelte progettuali di tipo strategico atte a rinsaldare il nesso apprendimento e partecipazione nella prospettiva di dotare di intenzionalità educativa le azioni che in tale progetto sono state realizzate dagli *youth worker*.

Ciò anche in ragione, dell'attuale richiamo di Dewey (1972, p.2), secondo il quale «Le modificazioni che sopravvengono nel metodo e nei programmi dell'educazione prodotti della situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società che è in trasformazione».

Da questa prospettiva, l'apprendimento *lifelong/lifewide/lifedeeep* connette la dimensione educativa, politica e sociale (De Luigi, 2015) nella consapevolezza che l'apprendimento come partecipazione alla vita sociale, «si determina attraverso il nostro coinvolgimento in azioni e interazioni [...] per

mezzo di queste azioni e interazioni locali, l'apprendimento riproduce e trasforma la struttura sociale in cui ha luogo» (Wenger, 1998). In tal senso, collegare apprendimento e partecipazione rimanda, secondo la prospettiva di Freire (1978, p.87) al fatto che l'educazione può essere intesa come metafora dell'emancipazione dove «El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación».

Il nesso partecipazione e apprendimento quale cornice di senso e di azione degli *youth worker* trova nelle parole di Cambi (2005, p. 180-181) un riferimento attuale in merito alle finalità della pedagogia: «formazione umana di quell'uomo-soggetto-individuo inteso però come animale sociale che nella società (anche come storia) compie la propria formazione umana, che è insieme emancipazione *da* e costruzione nella libertà, nell'autonomia, nell'autoformazione».

In questa prospettiva, l'intenzionalità educativa che si evince dal progetto presentato nel volume, rimanda al ruolo e ai compiti degli *youth worker* quali attivatori e facilitatori nei territori e nelle comunità di processi di attivazione educativa e di animazione socioculturale da intendersi in termini di processi di apprendimento comunitario per i beneficiari diretti e indiretti e per i soggetti diverso titolo coinvolti nel loro ambito di intervento.

Nel contesto di un intervento come quello proposto dal progetto, quindi, assume rilevanza epistemologica nonché metodologica sia l'interazione sociale che le dinamiche collaborative in contesti di apprendimento non formale e informale (*community-based knowledge initiative*). L'azione educativa svolta dagli *youth worker* è orientata pertanto a facilitare e monitorare processi di apprendimento comunitario nella direzione di promuovere *well-being* nelle relazioni interpersonali, tra soggetti, gruppi, comunità, istituzioni (Nussbaum, 2012; Walker, 2006): un'opportunità di apprendimento tra generazioni (Gobbo, 2015).

Da questo punto di vista, facilitare processi di apprendimento per soggetti, gruppi, comunità che apprendono (Lovett, 1983; Laneve, 1991) significa migliorare le possibilità di partecipazione alla vita sociale così da sviluppare *agency* individuale e collettiva secondo la Archer, *capabilities to function* secondo la Nussbaum, *empowerment* dalla prospettiva di Friedmann. In altri termini essi apprendono “*how to act*” all'interno del contesto combinando crescenti livelli di competenze e capacità per migliorare la propria auto-realizzazione nello sviluppo sostenibile e nell'ampio orizzonte della società (Le Boterf, 2007).

### 3. Partecipazione e apprendimento

In questa prospettiva, il nesso partecipazione e apprendimento rimanda alle condizioni educative che promuovono l'autonomia di/tra soggetti, gruppi, comunità nell'interdipendenza con le istituzioni. Evans (2002, p. 56), infatti, sottolinea che le capacità sociali di soggetti, gruppi, comunità, sono «those sets of beings and doings that can only be achieved as a result of social interaction. [...]. They may represent valuable opportunities that people can achieve as a result of their collective agency, or valuable freedoms that arise from their 'social connectedness' and cooperation. Social capabilities are properties of social structures and processes and their characteristics, such as trustworthiness, justice, reciprocity».

In ragione di ciò, la specificità della riflessione pedagogica e della prassi educativa si situa nella pedagogia di comunità e nei dispositivi di ricerca e di intervento innovativi orientati a promuovere apprendimento, inteso come processo di crescente partecipazione alla vita sociale per i soggetti e i gruppi a diverso titolo coinvolti. Gli interventi come quelli proposti dal progetto risultano dunque coerenti con un approccio teorico, metodologico e operativo proprio della pedagogia di comunità, quest'ultima orientata a promuovere la crescita educativa e sociale dei soggetti e delle comunità che si pongono come obiettivo la co-costruzione di una società democratica, plurale, aperta in dialogo con le istituzioni e la più ampia società.

Come specifica Tramma (2009, p. 91), infatti, si tratta di: «Promuovere dimensioni di tipo comunitario nella contemporaneità che esiste e si prospetta significa contribuire a costruire dimensioni collettive che costituiscano un valore aggiunto alla vita dei soggetti».

In ultimo, seguendo i propositi del progetto, allargare gli ambiti di riflessione e di intervento in riferimento allo specifico pedagogico ed educativo significa esplicitare il fatto che: «La sfida della pedagogia è di pensare a nuovi modelli di insegnamento e apprendimento, abilitanti all'azione significativa per il sé all'interno di ambienti di apprendimento capaci di alimentare e sostenere l'apprendimento profondo a tutti i livelli del sistema educativo. L'apprendimento profondo consente, infatti, di generare in tutto l'arco della vita capacitazioni di cui i cittadini hanno bisogno per crescere nel loro tempo di vita» (Costa, 2016, p. 75-76).

Quanto premesso in questo paragrafo, in sintesi, connota il lavoro degli *youth worker* nella cornice della pedagogia di comunità rispetto alla quale l'intenzionalità educativa risponde al mandato di facilitare e monitorare processi di partecipazione e apprendimento connettendo contesti formali, non formali e informali al fine di promuovere soggetti, gruppi e comunità che apprendono in ragione della complessità contemporanea.

Questa specificazione è comprensibile in una prospettiva di *lifelong/lifewide/lifedeeep learning* in cui apprendimento e partecipazione qualificano l'educazione comunitaria nella cornice dell'educazione degli adulti rispetto alla quale, specifica Quintana Cabañas (1986, p. 19):

La sociedad no tiene todavía excesivos analfabetos; pero sí que cuentan con masas de adultos con un menor nivel de comunicación social, con poca participación en las decisiones colectivas y con escasa implicación en la vida comunitaria; la tarea de resolver esas deficiencias es lo que allí llaman la educación de adultos. (...) Se trata de una concienciación de las colectividades, capacitándolas para que tomen partido en sus propios problemas y sepan intervenir en las decisiones que conciernen.

A tal proposito, come riportato nel paragrafo precedente, il profilo degli *youth worker* è iscrivibile all'interno delle competenze dell'animatore socioeducativo per il quale risulta necessario definire il profilo professionale in ragione di una «stretta connessione tra qualificazione delle competenze per l'apprendimento permanente e una nuova forma di interazione sociale, partecipata e generativa» (Costa, 2016, p. 72).

In relazione quindi al ruolo e alle funzioni degli *youth worker*, il tema dell'identificazione, riconoscimento, valutazione e validazione e/o certificazione (Otero et alii, 2007; Yang, 2015) delle competenze riferite a contesti non-formali e informali e il raccordo con quelle acquisite in contesti formali si pone al centro del dibattito europeo nella prospettiva *del lifelong, lifewide, lifedeeep learning* (Cedefop, 2009; CEU, 2012; EC 2018).

Da questa prospettiva, l'intento è quello di strutturare sistemi di riconoscimento degli esiti dell'apprendimento acquisiti in contesti non-formali e informali così da valorizzare esperienze lavorative, percorsi biografici e formazione dando origine anche a certificazioni e qualifiche riconosciute. E proprio in funzione della qualificazione della figura dello *youth worker* per come viene tematizzato in questa sede, si rende necessario, in una prospettiva di prosecuzione del progetto, rendere ostensibile, valorizzare e armonizzare quanto essi hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita in termini di competenze e capacità tecnico-professionali e socioaffettivo-relazionali (Pellerey, 2004; Heckman, Kautz, 2012).

La valenza di questo processo di qualificazione del ruolo degli *youth worker* è sia valutativa ma soprattutto formativa in quanto permette loro assumere consapevolezza circa l'intenzionalità della propria azione formativa ed educativa (Polanyi, 1966) in riferimento allo sviluppo sia di competenze e capacità tecnico-professionali sia di competenze e capacità afferenti alla dimensione trasversale.

Tale traiettoria di sviluppo del progetto nella direzione di qualificare la



figura dello *youth worker* come animatore socioeducativo può essere tracciata in ragione di alcuni criteri metodologici:

- Formulare un Progetto Formativo in cui si specifichino sia gli obiettivi formativi inerenti il mandato formulato dal committente sia le competenze caratterizzanti e trasversali inerenti le attività da svolgere in relazione al mandato;
- Ancorare le attività da svolgere sia rispetto ai compiti di realtà e/o alle prove autentiche con le quali lo *youth worker* è chiamato a misurarsi sia in riferimento alle evidenze a supporto o alle modalità di accertamento del suo agire competente;
- Definire un modello di valutazione sommativa che triangoli punti di vista (committente-tutor, *youth worker*; beneficiari verso i quali si rivolgono le attività dello *youth worker*) e rispettivi strumenti di valutazione (rubrica valutativa, self report, checklist e/o griglie di valutazione);
- Definire un modello di valutazione formativa che permetta allo *youth worker* di ricostruire i processi di apprendimento maturati in relazione alle attività in cui è coinvolto anche attraverso l'utilizzo di portfolio digitali (Ajello, Belardi, 2007).
- Definire un modello di valutazione della qualità che permetta ai beneficiari ai quali sono rivolte le iniziative messe in atto dallo *youth worker* di fornire feedback utili a migliorare sia la strutturazione del progetto formativo sia l'agire competente degli stessi *youth worker*.

In chiosa, come riprende ancora Costa (2016, p. 76): «nel passaggio al *learnfare* il diritto ad apprendere per tutta la vita non è più correlato ad un bisogno produttivistico a cui dover far corrispondere un set di opportunità definite e collegate ai contesti formali, quanto piuttosto alla testimonianza di una nuova centralità del soggetto, che diventa da un lato responsabile del processo di creazione dei significati e, dall'altro, della natura generativa della competenza di apprendere ad apprendere per sé e per il contesto in cui sceglie di agire».

#### **4. Profilo e compiti dello *youth worker* come animatore socioeducativo**

L'animatore non è uno psicologo, né un terapeuta e neppure un sociologo, ma la sua professionalità si gioca nella relazione con l'altro, perciò si può definire come un caregiver o *helper*, in quanto la relazione e la comunicazione che instaura con le persone che incontra sulla strada possono avere ricadute terapeutiche. Nel suo essere catalizzatore di risorse ha una funzione maieutica, nel senso che Socrate attribuiva a questo termine: si tratta di aiutare la persona,

attraverso la relazione instaurata, a trovare dentro di sé le motivazioni, i bisogni, le risposte, le aspettative, partendo dai suoi vissuti, l'animatore la stimola a "pensarsi" in una condizione non più statica e irrimediabile, ma dinamica ed evolutiva in cui il soggetto è il protagonista e il promotore.

Egli inoltre è un «sensore sociale ed occupa uno spazio intermedio che pone in relazione il mondo esterno con l'interno dell'individuo, consentendo di attivare capacità di recupero (resilienza), agendo sul concreto, nella quotidianità, in un rapporto definito appunto di orientamento, previo all'Educational Counseling vero e proprio» (Schettini, 1998, p.188)

L'animatore possedendo competenze educative, non si limita a diagnosticare, non si compiace di richiamare al dover essere, ma strategicamente si adopera per rendere possibile e agevolare la disponibilità al cambiamento. Si ha educazione quando è possibile evidenziare un progetto che guarda inevitabilmente ai processi formali, non formali e informali che con-corrono alla crescita dei soggetti, all'interno di contesti che costituiscono il loro essere situazionati (Paparella, 2012). Contesti e relazioni che possono dar vita, se volute e progettate, a microcomunità empatiche.

Una microcomunità empatica è una "comunità competente" che sa interrogarsi sui problemi che conosce o sulle difficoltà che incontra, per cercare di comprenderle prima che cercare di dominarle, percependosi non solo come fonte o luogo del malessere ma anche e soprattutto come portatrice di quelle "risorse di relazione", di appartenenza, di significato che, riconosciute, mobilitate, riorganizzate ed eventualmente supportate possono agevolare l'attivazione e la soluzione di problemi (Del Gottardo, 2016, p.119). Senza tale movimento non è, infatti, possibile attivare alcun percorso di risposta comunitaria reale all'agio ma si rischia di rincorrere soluzioni parziali e transitorie che lasciano inalterata la configurazione della comunità.

L'animatore socioeducativo deve divenire un professionista dei legami, facilitatore di connessione (linking agents), dentro e tra le organizzazioni interessate all'intervento, per prendersi "cura" della rete, contenere i conflitti e indirizzare le risorse verso uno scopo che accomuni: «si tratta di impostare un setting in cui si possa lavorare per la comunità in una prima fase di avvio dei lavori per passare poi ad una logica meno assistenzialista in cui si lavora con la comunità» (Arduino, 2006, 57).

Promuovere la partecipazione dei cittadini alla progettazione e alla gestione della cosa pubblica significa attuare un processo di sviluppo di microcomunità empatiche, cioè, facendo leva su potenzialità e capacità individuali e collettive, l'educatore deve cogliere e valorizzare le diverse dimensioni della partecipazione:

a) la presenza: individuale e collettiva, delle persone singole o in situazioni

- di aggregazione o consociazione. Essere presenti significa essere soggetti o, con un'espressione oggi in uso nel sociale, essere protagonisti nel sociale, vivere una dimensione personale nel collettivo;
- b) l'intervento: essere soggetti attivi nella comunità territoriale in cui si vive e nella società;
  - c) l'appartenenza: partecipando, si appartiene a un corpo sociale e ad un'impresa, un'azione, un movimento, ad un'entità che coinvolge globalmente le persone nell'esercizio di un loro diritto, o nell'espletamento di un dovere civico; ci si sente appartenere, capaci di un sentimento che ci colloca all'interno di una comunità;
  - d) la consapevolezza di essere parte di un insieme: i singoli cittadini non si sentono un frammento o, peggio, un brandello bensì una parte che riflette le proprietà del tutto, che tiene sempre come punto di riferimento la globalità della situazione, l'insieme, pur elaborando un proprio, personale, modo di rappresentare/esprimere una parte;
  - e) l'adesione, l'accordo oppure l'opposizione, il dissenso: partecipare non significa sempre e solo consenso, si partecipa anche con il dissentire o l'opporci;
  - f) la comunicazione: il desiderio di rendere gli altri partecipi di ciò che ognuno sente, fa, è;
  - g) la prestazione: ciascuno si manifesta all'esterno con ciò che sa fare; si può manifestare, esprimere una professionalità (a livelli più o meno alti, non è tanto la professionalità che assume importanza quanto il desiderio di esprimerla e di metterla a disposizione degli altri partecipanti e della comunità nel suo complesso), una fede, un pensiero, ecc.

Come si può constatare, agiscono sia le dimensioni dell'essere che quelle del fare: si forma così un intreccio fra la partecipazione operativa, razionale e quella affettiva-empatica che evidenzia un approccio concertativo/partecipato per la costituzione di microcomunità empatiche. In tale approccio, l'enfasi è posta sull'ipotesi di cambiamento di una realtà che è confrontata, concertata, negoziata con i destinatari (Leone, Prezza 2005), inoltre, non prevede l'esistenza di una causalità lineare tra le problematiche sociali e riconosce più ipotesi interpretative rispetto ai bisogni che sono rilevati. Tali bisogni non sono individuati aprioristicamente, né senza un'interpretazione condivisa con i destinatari dell'intervento. Esso riconosce ai servizi e agli operatori il ruolo di produrre empowerment, sia a livello individuale che di comunità: l'obiettivo di tale approccio non è quello di fornire agli utenti delle soluzioni preconfezionate per i loro problemi, bensì quello di aiutare gli individui ad aiutarsi da sé.

Sintetizzando, possiamo delineare i compiti di un animatore:

- a) considera l'esperienza educativa nel suo essere "in situazione";
- b) valorizza l'esperienza personale, la biografia del soggetto e del gruppo;
- c) compie un processo di mappatura dei legami e delle reti esistenti;
- d) tiene presente che per produrre modificazioni culturali bisogna essere immersi nella cultura stessa;
- e) considera che l'intenzionalità verso il cambiamento deve fare i conti con i contesti reali nel quale il cambiamento avviene.  
Inoltre, L'animatore, essendo esperto di relazione empatica:
- f) rispetta il campo di esperienza esistenziale del soggetto;
- g) coglie la possibilità di espansione della individualità del soggetto grazie all'interazione educativa/empatica;
- h) considera l'interazione educativa/empatica come momento centrale dell'intervento.

La comunità ha al suo interno un racconto e precise modalità di significazione che l'animatore deve saper cogliere e interpretare non per una mera indagine conoscitiva, ma per poter costituire insieme ai soggetti coinvolti uno stimolo alla messa in comune dei propri vissuti e delle proprie rappresentazioni, volte a creare uno spazio condiviso di consapevolezza che consenta di progettare in modo partecipato, attivando da subito percorsi di cambiamento e messa in discussione.

In sintesi, promozione di pratiche sociali di presa di consapevolezza della possibilità di esercitare dimensioni partecipative che sono in grado di attivare il potenziale creativo dei soggetti, aprendo loro possibilità di una vita personale e sociale più attiva e gratificante.

## **5. Immaginazione, creatività e realtà: il lavoro dell'animatore socioeducativo**

L'attivazione del potenziale creativo all'interno di un *setting* sociale richiede all'animatore socioeducativo una capacità fondamentale: immaginativa e creativa.

Diviene opportuno, allora, soffermarci sul meccanismo psicopedagogico dell'immaginazione per capirne il processo e le molteplici forme in funzione delle competenze professionali richieste all'animatore socioeducativo.

In un noto saggio di Lev S. Vygotskij (1930), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, lo studioso sottolinea come immaginazione e creatività non sono doni divini, frutti improvvisi, talenti innati o folgorazioni ma rappresentano un complesso processo di ristrutturazione della conoscenza di cui è dotato un individuo, in stretta dipendenza dai nuovi rapporti che egli istituisce con la realtà naturale e sociale fin dall'infanzia.

Per intendere il meccanismo psicologico dell'immaginazione e dell'attività creativa, ad esso collegata, è opportuno chiarire il rapporto che sussiste tra fantasia e realtà nel comportamento umano segnalando le quattro forme fondamentali che legano l'immaginazione alla realtà (Vygotskij, 2011, p. 25).

La prima forma di legame tra immaginazione e realtà è costituita dal fatto che ogni creazione dell'immaginazione si compone sempre di elementi presi dalla realtà e già inseriti nell'esperienza passata dell'individuo.

L'analisi scientifica (Bruner, 1968) delle costruzioni più fantastiche e più lontane della realtà: favole, miti, leggende, sogni, e via dicendo, ci persuade che anche queste si riducono, in ultima analisi, a nuove combinazioni di elementi attinti dalla realtà e sottoposti, soltanto, all'attività alteratrice e rielaboratrice della nostra immaginazione.

Per Bruner (1968, p. 142) la creatività è «qualsiasi atto che produca una 'sorpresa produttiva', cioè una modificazione concreta inaspettata nelle diverse attività in cui l'uomo si trova coinvolto... qualsiasi atto creativo si avvale perciò del procedimento euristico che ha come momento essenziale l'atto della scoperta: un'operazione di riordinamento e di trasformazione di fatti evidenti che permette di procedere al di là di quei fatti verso una nuova intuizione»

Ci imbattiamo, qui, nel primo e più importante legame a cui è soggetta l'attività immaginativa: l'attività creatrice dell'immaginazione è in diretta dipendenza dalla ricchezza e varietà della precedente esperienza dell'individuo, per il fatto che questa esperienza è quella che fornisce il materiale di cui si compongono le costruzioni della fantasia. Quanto più ricca sarà l'esperienza dell'individuo, tanto più abbondante sarà il materiale di cui la sua immaginazione potrà disporre.

Un secondo legame assume l'immaginazione come mezzo di dilatazione dell'esperienza umana, giacché la persona è in grado d'immaginare ciò che non ha mai visto, di figurarsi secondo il racconto e la descrizione ciò che nella sua immediata esperienza non c'è mai stato, e quindi non si trova più confinato nel cerchio ristretto e nei limiti angusti della sua particolare esperienza, ma li oltrepassa, grazie all'immaginazione, appropriandosi dell'esperienza storica e sociale degli altri. È una forma di legame che è resa possibile soltanto dall'esperienza altrui, dall'esperienza sociale. Se nessuno avesse mai visto e descritto il deserto sahariano o la Rivoluzione francese, non sarebbe stato possibile a noi farne una rappresentazione adeguata.

La terza forma di legame tra attività immaginativa e realtà è quella emozionale.

Questa influenza del fattore emozionale sull'attività combinatrice della fantasia è da diverso tempo nota agli psicologi come legge del segno emozionale comune (Vygotskij, 1972, p. 32): le impressioni e le immagini dota-

te d'un comune segno emozionale affine hanno la tendenza a riunirsi insieme, sebbene nessun legame, né di somiglianza né di contiguità, sussista palesemente fra esse.

È qualcosa di diverso sia dall'associazione per contiguità, che rappresenta la ripetizione dell'esperienza, sia dall'associazione per somiglianza, propria del raziocinio. Una forma di affinità affettiva, le immagini si associano reciprocamente, non perché in precedenza si siano presentate insieme, né perché da parte nostra vi si percepiscono dei rapporti di somiglianza ma perché sono dotate di una comune tonalità affettiva.

Gioia, dolore, amore, odio, meraviglia ecc., possono divenire centri d'attrazione, così da raggruppare rappresentazioni o immagini che non hanno fra loro rapporti razionalmente giustificabili, ma che sono contraddistinte da un medesimo segno o sigillo emozionale.

C'è tuttavia anche un altro inverso legame tra immaginazione ed emozione. Se nel caso prima descritto, i sentimenti influiscono sull'immaginazione, nel secondo è l'immaginazione che influisce su nostro stato d'animo.

Questo significa che ogni costruzione della fantasia influisce, a sua volta, sui nostri sentimenti, cosicché, seppure non si tratti di una costruzione che, in sé presa, corrisponda alla realtà, il sentimento da essa suscitato è però un sentimento affettivo, realmente vissuto tale che afferra tutto l'individuo (Vygotskij, 1972, p. 33).

Ad esempio, il bambino, che nei suoi giochi, si immagina di essere un cavaliere produce una dimensione emozionale del tutto effettiva e reale.

Qualcosa di simile accade con qualsiasi artefatto dell'immaginazione: come le opere d'arte, create dalla fantasia dei loro autori, esercitano su di noi un'azione così emozionalmente immersiva, una nuova tonalità affettiva che può creare nuove rappresentazioni e interpretazioni del mondo.

In questo caso, giungiamo alla quarta e ultima forma del legame tra immaginazione e realtà. Essa si può ridurre, essenzialmente, al fatto che una costruzione dell'immaginazione può costituire qualcosa di effettivamente nuovo, qualcosa che non è mai esistito anteriormente nell'esperienza d'un uomo, una immaginazione che potremmo definire "cristallizzata", divenuta una cosa fra le altre, che incomincia realmente a sussistere nel mondo e ad agire nei diversi contesti.

Se l'immaginazione parte dalla realtà, non è però una semplice copia, ma è appunto un'immaginazione creatrice, la combinazione in forme nuove di elementi provenienti dall'esperienza, ma che ad essa non possono essere più ricondotti direttamente, perché ne danno una nuova configurazione che è propriamente mentale.

Queste nuove combinazioni mentali possono però agire sulla realtà esterna all'individuo creatore, possono trasformarla, modificarla, divengo-

no esse stesse oggetti nuovi, reali, come nel caso di strumenti tecnici, macchine utensili, case, ponti, ecc., ma anche produttrice di nuove interpretazioni e rappresentazioni del vivere comune, del bene comune che posso-no concretizzarsi in nuove forme comunitarie e organizzative.

È quest'ultimo aspetto che ci interessa, nello specifico, nell'economia del nostro discorso in quanto, l'animatore socioeducativo può attivare nei territori in cui opera e con le persone con cui progetta processi di costruzione e ricostruzione (semantica e affettiva) del nesso realtà-fantasia. Egli, quindi, può avviare un dialogo interiore nei soggetti parte di un territorio affinché risemantizzino la propria esperienza quotidiana attraverso una nuova narrazione emotiva e affettiva dei luoghi che la fantasia può attivare e trasformare in un'esperienza creativa di trasformazione della relazione sé-territorio. L'animatore socioeducativo, quindi, può sostenere nelle comunità e nei territori l'attivarsi di nuove combinazioni mentali che possono agire sulla realtà, possono trasformarla e modificarla attraverso nuove interpretazioni e rappresentazioni del vivere comune, del bene comune nel e del territorio.

## **6. La comunità come *setting* creativo: la prospettiva dell'animatore socioeducativo**

La comunità da attivare come *setting* creativo è vissuta dall'animatore socioeducativo direttamente sul terreno delle relazioni e delle comunicazioni prossemiche. Contesti a forte connotazione organica.

Una "Pedagogia Sognante", prima che sociale o urbana, che recupera la dimensione del desiderio, lo interpreta e lo fa progetto condiviso diviene la prospettiva euristica e di azione dell'animatore socioeducativo. Riconoscere questa vocazione creativa nell'intimità del desiderio – una vocazione di fronte alla quale non c'è se non l'alternativa di una sostanziale infelicità di vivere – significa concentrarlo piuttosto che placarlo, liberarlo nella ricchezza delle sue forme autentiche, piuttosto che epurarlo sotto gli ombrosi sospetti di un falso ascetismo. In questa direzione si situa l'impegno sociale dell'animatore socioeducativo ossia nell'alimentare una pedagogia sognante che connette fantasia e realtà verso forme creative di rappresentazione e azione nei territori.

L'azione della pedagogia sognante prevede, quindi, animatori socioeducativi capaci di essere e di farsi "particelle in sospensione", osservatori pronti a stabilire legami, dialoghi e ascolti, a lavorare in contesti polisemici che preludono ad un cambiamento. C'è un grande bisogno che una riflessione organica irrompa nella riflessione pedagogica perché, più di qualsiasi altra



disciplina, la pedagogia si occupa dell'uomo e matura nei contesti della relazione educativa la conoscenza di ciò che l'uomo è, negli aspetti materiali e immateriali, razionali e irrazionali. In uno scenario sociale che lascia intravedere scampoli di socializzazione, a causa del ridondante individualismo posto in essere da politiche di sviluppo centrate sulla crescita economica e meno sulla persona, l'animatore socio-educativo ha il compito di porsi come osservatore attento delle dinamiche sociali per cogliere possibili sviluppi della persona e come progettista per attivare significativi momenti formativi che alimentino la dimensione della creatività quale nuova rappresentazione e nuova pratica di azione territoriale (Del Gottardo, 2016, p. 101).

Promuovere l'idea della comunità come *setting* creativo significa per l'animatore socioeducativo, oltre a porsi in ascolto e in relazione, saper adottare dispositivi pedagogici legati alle molteplici forme d'arte come dimensioni performative per liberare nuove rappresentazioni e pratiche della realtà dei territori.

L'arte intesa come dispositivo pedagogico, ossia insieme strutturato di componenti educativi intenzionalmente predisposti è una risorsa essenziale in questo processo. Essa permette, attraverso l'artefatto risultante dall'atto creativo, di appropriarsi di una prospettiva di significazione e ri-significazione dell'esperienza comunitaria, attraverso la partecipazione al processo di co-costruzione del prodotto stesso. L'artefatto, infatti, raffigura un mondo possibile, una realtà simbolica che penetra l'essenza dell'oggetto il quale acquisisce significato solamente quando i soggetti che compongono la comunità ne acquisiscono una consapevolezza affettiva ed intellettuale come nuova rappresentazione della relazione tra sé e il territorio.

L'animatore socioeducativo che sa quindi sollecitare la capacità di immaginare nei territori in cui opera lavora, pertanto, nella possibilità di costruire in maniera creativa realtà immaginarie collettive.

Educare al possibile, all'immaginazione, alla creatività significa dunque riappropriarsi della possibilità di immaginare mondi possibili (Sclavi, 2003). Tale modalità offre l'opportunità per costruire comunità di pratiche, comunità di persone che apprendono le une dalle altre, mettendo in discussione l'istituto, alla ricerca del proprio personale modo di raccontare ed interpretare la realtà in maniera creativa così da avviare e sostenere nuove rappresentazioni del vivere comune, del bene comune, che come direbbe G. Lapassade (1997) diverrebbero un "istituente ordinario".

## Riferimenti bibliografici

- Arduino E. (2006), *Professionista dei legami, facilitatore di connessioni*, in «Animazione sociale», 36, p. 57.
- Ajello A.M., Belardi C. (2007), *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Carocci, Roma.
- Arendt A. (1958). *The human condition*, University of Chicago Press, Chicago (trad. it (1989), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.).
- Banks J. A., Brandsford J., Lee Y. (2007), *Learning in and out of school in diverse environment*, Center for ME, Seattle.
- Bauman Z. (2001), *Missing community*, Polity Press, Cambridge e Blackwell Publishers ltd., Oxford, tr. it., (2003), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari.
- Bertolini P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bjornavold's J. (2000), *Making learning visible*, Cedefop, Thessaloniki.
- Bruner J.S. (1968), *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma.
- Bruner J.S. (1986), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.
- Callet I.N. (2017), *La formazione formale, non formale e informale del personale nei servizi della prima infanzia in Francia e in Italia*, «Formazione e insegnamento», 15(2), pp. 385-398.
- Cambi F. (2005), *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.
- CEDEFOP (2009), *European guidelines for validating non-formal and informal learning*; CEDEFOP, Luxembourg: Office for official publications of the European communities.
- Colardyn D., Bjornavold's (2004), *Validation of formal, nonformal, informal learning: policy and practices in EU Member State*, «European Journal of Education», 39(1), pp.69 - 89.
- Colley H., Hodkinson P., Malcom J. (2003), *Informality and formality of learning: a report for a learning and Skills*, Research Centre, University of Leeds.
- Costa M. (2016), *L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare*, «Formazione e insegnamento», 14(2), pp. 63-78.
- Council of the European Union (CEU) (2012), *Recommendation on Validation of Non-Formal and Informal Learning* (2012/C 398/01).
- De Luigi R. (2015), *Educational pathways between intergenerational dialogue and active citizenship*, «LLL», 10(25).
- Del Gottardo E. (2010), «Progettazione per l'educatore di strada», in Paparella N. (a cura di), *Il progetto educativo*, Armando, Roma.
- Del Gottardo E. (2016), *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*, Giapeto editore, Napoli.
- Dewey J. (1972), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze
- European Council (EC) (2018), *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans P. (2002), *Collective capabilities, culture, and Amartya Sen's development as freedom*, «Studies in comparative international development», 37(2), pp. 54-60

- Freire P. (1978), *Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*, Siglo XXI, Buenos Aires
- Freire P., (2002), *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino.
- Galliani L. (2010), “Prefazione”, in Petrucco C. (a cura di) *Didattica dei social software e del web 2.0*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Galliani L. (2012), “Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali”, in Limone P. (a cura di), *Media, tecnologie e scuola: per una nuova cittadinanza digitale*, Progedit, Bari.
- Gobbo G. (2015), *Editoriale-Comunicazione e creazione di opportunità di apprendimento tra le generazioni*, «LLL», 10 (25).
- Grange T (2011), “Differenziazione pedagogica e equità formativa nella scuola”, in Piu C., Piu A., De Pietro O. (a cura di), *I tempi e i luoghi della formazione*, Monolite, Roma, pp. 73-80.
- Heckman J. J., Kautz T. (2012), *Hard evidence on soft skills*, «Labour Economics», 19 (4), pp. 451–464.
- Kazepov Y. (2005), “Changing contexts, local arrangements, and the challenge to social cohesion”, in Kazepov, Y. (a cura di), *Cities of Europe*, Blackwell Publishing, Oxford.
- Knowles M.S., (1971), *The modern practice of adult education: andragogy vs pedagogy*, Association Press, New York.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development, (Vol. 1)*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Laneve C. (1991), “L’ipotesi di una “città educante”, in Frabboni F., Guerra I. (a cura di), *La Città Educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli Editore, Bologna.
- Lapassade G. (1997), *Istituzione ordinario: contributo alle Scienze dell’educazione*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Le Boterf G. (2007), *Agire le competenze chiave*, FrancoAngeli, Milano
- Leone L., Prezza M. (2005), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Lovett T., Clarke, C., Kilmurray, A. (1983), *Adult education and community action*, Croom Helm, London
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna.
- Otero M S., Hawley J., Nevala A. M. (a cura di) (2007), *European Inventory for validation of informal and non-formal learning. A final report to DG Education and Culture of the European Commission*
- Paparella N. (2012), *L’agire didattico*, Guida editore, Napoli.
- Pellerey M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, RCS Libri, Milano
- Polanyi M. (1966), *The tacit dimension*, Routledge, London
- Quintana Cabañas J. M. (a cura di) (1986), *Investigación participativa, educación de adultos*, Narcea, Madrid.

- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori Bruno, Milano.
- Schettini B. (a cura di) (1998), *L'educatore di strada: teoria e metodologia della formazione e dell'intervento di rete*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Scribner S., Cole M. (1973), *Cognitive consequences of formal and informal education*, «Science», 182, pp. 553- 559.
- Signorelli A. (1996), *Antropologia urbana*, Guerini e associati, Milano.
- Straka G. A. (2004), *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and question*, Available online at:  
[www.itb.unibremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb\\_15\\_04.pdf](http://www.itb.unibremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_15_04.pdf).
- Tarantino A. (2018), *Apprendimento esperienziale e padronanza di Sé*, La Scuola, Brescia.
- Tramma S. (2009), *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci editore, Roma.
- Tramma S. (2009), *Pedagogia della comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- UNICEF (2020), *Impact of COVID-19 on multidimensional child poverty*.
- Vygotskij Lev S. (1930), trad. it. (2011), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma.
- Walker M. (2006), *Higher education pedagogies*, Open University Press, Maidenhead.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Oxford University Press, Oxford.
- Werquin P. (a cura di) (2010), *Recognising non formal and informal learning. Outcomes, policies and practices*, OCSE, Paris.
- Wittgenstein L. (1958), *The blue and brown book*, Basil Blackwell, Oxford.
- Yang J. (2015), *Recognition, validation and accreditation of non - formal and informal learning in UNESCO Member States*, UNESCO, Hamburg
- Zimmerman B.J. (1998), "Attaining self-regulation. A Social cognitive perspective", in Boekaerts M., Pintrich P.R., Zeidner M. (a cura di), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego (CA).