



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: luglio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

A school outside of school: an analysis of the laboratory methodology from a pedagogical point of view in educational community for young people

Una scuola al di fuori della scuola: un'analisi della metodologia laboratoriale dal punto di vista didattico nelle comunità per minori

di

Stefania Cives

s.cives@unimarconi.it

Francesco Claudio Ugolini

f.ugolini@unimarconi.it

Università degli studi Guglielmo Marconi

Abstract:

This paper aims to explore the pedagogical aspects, still little explored, of the competence of the social educator in non-formal contexts of educational community for young people. These entities draw the development of a laboratory methodology from the perspective of the pedagogical design, managed by the educator who, unlike other professionals like the teacher, hasn't a structured method for this approach, due to the heterogeneity and flexibility of the context in which he/she works. This paper shows the results of the first part of a wider research that follows the *mixed methods* approach, with sequential exploratory design. In line with the aim of this first quantitative study, we present a profile that is typical in designing a laboratory pedagogy as it emerged from the research carried out in the communities of the Apulian territory.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15337

Keywords: out of school teaching projects; social educator; laboratory pedagogy; educational community for young people

Abstract:

Il presente lavoro si propone di approfondire la dimensione didattica, ancora oggi poco esplorata, della competenza dell'educatore socio-pedagogico nei contesti non formali delle comunità per minori. Tali realtà sollecitano lo sviluppo di una metodologia laboratoriale come forma di operatività didattica a carattere progettuale, gestita dalla figura professionale dell'educatore che a differenza dell'insegnante, non possiede un metodo strutturato per la didattica laboratoriale a causa dell'eterogeneità e della flessibilità degli ambienti in cui opera. Il contributo presenta i risultati della prima parte di una ricerca più ampia che segue l'approccio *mixed methods*, con disegno sequenziale esplorativo. In linea con l'obiettivo di questo primo studio, a carattere quantitativo, viene qui presentato un profilo tipico di progettazione didattica laboratoriale, così come è emerso dalla ricerca svolta nelle comunità del territorio pugliese.

Parole chiave: Didattica extrascolastica; educatore professionale socio-pedagogico; Didattica laboratoriale; comunità educative per minori

1. Introduzione e obiettivi della ricerca¹

Con la L. 205 del 2017 (art. 1, commi 594-601) è stata finalmente formalizzata sul piano legislativo la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico, dopo un lungo dibattito sulle professioni educative che, negli anni, ha coinvolto il mondo accademico e le associazioni professionali (Iori, 2018). Il provvedimento stabilisce che l'educatore professionale socio-pedagogico opera “nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali” (art. 1, comma 594), e che tale qualifica possa essergli attribuita previo conseguimento di un diploma di laurea della classe L-19² (“Scienze dell'Educazione e della Formazione”) (art. 1, comma 595). Pertanto, pur non definendo esplicitamente il profilo delle competenze associate a questa professione, implicitamente rimanda a quelle acquisite all'interno dei percorsi formativi che rientrano in tale classe di laurea³, tra le quali troviamo:

conoscenze teoriche di base e competenze operative nelle scienze pedagogiche e metodologico-didattiche, integrate da ambiti differenziati di conoscenze e competenze nelle discipline filosofiche, sociologiche e psicologiche, ma sempre in relazione a una prevalenza della formazione generale,

¹ Il lavoro di ricerca è stato condiviso tra i due autori; non di meno Francesco C. Ugolini ha materialmente redatto il paragrafo 1., oltre ad aver effettuato la supervisione scientifica della ricerca, mentre Stefania Cives è l'autrice del resto del contributo.

² Si veda l'allegato al D.M. 16 marzo 2007.

³ Si tratta di una inferenza operata anche da una delle principali associazioni professionali dei pedagogisti e degli educatori, l'APEI (www.portaleapei.net/educatore-apei).

relativa alla conoscenza teorica, epistemologica e metodologica delle problematiche educative nelle loro diverse dimensioni, compresa quella di genere (D.M. 16 marzo 2007, All. 1);

Si fa dunque riferimento a competenze metodologico-didattiche. Ma in quale misura è possibile parlare di “didattica” nei contesti socio-educativi e socio-assistenziali? Renza Cerri, nel definire l’essenza della didattica, ne sottolinea una “forte marcatura progettuale, metodologica, valutativa” (Cerri, 2012, p. 135); proprio la progettazione è, per Pierpaolo Triani (2016), la prima logica di lavoro per una professionalità educativa coerente e significativa, e Andrea Traverso afferma che “l’educatore, mentre progetta, attinge alle risorse della didattica e permea il pensiero organizzandolo: dà forma ai sogni e ne fissa limiti e possibilità; dà forma ai segni e ne definisce i termini di lettura e interpretazione” (Traverso, 2016, p. 56). Tuttavia, nei contesti socio-assistenziali, si parla prevalentemente di progettazione educativa più che di progettazione didattica in senso stretto. Calvani, all’interno della famiglia più ampia della progettazione educativa, distingue esplicitamente “gli interventi a carattere socioeducativo, volti a favorire la soluzione di problemi socialmente rilevanti, con eventuale rimozione di vincoli o limiti reali o psicologici esistenti nel contesto in cui determinati soggetti si trovano a vivere [da] quello che concerne progetti didattici in senso stretto, relativi all’istruzione scolare, aziendale, continua, volti più specificamente a favorire modifiche nelle conoscenze o competenze dei soggetti stessi e nella loro capacità di mettere in pratica tali acquisizioni” (Bonaiuti, Calvani e Ranieri, 2016 p. 44)”. Sembrerebbe dunque che i contesti socio-educativi e socio-assistenziali non debbano essere interessati dalla progettazione didattica *strictu senso*.

Se non vi è dubbio che i contesti formali di istruzione, su tutti quello scolastico, costituiscono un contesto privilegiato per la didattica, è pur vero che già da diversi anni si è ragionato sull’ampliamento di quello che è considerato il campo della scienza didattica (Laneve, 2011), seppur si fosse mantenuto un certo “scuolacentrismo”, se è vero che la didattica rivolta agli ambiti non formali e informali (Galliani, 2012; Ugolini, 2013) veniva denominata “extrascuolastica”. Pur avendo caratteristiche proprie, essa non rinunciava ad avere come oggetto principale l’insegnamento (Laneve, 2011). È possibile far rientrare gli “interventi a carattere socioeducativo, volti a favorire la soluzione di problemi socialmente rilevanti, con eventuale rimozione di vincoli o limiti reali o psicologici esistenti nel contesto in cui determinati soggetti si trovano a vivere”, così come delineati da Calvani, all’interno della didattica, intesa come scienza avente per oggetto l’insegnamento? E, più in generale, quali devono essere le “competenze metodologico-didattiche” dell’educatore professionale socio-pedagogico? Si tratta certamente di problemi di ricerca di grande ampiezza, ai quali il presente lavoro si propone di contribuire a rispondere, soffermandosi in particolare sulla didattica laboratoriale. L’etichetta di “laboratorio”, infatti, caratterizza numerose attività nei contesti socio-assistenziali – in special modo nelle comunità per minori, oggetto specifico del presente lavoro – costituendo quindi una possibile interfaccia con la didattica laboratoriale, metodologia che, in ambito scolastico, gode di una consolidata tradizione che possiamo far risalire all’attivismo deweyano (Baldacci, 2004; Zecca, 2016).

L'obiettivo specifico complessivo della ricerca che qui presentiamo è pertanto quello di comprendere quali competenze metodologico-didattiche siano necessarie all'educatore professionale socio-pedagogico per progettare e realizzare attività laboratoriali nei contesti socio-assistenziali delle comunità per minori. Per perseguire tale obiettivo, la ricerca adotta una metodologia mista, con un disegno sequenziale esplicativo (Trincherò e Robasto, 2019); nel presente contributo presentiamo i risultati del primo studio a carattere quantitativo che è "volto a rilevare le caratteristiche dimensionali del fenomeno oggetto di indagine" (*Ivi*, p. 83). In particolare, lo studio è finalizzato a individuare i profili più idonei di comunità per minori, affinché si possa approfondire, nel secondo studio a carattere qualitativo, in quelle più significative da un punto di vista idiografico – casi estremi oppure casi tipici (Trincherò, 2002) – le modalità adottate nella progettazione e nella realizzazione di attività definite laboratoriali.

Prima di proseguire, occorre una precisazione. Oggetto della ricerca sono i laboratori progettati e condotti da educatori. Non di rado, nelle comunità per minori, vengono organizzate attività a carattere terapeutico, condotte dai professionisti titolati a svolgerle, che, anch'esse, vengono spesso denominate "laboratori" (come, per esempio, il "laboratorio di musicoterapia"...). Coerentemente con lo scopo generale nella nostra ricerca, che è quello di individuare le competenze metodologico-didattiche degli educatori, non ci interesseremo a queste specifiche realtà. Ci vengono tuttavia in mente le parole di Pier Cesare Rivoltella, quando, in riferimento al dibattito sulla comunicazione didattica, osserva come vi abbiano partecipato "anche psicologi, sociologi, ingegneri – tutte categorie professionali sempre più incalzanti nel sostituirsi alla pedagogia e ai suoi compiti (almeno tanto quanto nel rivendicare rispetto a essa la esclusività dei loro)" (Rivoltella, 2012, p. 151). Se certamente non possiamo obiettare che attività a carattere terapeutico debbano essere condotte da professionisti titolati, riteniamo che sia altrettanto possibile definire un *proprium* pedagogico-didattico per le attività laboratoriali, che caratterizzi l'agire degli educatori nei contesti socio-assistenziali, aspetto che costituisce l'orizzonte della nostra ricerca.

2. *Relevance della ricerca*

L'indagine nei contesti extrascolastici è, ad oggi, resa più difficoltosa dalla carenza di dati empirici e dalla mancanza di politiche educative in materia di apprendimento, a differenza del contesto scolastico, in cui è ampiamente documentata una consolidata strutturazione della metodologia laboratoriale. Al riguardo, Daniela Maccario (2005) propone di:

mettere alla prova l'idea che la didattica possa estendere il proprio discorso con pregnanza di significati ad ambiti quali quelli extrascolastici in cui incontra spesso una certa fatica ad affermarsi: si vuole offrire, in altri termini, un contributo all'esplorazione della possibilità di superamento dell'esclusivo binomio didattica-istruzione/scuola ricercando direzioni integrative di conoscenza dell'agire educativo, particolarmente nella sua dimensione partico-operativa" (*Ivi*, p. 12).

Se, da una parte, si può registrare una netta prevalenza della progettazione didattica vera e propria nei contesti scolastici e un ruolo privilegiato per la progettazione socio-educativa

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15337

nell'ambito dell'extrascuola (Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2016), dall'altra parte, sul piano strettamente teorico, entrambi i progetti e i conseguenti interventi si possono collocare lungo un *continuum* che va da un massimo di organizzazione didattica ad un minimo di strutturazione educativa e viceversa. Se, tuttavia, nei contesti scolastici sono previsti, oltre ai progetti e agli interventi a carattere didattico gestiti dagli insegnanti, anche, in misura minore, attività di stampo socio-educativo monitorati dagli educatori socio-pedagogici, nei contesti extrascolastici i progetti e gli interventi socio-educativi sono preponderanti rispetto all'attività didattica che sembra essere assente (Pandolfi, 2020). Sono proprio questi gli aspetti che ci si propone di indagare (v. Figura 1):

	Progettazione e intervento didattico	Progettazione e intervento socio-educativo
Ambito scolastico	>	<
Ambito extrascuola	?	>

Figura 1: gli interventi didattici ed educativi nei contesti formali e non formali

3. Quadro teorico

La prospettiva *lifelong* e *lifewide learning* considera cambiamenti evolutivi tutte le modificazioni che le persone manifestano dalla crescita, allo sviluppo, fino all'invecchiamento e che abbracciano, in senso spaziale, tutti i contesti della vita di un individuo (formale, non formale, informale). Di conseguenza, non si impara solo a scuola, ma in egual misura nei diversi luoghi dell'esperienza. La Didattica, in questo panorama, vede il suo profilarsi anche in campi al di fuori della scuola secondo procedure affini metodologicamente a quelle della didattica di tipo "formale" in situazioni però in cui l'insegnamento assume valenze meno strutturate (Commissione europea 2000; Ugolini, 2013). I programmi di cui l'extrascuola si avvale possono fare una grande differenza nella vita di chi ne prende parte; queste attività possono offrire (a prescindere dai bisogni speciali) conoscenze e capacità espressive ed esplorative che non è possibile sviluppare attraverso attività accademiche (Sekhri, 2019).

L'espressione "Didattica extrascolastica" serve ad indicare tutte quelle forme di insegnamento tese a produrre apprendimento con obiettivi, modi e contenuti diversi e plurali e si presenta con le seguenti caratteristiche (Laneve, 2011):

- disegna e organizza linee di intervento intorno ad abilità generali piuttosto che a specifici ambiti di conoscenza e di interpretazione (discipline scolastiche);
- è regolata dalla libertà nella conduzione del processo di sviluppo-maturazione-apprendimento, cioè dalla chiara assunzione di impegni e dalla possibilità di una autovalutazione interna;
- privilegia, di solito, relazioni orizzontali (fondate sul lavoro e sulle situazioni concrete) anziché quelle verticali (fondate sull'autorità del docente);

- rende espliciti processi nascosti e coinvolge soggetti (consentendo la partecipazione anche ai relativamente meno-dotati), spesso come risultato della condivisione sociale incoraggiandone osservazioni e commenti;
- non prevede sempre un insegnante di professione, necessariamente investito da un'autorità formale;
- si focalizza sulla percezione del valore di significatività delle esperienze-attività che sono determinanti per esiti formativi;
- non ha carattere di routine.

In una prospettiva progettuale, la didattica extrascolastica, si avvale di obiettivi, contenuti, connotati metodologici e linee organizzative che si presentano con caratteristiche innovative. Gli obiettivi possiamo classificarli su diversi piani: cognitivo, affettivo-espressivo, sociale e fisico-corporeo. I contenuti riguardano conoscenze dense di attualità e di problematicità e hanno carattere multidisciplinare. I connotati metodologici interessano, invece, l'ambito della contestualità cioè un'attenzione alla complessità delle situazioni, con un livello di comunicatività aperta e di fiducia-accettazione nel perseguimento di scopi soggettivamente significativi. Le linee organizzative, diversamente, riguardano: i tempi non continui, ma ciclici, flessibili e funzionali per un'utenza differenziata e congruenti con i bisogni di apprendimento dei singoli; gli spazi vari, molteplici e polivalenti; le attrezzature necessarie per richiamare e valorizzare i "vissuti" e per facilitare la socializzazione.

La progettualità, qui intesa, non è solo la capacità di orientare intenzionalmente le azioni ma è anche la capacità di passare da un piano ideale (quello delle intenzioni) a quello pratico e la riflessione nel corso dell'azione è fondamentale in tutte le situazioni divergenti, uniche, incerte e permette di andare oltre l'improvvisazione o la mera applicazione di tecniche, scegliendo le azioni da mettere in campo sulla base di un'accurata analisi del problema e monitorando costantemente gli effetti (Pandolfi, 2020). Il forte bisogno di contrastare la frammentarietà degli interventi tra i diversi ambiti di apprendimento, stimola e promuove, verso una professionalità extrascolastica (la figura dell'educatore socio-pedagogico) che sia riconosciuta e qualificata e che sia capace di valorizzare un agire educativo orientato alla progettualità e alla riflessività.

3.1 L'educatore

L'approvazione della legge 205/2017 ha rappresentato una rivoluzione concettuale, prescrittiva e pratica della figura professionale dell'educatore ed ha condotto a ridefinire il suo ruolo non più come un mero esecutore di teorie apprese in formazione ma come un ricercatore (un costruttore di teorie e di conoscenze pratiche) che possono dare un contributo significativo alla ricerca, provando a contrarre l'incolmabile iato che c'è tra teoria e prassi, cioè tra i teorici dell'educazione e gli operatori del settore (Pietrocarlo, 2018). Inoltre, la relativa novità del ruolo dell'educatore rispetto ad altre professioni d'intervento sociale non può più giustificare la scarsa conoscenza della professione, delle sue funzioni professionali, dei suoi ambiti di intervento e, soprattutto, delle sue potenzialità come risorsa (Garrido et al., 2023).

Il potenziale di azione che l'educatore può mettere in campo per affrontare una certa situazione rimanda ad un profilo di competenze che si può considerare su due dimensioni: "le competenze fondamentali" che indicano il sapere agire, intervenire e riflettere nei vari contesti pratici e le "competenze centrali" che rimandano all'organizzazione e alle condizioni del lavoro socio-educativo (A.I.E.J.I., 2006). Nello specifico, l'educatore che progetta è investito in maniera auto-assunta o deputata di una competenza progettuale che Traverso (2016) destruttura in cinque dimensioni. Quella di nostro maggiore interesse è la dimensione *didattica* che parte dall'assunto che l'educatore non può che educare "didatticamente", organizzando il suo pensiero attraverso risorse didattiche che diano concretezza al contesto d'esperienza in uno stato di continua tensione ed equilibrio tra sistematicità e flessibilità, tra ordine e creatività. Presupponendo questa prospettiva, l'educatore che esercita la propria competenza progettuale didattica assume i connotati di un artigiano che agisce in virtù di una coerenza interna, rispetto al progetto e rispetto alla società cui questo è destinato/dedicato e non ambisce a riprodurre e stereotipare altri progetti, egli custodisce idee e progetti che attendono di essere portati in vita attraverso l'esercizio della pratica (Sennett, 2008; Traverso, 2016).

A differenza dell'insegnante che possiede un metodo strutturato per la sperimentazione laboratoriale, l'educatore socio-pedagogico nei contesti extrascolastici, a causa dell'eterogeneità e della flessibilità degli ambienti in cui opera, gestisce un sistema progettuale laboratoriale implicito e spesso indeterminato che dispone di poche certezze di efficacia nella pratica educativa (Agostinetto, 2012). La rinnovata identità dell'educatore socio-pedagogico come ricercatore pratico si manifesta prevalentemente nei contesti non formali in cui tale professionista è chiamato a operare come le realtà polimorfe delle comunità educative per minori.

3.2 Le comunità educative per minori

La comunità educativa per minori è un servizio locale per minori in situazioni di disagio, senza famiglia, allontanati da essa oppure con disturbi di natura psichiatrica privi di supporto familiare adeguato (Ranieri, 2020)⁴. Le comunità si configurano, pertanto, come un'opportunità educativa orientata alla promozione e protezione del minore nel suo percorso di crescita e all'acquisizione di competenze e al potenziamento delle risorse presenti attraverso il lavoro del personale educativo a cui è affidato il compito di protezione che non è stato svolto dalle famiglie d'origine per l'assenza dei genitori o per la loro inadeguatezza (Pandolfi, 2020).

Nel lavoro educativo di comunità, la dimensione della progettualità è centrale e si declina nella quotidianità: tutti i momenti della giornata hanno una valenza educativa e rappresentano delle occasioni per sostenere e riparare le carenze e i danni provocati da esperienze familiari disfunzionali. Tutti questi elementi sono gestiti e organizzati all'interno di un progetto educativo personalizzato.

⁴ Per approfondimenti consultare l'art. 403 del codice civile al seguente link:
<https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/codiceCivile>

Recentemente, la Conferenza Unificata Stato Regioni ha approvato, nel 2017, le *Linee di indirizzo per l'accoglienza residenziale per minorenni*⁵, allo scopo di fornire raccomandazioni che, seppur non vincolanti, orientino sia a livello tecnico-pratico che gestionale e operativo il progetto educativo dei minori temporaneamente fuori dalla propria famiglia di origine (Pandolfi, 2020).

3.3 La didattica laboratoriale

Il concetto di “Didattica laboratoriale” si riferisce a quell’area che studia le strutture e le modalità di funzionamento dell’insegnamento e dell’apprendimento basato sull’esperienza attiva e diretta dei ragazzi, avvalendosi del laboratorio come metodologia d’apprendimento trasversale ai campi d’esperienza (Zecca, 2016). Negli ultimi tempi, la metodologia laboratoriale, nei contesti extrascolastici, sta acquisendo i connotati di una forma di didattica, equiparabile a quella tradizionale; i laboratori, pertanto, si propongono come strumenti di trasformazione della conoscenza in competenze pratiche attraverso il “*learning by doing*” (Mariotti, 2004). Il regista di tale processo è l’educatore che nella didattica laboratoriale, assume un ruolo diverso rispetto al tradizionale modello trasmissivo, in quanto al centro del processo formativo c’è proprio l’educando. Le funzioni a lui attribuite sono: progettazione ed organizzazione dell’attività laboratoriale; consulenza e tutorato; facilitazione dell’interazione tra i vari soggetti; negoziazione (Arduini, 2020). Lo scopo è creare le condizioni più favorevoli affinché i destinatari del progetto facciano un’esperienza significativa che abbia ricadute positive sulla vita quotidiana. Gli elementi fondamentali della didattica laboratoriale sono: la manipolazione concreta; la creatività; l’apprendimento per scoperta; la molteplicità dei livelli di interpretazione; il coinvolgimento emotivo e cognitivo su compiti autentici e concreti. Progettare l’operatività di un laboratorio in una comunità per minori va intesa come un insieme di interazioni tutt’altro che prevedibili a priori. Presenta una sua organizzazione specifica in cui si trovano gli strumenti e i materiali idonei per svolgere le attività. Alcuni elementi didattici che li caratterizzano possono essere così sintetizzati (Panciroli, 2010):

- Contenuti trattati: relativi all’argomento che si sceglie di affrontare;
- Partecipanti: ogni laboratorio assume caratteristiche diverse a seconda della fascia d’età a cui è rivolto e del numero di soggetti che vi partecipano;
- Attività e tempi: le attività che si svolgono all’interno de laboratorio possono essere svolte individualmente, in piccolo gruppo o in medio/grande gruppo. Quando si organizzano tali attività si deve valutare il tempo necessario per realizzarle tenendo anche in considerazione dei tempi individuali di elaborazione/apprendimento;
- Materiali e strumenti: nell’allestire il laboratorio si dovrebbero predisporre i materiali e gli strumenti in modo che i partecipanti siano spontaneamente indirizzati verso le attività,

⁵ Per approfondimenti consultare il seguente link: <https://www.minori.gov.it/it/minori/linee-di-indirizzo-laccoglienza-nei-servizi-residenziali-minorenni>

stimolando la sperimentazione e evitando all'educatore di fornire troppe spiegazioni e quindi vincolare la libertà espressiva;

- Metodologia utilizzata: gli utenti devono avere un ruolo attivo; devono poter sperimentare e provare senza paura di sbagliare mettendo in atto un apprendimento per scoperta e per immersione. L'insegnamento nozionistico e mnemonico, infatti, non è una metodologia dei laboratori;
- Relazione: si riferisce alle interazioni tra educatore/partecipanti, tra pari e quelle tra soggetto/i e ambiente/i. Le diverse tipologie di relazione interagiscono e caratterizzano il laboratorio. Una particolare attenzione è rivolta al ruolo dell'educatore e al suo modo di accogliere le sollecitazioni relazionali nelle sue differenti forme.

Un'ulteriore attenzione è rivolta all'elemento spazio e alla sua organizzazione. È possibile analizzare le seguenti variabili (Pancioli, 2010):

- Suddivisione degli spazi: il laboratorio può svolgersi in uno o più ambienti a seconda delle disponibilità. Sarebbe opportuno avere uno spazio adibito per le attività e uno dedicato alla documentazione con i diversi materiali realizzati. All'interno dello spazio bisognerebbe garantire al soggetto sia la possibilità di lavorare da solo, sia di collaborare con gli altri, per soddisfare i bisogni di personalizzazione e di socializzazione;
- Caratteristiche dell'ambiente: l'ambiente trasmette messaggi e descrive l'impronta educativa che l'ente offre. Per questo è importante creare ambienti idonei, caldi e accoglienti. Spazi troppo grandi creano dispersione e disorientamento, mentre spazi piccoli, raccolti e strutturati stimolano curiosità e l'esplorazione;
- Mobilio e arredo: l'arredo deve essere equilibrato e a misura del soggetto per garantire la sua autonomia nello svolgimento delle attività;
- Flessibilità: organizzare lo spazio a seconda dell'attività permette di utilizzarlo al meglio e per diversi scopi, invece, modificarlo a seconda dell'utenza significa organizzare lo spazio in relazione ai soggetti per dare luogo alla ricchezza delle diversità;
- Illuminazione: può essere naturale o artificiale. La luce è indispensabile per lavorare quindi è importante dedicare ad essa molta attenzione, anche negli ambienti educativi. La luce deve essere adeguata all'attività che si svolge; è importante quindi poterla regolare (sia quella naturale che quella artificiale) per usufruirne in maniera ottimale;
- Materiali e strumenti: i materiali possono essere di recupero (come scatole, contenitori e carta già usata), permettendo il riutilizzo senza costi e a beneficio dell'ambiente oppure materiali poveri che costano poco e sono facilmente disponibili. Gli strumenti, invece, consentono l'effettivo svilupparsi di tecniche e procedimenti e possono essere tradizionali (pennelli, spatole, forbici ecc.) o innovativi (computer, proiettore di diapositive, videocamera).

Tale esempio di progettualità laboratoriale si esplica con la messa in atto di attività che nelle comunità educative per minori, è possibile suddividere, arbitrariamente, in laboratori di tipo "interno" o "esterno". I primi sono realizzati dal personale educativo operante nella comunità e di

solito hanno carattere di permanenza a lungo termine. Danno luogo ad attività fondamentali che non hanno una finalità direttamente terapeutica, ma favoriscono la cura e promuovono il benessere in modo indiretto. Alcuni esempi sono il laboratorio di cucina, il laboratorio creativo, di cineforum e di cura di sé e dei propri spazi. I laboratori “esterni”, invece, si avvalgono della presenza di un esperto di un determinato settore che non fa parte dell’*équipe* educativa; hanno una durata più variabile e transitoria, a seconda degli interessi e dei bisogni di ogni singolo ragazzo, e possono assumere un carattere terapeutico-riabilitativo, compatibilmente con il profilo professionale dell’esperto coinvolto. Tra le diverse tecniche espressive si possono annoverare le seguenti (Guarino, Lancellotti, 2017): il laboratorio di musicoterapia, di arteterapia e quello di teatroterapia. Le ragioni dei vantaggi offerti dai laboratori artistici sono riconducibili, presumibilmente, al supporto emozionale, alla creatività, all’ambiente strutturato; tutto questo ha l’effetto di ridurre i problemi emotivi e relazionali, sviluppare la fiducia in se stessi e migliorare il comportamento prosociale (Cortina, Frazel, 2015).

In linea con gli obiettivi della ricerca, scegliamo di focalizzare l’attenzione solo ed esclusivamente sui laboratori interni gestiti esclusivamente dalla figura professionale dell’educatore perché ci interessa individuare la competenza didattica dell’educatore socio-pedagogico all’interno delle attività laboratoriali che non hanno una finalità direttamente terapeutica, ma sono momenti di attività ludico-espressive e di creatività in ambiente protetto che permettono al singolo ragazzo di sperimentarsi insieme agli altri (Baldacci, 2004).

Gli obiettivi generali di un laboratorio sono abbastanza ampi; si possono così sintetizzare (Panciroli, 2010):

- 1) obiettivo meta-costruttivo: fornire gli strumenti per scoprire le conoscenze e collegarle fra loro;
- 2) obiettivo espressivo: apprendere mediante la manipolazione e la sperimentazione di diversi materiali e canali comunicativi;
- 3) obiettivo relazionale: apprendere attivamente mediante la relazione con il sé e con gli altri.

Nonostante siano presenti in letteratura delle linee guida sulla metodologia laboratoriale nei contesti non formali, nel groviglio routinario delle realtà educative, non è infrequente come il sistema progettuale sia implicito e/o indeterminato e ciò rappresenta un fondamentale problema, molto sottovalutato, poiché dispone di una gestione educativa soggettivistica, estemporanea, nonché spesso, e conseguentemente, contraddittoria. Questo sarà oggetto di ulteriori approfondimenti nella parte successiva della ricerca.

4. Metodologia della ricerca

La ricerca, nel suo complesso, segue un approccio *mixed methods* che combina in modo strutturato l’approccio di ricerca quantitativo e qualitativo (Trincherò, Robasto, 2019) seguendo un disegno sequenziale esplicativo per studiare in profondità il fenomeno oggetto di ricerca. In particolare, si cerca di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

RQ1: Con quale frequenza i professionisti che operano nelle comunità per minori attuano la metodologia laboratoriale?

RQ2: Quali fattori risultano più rilevanti ai fini della progettazione laboratoriale?

RQ3: È possibile individuare un profilo tipico o estremo di comunità, sulla base dei laboratori più praticati, in relazione alla progettazione laboratoriale (aspetto funzionale alla prosecuzione della ricerca con il secondo studio qualitativo)?

In questo contributo presentiamo i risultati del primo studio che ha come obiettivo l'individuazione delle realtà più idonee per condurre gli approfondimenti del secondo studio qualitativo al fine di massimizzare le informazioni. Il primo studio si è avvalso dello strumento del questionario con l'intento di tracciare uno dei due possibili profili di comunità – quello paradigmatico o quello estremo (Trincherò, 2004) – e ottenere indicazioni in merito alle figure professionali che se ne occupano e ai meccanismi di progettazione.

Referenti dell'indagine sono i coordinatori delle comunità per minori del territorio pugliese. La scelta della dimensione regionale è dettata dal fatto che i regolamenti in tale materia sono determinati a tale livello, di conseguenza la diversa normativa non permette di poter occuparsi contemporaneamente di più regioni⁶. A livello di contesto, la Puglia è una regione che si colloca sopra la media nazionale e nel secondo quartile per popolazione e superficie. All'interno del *Registro regionale delle strutture e dei servizi autorizzati all'esercizio delle attività socio-assistenziali destinate ai Minori*⁷, che raccoglie tutte le comunità presenti sul territorio pugliese che si occupano di minori, anziani, disabili, adulti con problematiche sociali e adulti con problematiche psico-sociali, sono state selezionate solo le comunità educative per minori (art. 48 Reg. R. n.4/2007) d'interesse per la ricerca. La decisione di prendere in considerazione la popolazione delle comunità educative per minori è avvenuta in quanto, coerentemente con gli obiettivi della ricerca, le comunità sono strutture residenziali a carattere comunitario, caratterizzate dalla convivenza di un gruppo di minori con un'équipe di operatori professionali la cui attività di lavoro ha una funzione prevalentemente educativa con una costante azione progettuale a 360°.

A seguito di un primo screening telefonico, abbiamo escluso 21 strutture non più operative (per lo più, a causa dell'emergenza pandemica da Covid-19). Dalla popolazione di riferimento così determinata, non è stato possibile considerare ulteriori 8 comunità che ci hanno manifestato esplicita volontà di non partecipare alla ricerca. Ai coordinatori delle restanti 67 comunità è stato somministrato in forma elettronica (Google Moduli) un questionario da auto-compilare. La raccolta dei dati ha interessato il periodo dal 03/11/2022 al 09/12/2022. Sono giunte 42 risposte. Rispetto alla popolazione di riferimento, esse coprono il 44%, percentuale che possiamo ritenere soddisfacente anche in virtù del fatto che tutte le provincie appaiono rappresentate in maniera consistente.

⁶ Tutte le informazioni sono consultabili sul portale "Pugliasociale- Regione Puglia" con riferimento al REGOLAMENTO REGIONALE 18 gennaio 2007, n. 4.

⁷ <https://www.sistema.puglia.it/portal/page/portal/SolidarietaSociale/Registri>

Il questionario, costituito da un elenco di 18 domande, è stato direttamente compilato dal rispondente in modalità online sulla piattaforma Google Moduli. Esso è preceduto da una lettera di presentazione con lo scopo di motivare i soggetti a rispondervi, sottolineando l'importanza della partecipazione di ciascuno, la rilevanza delle informazioni che si intendono acquisire e l'utilizzo che si farà dei dati raccolti e fornendo al tempo stesso garanzie in merito al trattamento dei dati e al rispetto della normativa sulla privacy (Montalbetti, Lisimberti, 2015). Le prime quattro domande sono introduttive, e mirano a rilevare alcuni dati caratteristici della comunità e della figura professionale del coordinatore. La sezione successiva è composta da domande a scelta multipla che fanno più direttamente riferimento agli obiettivi della ricerca: in base all'esperienza del coordinatore, viene indagata l'esistenza di linee guida per la progettazione laboratoriale nelle comunità e, attraverso domande con scala di frequenza (mai-raramente-a volte-spesso-sempre), e domande con scala Likert (per nulla-poco-abbastanza-molto) si sonda rispettivamente la costanza con la quale vengono progettati i fattori rilevanti per un'attività laboratoriale (tempi, materiali, attività, obiettivi, verifica degli apprendimenti) e il grado di accordo sugli obiettivi di tipo educativo e didattico che si ritengono significativi ai fini dell'intervento. All'interno di questa sezione, si è reso necessario disporre anche di una domanda aperta per indagare la varietà dei tipi di laboratorio che si svolgono all'interno delle comunità, chiedendo di indicare il nome del laboratorio, le ore dedicate durante la settimana al laboratorio stesso e la figura professionale che lo gestisce.

L'ultima domanda del questionario si presenta in forma aperta e lascia libero spazio alle osservazioni e alle proposte dei rispondenti in merito alla progettazione laboratoriale impiegata nelle comunità educative per minori; abbiamo scelto di non presentare in questa sede i dati qualitativi ottenuti dall'analisi di questa domanda perché le risposte sono state per la maggior parte evasive o incomplete.

5. Risultati

In base all'esperienza maturata nel ruolo di coordinatore, ben 32 dei 42 rispondenti ritengono che la metodologia laboratoriale venga attuata con frequenza (spesso/sempre) nelle comunità. Tra i coordinatori, 35 di loro riferiscono di utilizzare linee guida interne alla comunità sulla progettazione laboratoriale specificando che sono stabilite o dall'equipe educativa o dall'intero entourage che opera nella comunità; solo 6 hanno disconfermato la presenza di linee guida interne alla comunità in merito alla progettazione specificando che i singoli laboratori vengono attuati in base alle esigenze del momento o che vengono programmati dall'educatore in turno con la collaborazione degli esperti esterni. Per quel che concerne le risposte inerenti alla progettazione laboratoriale (v. Figura 2), i fattori che risultano più rilevanti sono gli obiettivi (19 risposte per l'alternativa "sempre") e le attività (20 risposte per l'alternativa "sempre") che seguono una programmazione in modo costante.

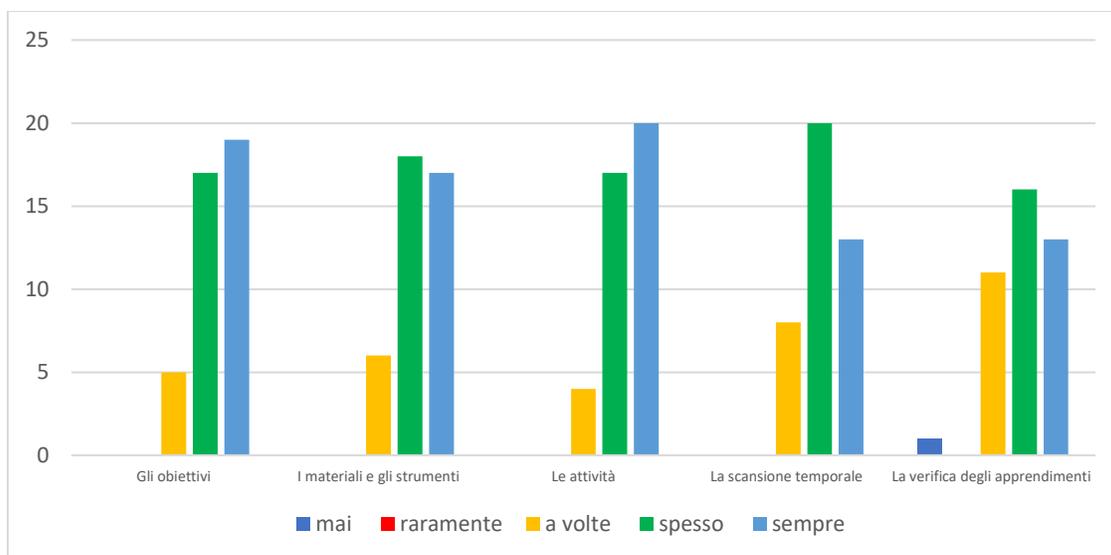


Figura 2: gli elementi di una progettazione laboratoriale

Per quel che riguarda, invece, il grado di accordo sulla significatività degli obiettivi di tipo educativo e di tipo didattico (v. Figura 3), i dati ci comunicano che, dal punto di vista dei coordinatori, ogni obiettivo educativo indicato ha un punteggio molto alto; il dato più elevato riguarda l’obiettivo del “Lavorare sul sé” (con 34 risposte nella categoria “molto”) mentre l’obiettivo che sembra essere meno prevalente è “Potenziare le capacità di destreggiarsi nelle situazioni non previste” (con 25 risposte nella categoria “molto”).

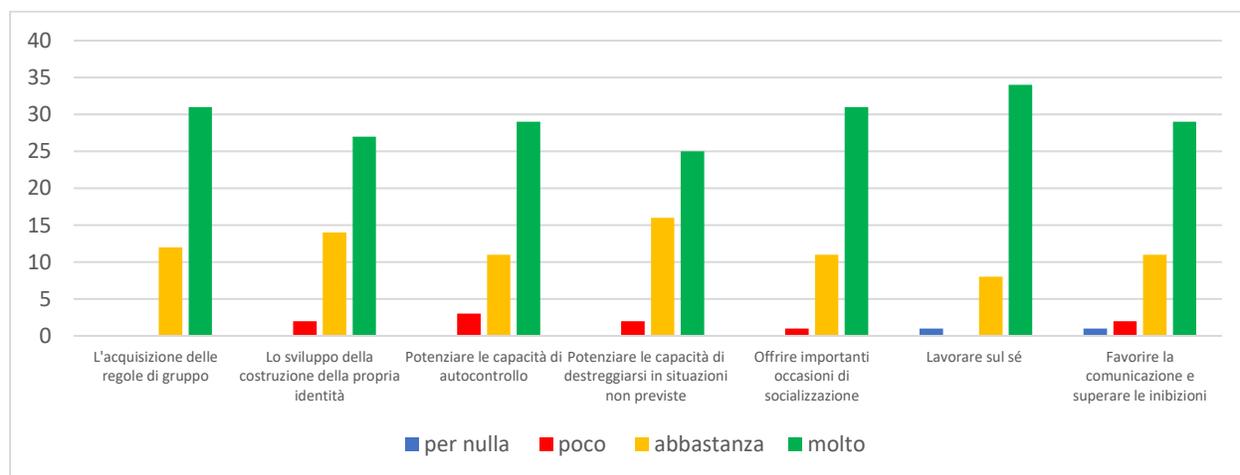


Figura 3: gli obiettivi educativi nella progettazione laboratoriale

Per ciò che concerne, invece, gli obiettivi sul piano didattico (v. Figura 4), il dato più elevato riguarda pariteticamente l’obiettivo del “Potenziare le capacità espressive e comunicative” e dello “Sviluppare un apprendimento responsabile e attivo” (con 28 risposte nella categoria “molto”) mentre gli obiettivi che sembrano essere meno prevalenti sono, allo stesso livello,

“Potenziare i livelli di memoria e attenzione” e “Favorire un apprendimento esplorativo dei fenomeni” (con 19 risposte nella categoria “molto”).

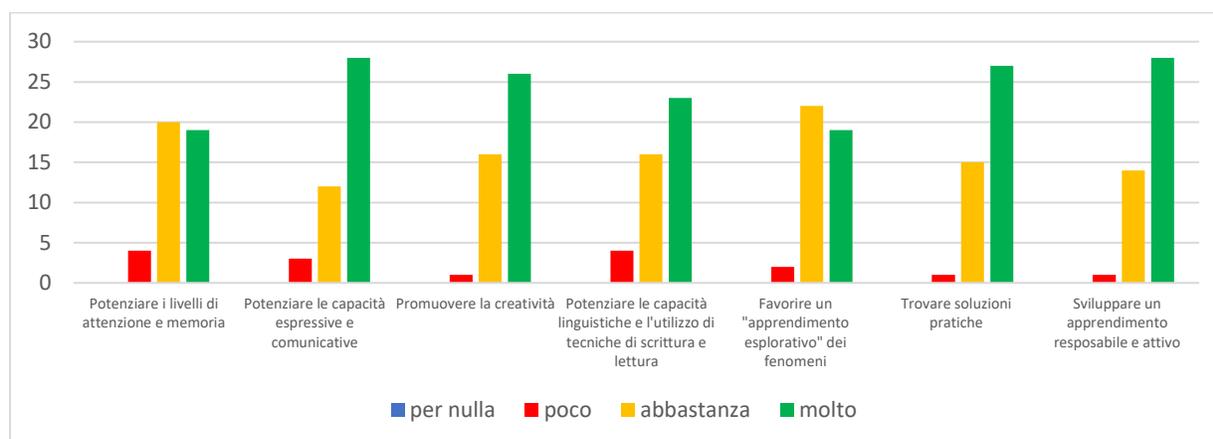


Figura 4: gli obiettivi sul piano didattico nella progettazione laboratoriale

Per quanto riguarda la strutturazione, le risposte alla domanda aperta ci hanno permesso di compiere una classificazione tra i diversi laboratori svolti all'interno delle comunità: si parte con i laboratori *interni* che sono progettati e implementati esclusivamente dal personale educativo operante nella struttura, seguono i laboratori gestiti dal personale psicologico, i laboratori *esterni* tenuti dal personale specializzato in un determinato ambito (musica, arte, teatro) che non fa parte dell'entourage educativo ed infine la condizione *mista* in cui esperto esterno ed un educatore collaborano nella realizzazione dell'intervento laboratoriale. Del totale dei laboratori dichiarati (n=108), ci concentriamo per i fini della ricerca solo su quelli *interni* realizzati dalla figura professionale dell'educatore (n=73). Il numero totale delle comunità che svolgono laboratori *interni* è 23 (su 42). Come primo step, abbiamo individuato la moda della distribuzione del numero di laboratori per ogni comunità al fine di ottenere un quadro complessivo della frequenza della progettazione laboratoriale. È emerso che la frequenza maggiore è 3 (la maggior parte delle comunità dichiara di svolgere 3 laboratori a settimana).

Per quanto riguarda le diverse denominazioni dei laboratori, al di là delle specifiche e spesso articolate diciture, abbiamo potuto ricondurre la maggior parte di essi a due categorie principali: il “laboratorio di cucina” e il “laboratorio artistico-manuale” (riprendendo la denominazione più frequentemente citata). Alla luce di ciò, il laboratorio artistico-manuale viene indicato per 12 volte; il laboratorio di cucina viene indicato per 11 volte. Seguono il laboratorio di teatro (4 volte), il laboratorio di cineforum (3 volte), il laboratorio di cura degli ambienti (3 volte) e di cura del sé (2 volte) e altri laboratori menzionati solo una volta da singole comunità (es. il laboratorio di riciclo, di lettura, di informatica, di educazione civica, di giornalino, di alfabetizzazione emotiva, di giardinaggio, di italiano e di sport).

Per poter proseguire la ricerca con il secondo studio a carattere qualitativo, ci siamo prefissati di individuare, a partire da questi dati, un profilo di cooperativa che indirizzi le nostre

scelte, nell'ottica di massimizzare le informazioni da raccogliere; coerentemente con quanto suggerito dalla letteratura metodologica (Trincherò, 2002), le due principali alternative consistono nell'individuare o un profilo tipico, per indagare i modi più comuni di presentarsi di un fenomeno, oppure un profilo estremo, per indagare l'intera varietà dei modi in cui il fenomeno può presentarsi. Nel nostro caso, la seconda strada si è mostrata poco fattibile: se, infatti, vi sono comunità che propongono oltre 6 laboratori settimanali, facendo presupporre un agire maturo verso la progettazione laboratoriale, il poco approfondimento delle relative risposte al questionario lascia pensare che non rappresentino le migliori opportunità nell'ottica di massimizzazione delle informazioni. Più agevole, con i dati a nostra disposizione, ci sembra orientarci verso un profilo tipico di comunità: basandoci sulla frequenza più alta rispetto al numero di laboratori, possiamo delineare un profilo di comunità che svolga almeno uno tra il laboratorio di cucina e il laboratorio artistico-manuale, in quanto questi ultimi risultano essere i più praticati. Tra le 6 comunità che riportano 3 alternative di interventi laboratoriali, ce ne sono 3, emblematiche del caso tipico, che indicano di svolgere entrambe queste tipologie, 2 su 6 riportano di attuare solo quello di cucina, 1 su 6 solo quello artistico-manuale.

6. Discussione dei risultati

Nella presente ricerca abbiamo esposto occasioni di riflessione metodologica in una prospettiva che considera il coordinatore socio-pedagogico il primo testimone della realtà laboratoriale nelle comunità per minori. In riferimento alla prima domanda di ricerca (RQ1), più della metà dei coordinatori afferma che la metodologia laboratoriale è attuata costantemente nelle comunità prese in esame con una frequenza di almeno 3 laboratori a settimana e che segue una progettazione stabilita di solito dall'équipe educativa; ciò denota un maggiore impegno verso laboratori progettati dalla figura professionale educativa piuttosto che dal personale esterno specializzato in un determinato settore. Si potrebbe pensare che questa scelta possa essere dettata dal ruolo familiare e di fiducia che ricopre l'educatore all'interno del contesto comunitario ma anche da un recente maggiore riconoscimento verso la competenza progettuale del professionista.

I fattori che più risultano rilevanti ai fini di una progettazione laboratoriale (RQ2) sono gli obiettivi di tipo educativo e didattico e le attività. Tra gli obiettivi di tipo educativo, emerge un'attenzione da parte delle comunità verso un intervento laboratoriale teso alla conoscenza da parte del minore dei propri limiti e delle proprie potenzialità per favorire un'immagine positiva di se stesso, invece, tra gli obiettivi di tipo didattico, attraverso l'intervento laboratoriale, si lavora prevalentemente per sviluppare le capacità comunicative del minore e un apprendimento flessibile e autonomo. Possiamo ipotizzare che questo risultato sia congruente con i tipi di laboratori più praticati nelle comunità che rispecchiano il profilo tipico (RQ3), quale il laboratorio di cucina e il laboratorio artistico-manuale. In entrambi si può lavorare sullo sviluppo del sé, della propria autoefficacia e sulle abilità espressive. Gli obiettivi finalizzati all'acquisizione di processi cognitivi, come la memoria e/o l'attenzione e allo sviluppo di processi mentali come il *problem solving* sono meno significativi.

La scansione temporale delle attività e la valutazione degli apprendimenti, a differenza degli obiettivi e delle attività, sono fattori che non sembrano essere preponderanti durante la progettazione; sarebbe interessante indagare, in seguito, se ciò possa attribuirsi ad una scelta organizzativa della comunità o a motivazioni estrinseche (ad es. nel caso della valutazione, ad una mancanza di documentazione appropriata).

7. I limiti dello studio

In primo luogo, la carenza di una consolidata letteratura ha reso difficoltosa la costruzione del questionario al fine di garantirne l'attendibilità e la validità; inoltre, lo strumento, stesso, presenta delle limitazioni per due aspetti principali: il canale di comunicazione e la modalità di somministrazione. La somministrazione di questionari in formato digitale presenta degli inconvenienti che sono indotti dal medium stesso: è dunque necessario considerare la familiarità e l'accessibilità degli strumenti informatici per il target individuato. Il ricercatore, inoltre, perde ogni possibilità di controllo sul contesto e, in genere, sull'identità del rispondente (Montalbetti, Lisimberti, 2015). Infine, la ricerca è stata circoscritta a una sola realtà regionale; un confronto con realtà simili del Nord e del Centro Italia consentirebbe una maggiore comprensione del fenomeno, ma ciò si è reso, per il momento, non realizzabile per via dei regolamenti regionali autonomi vigenti che rendono disomogenea l'organizzazione interna delle comunità educative per minori.

8. Conclusioni

L'obiettivo del presente studio era quello di effettuare una prima mappatura delle comunità per minori presenti sul territorio pugliese in riferimento all'organizzazione e alla progettazione di attività laboratoriali, con specifico riferimento a quelle condotte dagli educatori. È emerso che la maggior parte delle comunità struttura laboratori interni gestiti dagli educatori e che la progettazione di tali laboratori prevede un'attenzione particolare alla strutturazione delle attività e alla definizione degli obiettivi di tipo educativo e di tipo didattico ritenuti più significativi. È stato possibile, inoltre, delineare un profilo tipico di comunità per minori che organizza tre laboratori a settimana, di cui almeno uno è inerente alla cucina o ad attività artistico-manuali.

Nel quadro della ricerca nel suo complesso, tali risultati verranno approfonditi con il successivo studio qualitativo, attraverso interviste strutturate che vedranno il diretto protagonismo degli educatori che operano nelle stesse comunità che rispecchiano le caratteristiche del profilo tipico individuato per indagare l'eventuale presenza di una componente didattica nella metodologia laboratoriale.

Riferimenti bibliografici:

A.I.E.J.I. (2006). *The profession competences of social educators. A conceptual framework*. Montevideo. <http://aieji.net/media/1036/a-conceptual-framework.pdf>

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15337

Agostinetto, L. (2012). Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti. *Studium Educationis*, 1, 95-106.

Arduini, G. (2020). Experiential teaching as an inclusive strategy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1), 159-171.

Baldacci, M. (2004). Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane. In R. Travaglini & N. Filograsso (a cura di), *Dewey e l'educazione della mente* (pp. 86-97). Milano: FrancoAngeli.

Bonaiuti, G., Calvani, A. & Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.

Cerri R. (2012). Progettazione, azione, valutazione e documentazione. Unitarietà e articolazione dell'agire didattico. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale dell'insegnante* (pp. 135-149). Brescia: La Scuola.

Commissione europea (2000). *A Memorandum on lifelong learning*. <https://www.idaveneto.it/wp-content/uploads/2013/04/memorandum.pdf>

Cortina M. A., Fazel M. (2015). The Art Room: An evaluation of a targeted school-based group intervention for students with emotional and behavioural difficulties. *The Arts in psychotherapy*, 42, 35-40.

Galliani, L. (2012). Apprendere con le tecnologie tra formale, informale e non formale. In P. Limone (a cura di), *Media, Tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale* (pp. 3-26). Bari: Progedit.

Garrido M.G., Amezcua- Aguilar T., Leon S.P. (2023). Perception of the Figure of the Social Educator in Rural Contexts in Spain. *Education Sciences*, 13, 1-15.

Guarino, A. & Lancellotti, R. (2017). *Terapie distrazionali nei contesti clinici, sanitari ed educativi. Pet Therapy, Musicoterapia, Arteterapia e Teatroterapia*. Milano: FrancoAngeli.

Iori, V. (a cura di) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

Laneve, C. (2011). *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*. Brescia: La Scuola.

Maccario, D. (2005). *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-culturali e assistenziali*. Roma: Carocci (ed. Studi Superiori, 2011).

Mariotti, S. (2004). Apprendere attraverso il fare: solo una metodologia. *Adultità: rivista semestrale sulla condizione adulta e i processi formativi*, 20, 173-279.

Montalbetti, K. & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia Editore.

Panciroli, C. (2010). I laboratori artistici di matrice educativa, *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 5 (1), 1-16.

Pandolfi, L. (2020). *Lavorare nei servizi educativi per minori. Progettualità, personalizzazione, buone pratiche*. Milano: Mondadori Education.

Pietrocarlo, L. (2018). Oltre il senso comune: il sapere pedagogico come strumento professionale. In V. Iori (a cura di), *Educatori e Pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 73-93). Trento: Erickson.

Ranieri, M., (2020). *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti*. Roma: Carocci editore.

Rivoltella, P.C. (2012). La comunicazione e le relazioni didattiche. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale dell'insegnante* (pp. 151-166). Brescia: La Scuola.

Sekhri, A. (2019). Participation in Extracurricular Activities: A Boon for Children with Special Needs. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 12 (4), 37-44.

Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.

Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.

Triani, P. (2016). Educatori e nuove sfide del “lavoro” socio-educativo. In L. Perla & M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 45-78). Brescia: La Scuola.

Trincherò R. & Robasto D. (2020). *I mixed-methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Ugolini, F.C. (2013). Introduzione. Apprendimento informale: inquadramento storico, politico e concettuale. In F.C. Ugolini (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari e prospettive di ricerca* (pp. 11-40). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

Zecca, L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.