

DAL LUOGO ALLA PERSONA

ANALISI DI NUOVE OPPORTUNITÀ DI APPRENDIMENTO IN CONTESTI NON FORMALI ED INFORMALI

L'INAPP (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche), nato il 1° dicembre 2016 a seguito della trasformazione dell'ISFOL, ha un ruolo strategico di orientamento e supporto al sistema di governance delle politiche sociali e del lavoro.

Ente pubblico di ricerca vigilato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, si occupa di analisi, monitoraggio e valutazione delle politiche del lavoro, delle politiche dell'istruzione e della formazione, delle politiche sociali e, in generale, di tutte le politiche economiche che hanno effetti sul mercato del lavoro. L'INAPP fa parte del Sistema statistico nazionale e collabora con le istituzioni europee. Svolge il ruolo di assistenza metodologica e scientifica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo ed è Agenzia nazionale del programma comunitario Erasmus+ per l'ambito istruzione e formazione professionale.

Presidente: *Stefano Sacchi*

Direttore generale: *Paola Nicastro*

Riferimenti

Corso d'Italia, 33

00198 Roma

Tel. + 39 06854471

Web: www.inapp.org



INAPP

DAL LUOGO ALLA PERSONA

ANALISI DI NUOVE OPPORTUNITÀ
DI APPRENDIMENTO IN CONTESTI
NON FORMALI E INFORMALI



La pubblicazione raccoglie i risultati di una ricerca curata dalla Struttura dell'Isfol Sistemi e servizi formativi (responsabile Paolo Severati) nell'ambito del PON FSE 2016 Sistemi di Politiche Attive per l'Occupazione Priorità di investimento 10.3, Progetto: Monitoraggio, Analisi e Valutazione delle politiche per l'apprendimento permanente.

Questo testo è stato sottoposto con esito favorevole al processo di *peer review* interna curato dal Comitato tecnico scientifico dell'Istituto.

Gruppo di lavoro:

Claudio Franzosi e Davide Premutico (coordinatori), Rocco Barbaro, Tiziana Cardinale, Carlo Cialone, Mario Cusmai, Giuseppe Di Lieto, Maria Di Saverio, Chiara Loasses, Vanessa Lombardi, Roberto Maini, Maria Laura Marini, Enrica Marsilii, Simona Pizzuti, Valentina Punzo, Anna Rita Racioppo, Giovanna Spagnuolo.

Testo a cura di *Davide Premutico*

Autori: *Rocco Barbaro* (par. 1.2), *Mario Cusmai* (introduzione al capitolo 4, parr. 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5), *Giuseppe Di Lieto* (cap. 2), *Maria Di Saverio* (parr. 3.4, 4.3, 6.2, 6.4, 6.6), *Claudio Franzosi* (parr. 1.1, 1.3, cap. 2), *Chiara Loasses* (introduzione al capitolo 3, parr. 3.1, 4.3), *Vanessa Lombardi* (introduzione al capitolo 6, parr. 6.1, 6.3), *Maria Laura Marini* (parr. 5.1, 5.2), *Simona Pizzuti* (introduzione al capitolo 5, parr. 5.3, 5.4, 5.5), *Davide Premutico* (Introduzione, Conclusioni), *Valentina Punzo* (parr. 3.3, 4.3, 4.5), *Anna Rita Racioppo* (parr. 3.2, 6.5).

Editing grafico: *Anna Nardone*

Coordinamento editoriale: *Aurelia Tirelli*

Le opinioni espresse in questo lavoro impegnano la responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono la posizione dell'Ente.

Testo chiuso a dicembre 2016

Pubblicato a giugno 2017

Alcuni diritti riservati [2017] [INAPP].

Quest'opera è rilasciata sotto i termini della licenza Creative Commons Attribuzione – Non Commerciale – Condividi allo stesso modo 4.0 Italia License.

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)



ISBN 978-88-543-0123-8

Indice

Introduzione	9
1. Impianto metodologico.....	19
1.1 Le scelte operate.....	19
1.2 Video documenti e interviste	24
1.3 Schema riassuntivo tecnico e metodologico.....	26
2. La biblioteca Salaborsa di Bologna	29
2.1 L'Istituzione biblioteche e la Salaborsa	31
2.2 Le attività della biblioteca e l'apprendimento.....	35
2.3 Scenari e prospettive	38
2.4 Considerazioni finali	40
3. La biblioteca Renato Nicolini di Roma	43
3.1 La biblioteca Nicolini: storia e territorio.....	45
3.2 Le attività e i servizi della biblioteca	51
3.3 Il ruolo della biblioteca nell'apprendimento	57
3.4 Il contributo della biblioteca alla crescita personale e professionale degli utenti	62
4. Il caso Antas - Associazione nazionale terapie alternative e solidali di Roma	67
4.1 Un excursus sulla clownterapia.....	69
4.2 Antas Onlus e la clownterapia.....	72
4.3 Apprendimento non formale: la formazione dei clown.....	76
4.4 Il contributo dell'esperienza Antas alla crescita personale e professionale	80
4.5 Prospettive future e considerazioni finali.....	82
5. Percorsi di apprendimento esperienziale nelle professioni a sostegno della maternità.....	85
5.1 Breve storia delle professioni a sostegno della maternità	87
5.2 Le scuole e i percorsi formativi.....	89
5.3 Apprendere dall'esperienza	102
5.4 Analisi del processo di apprendimento	104
5.5 Conclusioni	119

6.	Educazione all'imprenditorialità: la nascita delle startup.....	121
6.1	L'ecosistema dell'innovazione.....	123
6.2	I Contamination Lab (CLab)	128
6.3	Il CLab dell'Università di Cagliari	130
6.4	L'Università americana in Italia: tra tradizione e innovazione.....	137
6.5	La John Cabot University (JCU) e l'Institute for Entrepreneurship (IFE)	139
6.6	L'apprendimento non formale e informale per la crescita personale e professionale.....	143
	Conclusioni.....	149
	Allegati: gli strumenti di raccolta delle informazioni per i casi.....	161
	Bibliografia.....	179

Ringraziamenti

La ricerca di cui si dà conto nel presente volume ha dedicato ampio spazio al lavoro sul campo. La raccolta di informazioni (e il disegno di nuovi percorsi e scenari dell'apprendere) è stata possibile in virtù della preziosa collaborazione accordata dalle persone intervistate che – nei diversi ambiti investigati e con la specificità dei ruoli svolti – hanno messo a disposizione il proprio tempo e condiviso conoscenze, esperienze e vissuti. A tutti loro va un sentito ringraziamento. In particolare si ringrazia:

per il caso biblioteca Salaborsa di Bologna, Antonella Agnoli, consigliera di Amministrazione dell'Istituzione biblioteche del Comune di Bologna; Silvia Masi, responsabile della biblioteca Salaborsa; Antonio Ciccarone, responsabile Servizi al pubblico e Sviluppo tecnologico e servizi informatici; Monica Pederzini, bibliotecaria e responsabile progetto Facilitatori informatici; Rosalia Ragusa, addetta Sviluppo e promozione, Area Gestione e sviluppo delle raccolte;

per il caso biblioteca Renato Nicolini di Roma, Giovanna Micaglio, responsabile della Biblioteca; Elisabetta Segna, Stefania Achilli, Maria De Salvo, Antonio Perini, Stefania Laudoni, collaboratori della Biblioteca; Carla De Angelis, poetessa; Angelo Filippo Jannoni Sebastianini, attore e poeta; Massimo Pacetti, poeta e scrittore; Michele Polizzi, pittore; Guido Arione, maestro di scacchi;

per il caso Antas Onlus di Roma, Angelo Gigli, "in arte" Formaggino, cofondatore e presidente dell'Antas; Daria Pedullà, "in arte" Placebo, cofondatrice dell'Antas; i clown volontari: Matteo Tagliabue, "in arte" Asdrubale Mlelele; Carla Malagesi "in arte" Cin Cin; Daniele Fusco "in arte" Ciuffo; Alessio Crescentini "in arte" Fossetta; Leandro Segaletti "in arte" Jaio; Marina Marchetti "in arte" Polly; Giulia D'Amato "in arte" Polpetta; Vincenzo Carino "in arte" Pongo; Rita Carli "in arte" Scintilla; Emanuela Di Lolli "in arte" Snoopy; Giuseppe Pezzella "in arte" Yatta;

per il caso professioni a sostegno della maternità: per la Scuola delle Doule – Associazione Eco Mondo Doula, Marzia Andretta, consigliere e tirocinante docente; Laura Casadei, docente; Sara Cavallaro, vice-presidente dell'Associazione e docente; Ema-

nuela Geraci, presidente dell'Associazione e docente; Pamela Pasian, docente; Anna Pirera, docente; Piera Maghella, fondatrice e docente del Movimento internazionale parto attivo; Luciana Mellone, presidente e Raffaella Scalisi, socia fondatrice e vicepresidente della Scuola dei Mille giorni – Il Melograno. Si ringrazia inoltre Beatrice Bosco, Doula ed Educatrice perinatale;

per il caso Educazione all'imprenditorialità. La nascita delle start-up, Anna Amati, vice-presidente di META Group, Fondo internazionale per le esigenze imprenditoriali; Valentina Cianci, creatore di innovazione, Amministratore delegato e co-fondatore di *Splashmood* (piattaforma sperimentale per l'industria), Presidente di *Foggia startup*; Marco Casto, tutor d'aula del *Contamination Lab*; Chiara Di Guardo, professore ordinario di *Innovation Management* - Facoltà di Economia e direttore scientifico e responsabile della formazione del *Contamination Lab* Cagliari; Anna Maria Etzi, responsabile del coordinamento dei servizi al territorio e progettazione presso la Direzione ricerca e territorio e coordinatrice del progetto *Contamination Lab* Cagliari; per il *JCU Institute of Entrepreneurship John Cabot University*, Fabrizia Maurizia Lemmo (progetto di startup per il corso di *entrepreneurship*); Filippo Pavone (vocazione di *serial entrepreneur*); Marco Pecchio (*Dreamers Communication*); Laura Pezzulli (progetto di startup per il corso di *entrepreneurship*); Silvia Pulino (*Assistant Professor of Business Administration Director*); Charles Tabansi (*Dreamers Communication*).

Infine un ringraziamento particolare va al Prof. Giovanni Solimine, professore ordinario di "Biblioteconomia" e di "Culture del libro, dell'editoria e della lettura" presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Roma La Sapienza, dove dirige il Dipartimento di scienze documentarie, linguistico-filologiche e librerie e geografiche, che ci ha aiutato, nei limiti delle nostre conoscenze, ad analizzare e collocare meglio soprattutto le informazioni sulle prospettive di sviluppo delle biblioteche pubbliche, non solo in Italia.

Introduzione

Cosa hanno in comune una persona che partecipa a un gruppo di lettura, che fa del volontariato vestendosi da clown o anche ad assistere le madri nel ruolo di doule o di assistenti perinatali? E cosa ancora hanno in comune questo gruppo di persone con altre che decidono di investire le proprie forze e la propria professionalità in imprese nascenti (le cosiddette startup)? Forse poco, ma quel poco che le lega riguarda quella volontà, motivazione e capacità di non fermarsi mai nell'apprendere, nel riuscire a "mixare" le carte della propria esperienza e, attraverso questo mix, contaminare i percorsi di vita, da cittadino o da lavoratore che sia.

Lo scopo principale di questa pubblicazione è di descrivere e analizzare alcuni casi, tra loro anche molto diversi, in cui il concetto di apprendimento lungo tutto l'arco della vita assume significato proprio sul piano esperienziale e in cui si evidenzia come i meccanismi di apprendimento, in realtà, siano comuni, sebbene prendano forma attraverso processi diversi. I casi rappresentano una ricchezza per la proposizione di metodi e di forme organizzative e per come sia possibile procedere, con diversi gradi di consapevolezza, nella costruzione di percorsi di apprendimento non formali e informali, con la possibilità che alcuni di essi si strutturino anche in esperienze formali (come ad esempio, il caso delle biblioteche pubbliche).

Alcune situazioni potrebbero rientrare in quelle attività che dal basso partecipano alla rete di servizi per le politiche attive (a titolo di esempio le biblioteche pubbliche con forte vocazione sociale e non solo). Del resto la Legge 150/2015 all'articolo 1 «(Rete nazionale dei servizi per le politiche del lavoro) ha come finalità di promuovere l'effettività dei diritti al lavoro, alla formazione ed all'elevazione professionale previsti dagli articoli 1, 4, 35 e 37 della Costituzione». L'articolo 1 della legge entra nello specifico dei soggetti che partecipano alla rete indicando apparentemente in modo netto quali essi siano. Tuttavia la stessa norma all'art.11 stabilisce che tra Ministero del Lavoro e PS e Regioni debba essere stipulata «una convenzione finalizzata a regolare i relativi rapporti e obblighi in relazione alla gestione dei servizi per il lavoro e delle politiche attive del lavoro nel territorio della regione o provincia autonoma»; tale convenzione potrebbe aprire alla partecipazione indiretta alla rete di altri soggetti sul territorio (pubblici e/o privati). Del resto non si può pensare che il processo di intermediazione sul mercato del lavoro o l'esercizio del diritto alla formazione si svolga entro le spesso "rigide" funzioni di un centro per l'impiego, o all'interno di

strutture formative accreditate secondo criteri spesso cristallizzati. Ci troveremo di fronte a una visione rigida delle funzioni del sistema sociale che, al contrario, domina la complessità, anche della globalizzazione, attraverso processi de-identitari, liquidi, di per sé stessi destabilizzanti, ma che consentono di gestire l'ansia da incertezza e incanalarla in forme di organizzazione sempre nuove e che producono cultura e nuovi apprendimenti (Bauman, 2002). Ciò del resto vale soprattutto per alcuni target particolarmente deboli, non facilmente accessibili per le policy, quali adulti inattivi, stranieri in difficoltà (spesso extracomunitari), giovani spesso molto sfiduciati quali se ne trovano tra i *Neet*. Alcune realtà analizzate nella ricerca sembrano proprio rispondere a questa esigenza, di dare risposta a situazioni che non hanno confine e definizione nella strutturazione di una identità lavorativa, che sono spesso a uno stato nascente (come nel caso delle *doule*) pur appartenendo a bisogni strutturanti l'individuo e la collettività.

Lo scopo di questa indagine non è pertanto di rendere esplicite o mettere in trasparenza competenze acquisite nei processi di formazione non formale e informale, ma di descrivere i luoghi e i contesti generativi delle stesse per valorizzarne la portata in termini di costruzione del tessuto di apprendimento. L'ipotesi principale è che tali contesti generativi riescano ad un tempo ad agire a livello di costruzione e ridefinizione del tessuto sociale, specie quello marginalizzato, e allo stesso tempo rafforzare le capacità di autonomia, ri/motivazione e riattivazione delle singole persone anche in ambito professionale, oltre che nel rafforzamento dei diritti di cittadinanza. Siamo dunque lontani dall'obiettivo di mappare le iniziative di formazione nei contesti non formali e informali studiati, al fine di essere segnalati agli *stakeholder* coinvolti nei processi previsti in particolare nell'ambito della attuazione dei criteri definiti dal Decreto Ministeriale del 30 giugno 2015, relativo al quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito della costituzione del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali.

Piuttosto lo scopo dell'indagine è quello, semmai, di segnalare agli *stakeholder* e ai decisori politici l'esistenza di processi rilevanti di apprendimento in situazioni e ambienti spesso distanti dai sistemi "istituzionalizzati" e che tali processi andrebbero comunque valorizzati e/o supportati, se non in termini finanziari, almeno di riconoscimento della loro funzione di stimolazione all'apprendimento. Per spingersi oltre occorrerebbe, in prospettiva, acquisire una diversa visione di come le persone apprendono e che, in questo senso, andrebbero rivisti gli spazi di apprendimento secondo un'ottica diversa: laddove ad esempio, la biblioteca pubblica non è il solo luogo di prestito libri, l'associazione di volontariato non è unicamente il luogo ove aiutare gli altri in difficoltà, costruire una nuova professione non significa semplicemente trovare uno spazio tra quelle già esistenti e così via.

Le stesse direttive europee negli anni hanno diffuso il paradigma dell'apprendimento declinabile in contesti differenziati, non tradizionali, proprio in situazione che più di altri sono anche in grado di arginare i fenomeni di marginalizzazione e deprivazione economica e sociale. È in questo contesto che sembra opportuno introdurre il concetto di *lifewide learning* in differenziazione rispetto a quello di *lifelong learning*. Tra

i diversi autori che utilizzano il concetto è significativo quanto sostiene Barnett (2010). Pur contestualizzandolo al mondo accademico universitario, definisce la differenza tra i due concetti: mentre il *lifelong learning* colloca le esperienze formative lungo il tempo, il concetto *lifewide* fa direttamente riferimento allo spazio, ossia occasioni/contesti in cui può maturarsi una esperienza di formazione. Lo spazio altro non è che una immagine delle situazioni di apprendimento in cui un individuo può entrare in contatto. Tale concetto, a sua volta, si lega a quello di *liquid learning*, connesso al paradigma della società liquida di Bauman (1999a, 2002, 2006). Le caratteristiche della società liquida implicano, infatti, una inevitabile permeabilità dei contesti esperienziali, dei portati individuali e collettivi di conoscenze che si incontrano, scontrano e spesso si mixano: da parte dell'individuo c'è la capacità di muoversi in modo continuo, quasi senza radici, lasciandosi contaminare dalle varie esperienze. Barnett (2010, p. 1) individua i contesti "spaziali" in cui l'apprendimento liquido si palesa:

«Oggi, in un'epoca liquida, ..., gli individui vivono contemporaneamente più spazi di apprendimento come parte della loro vita: lavoro, non lavoro, famiglia, tempo libero, social network, reti professionali, impegno sociale e canali molteplici di notizie, informazione e comunicazione, per non parlare di mobilità fisica e globale (reale e virtuale), spalancata alle possibilità di apprendimento».

Inoltre riporta una elencazione, a titolo esemplificativo, di almeno otto contesti diversi di occasioni di *lifewide learning* all'interno dell'università, citando, tra gli altri anche quelli legati al fare "sport", partecipare ad attività di volontariato, scrivere sui *e-papers* studenteschi e altri, alcune esperienze certificate/riconosciute dall'università stessa, altre semplicemente incentivate. Questa elencazione, come si vedrà in seguito, può essere in parte sovrapposta proprio a quelle attività di apprendimento osservate nella presente indagine. Solo abbracciando in parte la prospettiva del *lifewide learning* all'interno dello studio si può assumere, come una delle ipotesi di ricerca, la necessità di superare in parte i concetti stessi di apprendimento formale, non formale e informale, poiché si evince che in ognuna delle esperienze analizzate vi sono componenti che possono avvicinare ciascuna di esse, sia all'apprendimento informale che non formale, e in alcuni casi anche formale: ciò avviene proprio perché è la natura liquida dell'apprendimento che di volta in volta si adatta e si curva all'esperienza che viene vissuta e che può trasformarsi da informale (ad esempio prendiamo un corso di scacchi) a non formale, se si assume consapevolezza che il corso può migliorare alcune competenze trasversali applicate anche nei contesti di lavoro o di studio, a formale, se queste competenze vengono poi certificate o aiutano a certificare altre competenze ad esse connesse.

Per focalizzare meglio quanto ipotizzato partiamo proprio dalle definizioni di apprendimento formale, non formale e informale tratte dal glossario contenute nella

direttiva europea "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente" COM 2001/768¹:

- *apprendimento formale*. È l'apprendimento che si sviluppa tradizionalmente nell'ambito di un'istituzione di istruzione o formazione, strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento) e sfociante in una certificazione. L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente;
- *apprendimento non formale*. Un apprendimento che non è sviluppato da un'istituzione d'istruzione o formazione e che non sfocia di norma in una certificazione. Esso è peraltro strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse per l'apprendimento). L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente;
- *apprendimento informale*. Apprendimento legato ai contesti della vita quotidiana: lavoro, famiglia e tempo libero. Non è strutturato (in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse) e di norma non sfocia in una certificazione. L'apprendimento informale può essere intenzionale, ma nella maggior parte dei casi non lo è (ovvero è "fortuito" o casuale).

Interessante notare che la stessa direttiva già forniva il concetto di *lifewide learning* evidenziandone proprio la trasversalità rispetto alle tre definizioni precedenti, ma senza enfatizzare l'importanza del concetto rispetto a una visione d'insieme, paradigmaticamente diversa del sistema sociale, meno neo-strutturalfunzionalista o istituzionalista e più vicino a quello destrutturante e relazionale della società liquida:

- *lifewide learning*. Qualsiasi attività di apprendimento formale, non formale o informale. Il *lifewide learning* è una dimensione dell'apprendimento permanente quale definito nella stessa comunicazione europea.

Tornando alle tre definizioni precedenti, si può grossolanamente notare come vi siano due dimensioni che le caratterizzano a seconda della loro presenza/assenza. Si tratta della istituzionalizzazione, ossia ciò che determina il riconoscimento formale dell'iniziativa di apprendimento da parte di strutture riconosciute da uno Stato o da sue emanazioni, e dell'intenzionalità della motivazione formativa, ossia se una determinata esperienza, a prescindere dal suo metodo, viene comunque promossa e organizzata con la finalità di apprendimento. Queste due dimensioni possono essere riportate nello schema seguente.

¹ Nel primo capitolo della presente pubblicazione si fornisce una definizione più estesa delle 3 tipologie, con esempi specifici.

Schema 1 Dimensioni dell'apprendimento formale, non formale e informale

		Riconoscimento istituzionale	
		Presente	Assente
Intenzionalità della motivazione di apprendimento	Presente	Apprendimento formale	Apprendimento non formale
	Assente		Apprendimento informale

All'interno dei tre quadranti possono essere collocati numerosi esempi ed esperienze di apprendimento, ma si potrebbe notare come le stesse esperienze possono essere contemporaneamente inserite in più quadranti a seconda, soprattutto, della dimensione di intenzionalità di apprendimento nella motivazione di chi le organizza. Osserviamo lo stesso schema con alcuni esempi.

Schema 2 Dimensioni dell'apprendimento formale, non formale e informale con alcuni esempi di iniziative

		Riconoscimento istituzionale	
		Presente	Assente
Intenzionalità della motivazione di apprendimento	Presente	Corsi e percorsi scolastici e universitari	Iniziative di formazione presso le imprese, comprese le iniziative esperienziali (ad esempio corso di sopravvivenza, corso di scacchi), studio/lettura in biblioteca
	Assente		Corso di sopravvivenza, corsi di scacchi, attività sportiva, partecipare a una associazione di volontariato.

Oltre alle due dimensioni sopra indicate se ne potrebbe aggiungere un'altra, che come si evince anche dai casi presentati nella presente ricerca, risulta rilevante ai fini di una loro collocazione analitica. Nella dimensione della "intenzionalità della motivazione di apprendimento" si assume quasi sempre il punto di vista di chi organizza l'iniziativa (ad esempio l'impresa), ma non quella di chi vi partecipa, seppure la definizione europea esplicita l'intenzionalità del discente, nelle realtà la percezione dello stesso cambia considerevolmente, specie nel mondo del lavoro: ad esempio molte esperienze di affiancamento, rotazione o altro, possono essere assimilate come formazione informale o anche non formale dal punto di vista delle imprese, ma il lavoratore le vive unicamente come uno delle tante modalità di svolgimento del proprio

lavoro. Nel campo del lavoro tali ambiguità vengono spesso palesate; ad esempio, gli stessi cosiddetti "circoli di qualità", classificati anche a livello europeo² tra le occasioni di apprendimento informale nelle imprese, vengono percepiti dai lavoratori come un prolungamento dell'orario e delle attività di lavoro, funzionale quasi esclusivamente alle finalità di impresa: proprio tali considerazioni sono state spesso alla base della critica di fondo alle teorie legate all'apprendimento organizzativo, che da alcuni sono state considerate alla stregua di versioni evolute del modello taylorista-fordista (Revelli, 1993), specie rispetto a quegli impianti industriali basati sulla *lean production* che stressano il concetto toyotista di autonomazione.

Per tali motivi sembra opportuno introdurre anche il concetto di *auto-consapevolezza del soggetto* che fa "esperienza" e di come la sua presenza o assenza consente di attribuire significati totalmente diversi alle iniziative di apprendimento a cui partecipa. Possiamo definire l'auto-consapevolezza nell'apprendere come un processo, spesso individuale, a volte collettivo, in grado di slantizzare il portato dell'apprendimento esperito in diverse situazioni e renderlo fruibile nei contesti del lavoro e, in generale, in altri ambiti della vita, a prescindere che sia stato acquisito in attività di apprendimento formale, informale e non formale. Ciò implica che spesso proprio l'autoconsapevolezza che si è appresa nuova conoscenza da una data esperienza e che quanto si è appreso lo si può applicare in altri contesti, trasforma una iniziativa, ad esempio, da informale a non formale. Il percorso di autoconsapevolezza è un percorso per alcuni aspetti simile e assimilabile a quello che il sociologo Hirschmann (1995) definisce di auto-sovrersione, ossia un processo critico e analitico delle proprie posizioni ed esperienze, nonché dei propri studi e percorsi cognitivi, che fa acquisire un diverso modo di vederle, assumerle e renderle esperienza. È chiaro che Hirschmann applicava questa categoria concettuale ai sistemi economico-politici studiati con un significato ben più alto e profondo, ma in una accezione "minimalista" è evidente come solo una profonda riflessione e auto-sovrersione sulle iniziative a cui si partecipa, può trasformarle in esperienze di apprendimento a prescindere dalle classificazioni istituzionali. Altri contributi che aiutano meglio a comprendere il concetto di slantizzazione o di auto-consapevolezza derivano dalla cultura organizzativa e manageriale orientale, specie giapponese, laddove spesso si utilizza il concetto di *Ba*. Il *Ba* ha diverse definizioni, ma tutte si rifanno all'assunto che «la conoscenza viene creata in azioni situate» (Suchman, 1987), ossia in contesti e situazioni specifiche, mai astratte o assunte per sé stesse. Nonaka e Toyama (2003, p. 85) a tal proposito evidenziano come: «il processo creante conoscenza è per necessità contestualmente specifico in termini di tempo, spazio e relazioni con gli altri» da cui la definizione di *Ba* come un tempo e uno spazio da cui la conoscenza come flusso di significato emerge; in questa accezione per molti aspetti il concetto di *Ba* sembra poter ricongiungere quello di *lifelong* e *lifewide learning*. Come si osserva non si parte mai da esperienze di apprendimento classificate e classificabili entro tassonomie istituzionali, ma si introducono categorie estremamente legate a quell'idea di conoscenza

² Il riferimento è alla Classification of Learning Activities (CLA) che nell'ambito dell'apprendimento informale inserisce (codice 3.2) i gruppi di apprendimento.

fluida, imprevedibile, e che necessita di autoconsapevolezza individuale o collettiva, che si accennava in precedenza.

Quanto fin qui osservato, rimanda inevitabilmente ai meccanismi che favoriscono la slatentizzazione degli apprendimenti, ossia quei processi, situazioni o atti che trasformano una conoscenza e/o competenza latente e nascosta, di cui non si ha consapevolezza, in una esplicita e applicabile in altri contesti (lavorativi e non). Uno di questi meccanismi è stato attivato paradossalmente proprio durante la conduzione della presente ricerca, inducendo alcuni intervistati a riflettere e a rendersi consapevoli di quali siano stati gli insegnamenti/apprendimenti (derivanti da esperienze come, ad esempio, il no profit) ricavati e applicabili nei contesti di lavoro. Si tratta di una chiara situazione di perturbazione dell'oggetto di ricerca³, ma che in questo caso è stata consapevolmente indotta, per evidenziare come spesso sia sufficiente una rapida riflessione, guidata da apposite domande, ad attivare un processo di consapevolezza. Proprio su questi meccanismi si ritornerà più approfonditamente nella parte conclusiva della ricerca. A tal proposito la letteratura sui processi di apprendimento aziendale può aiutare poiché è ricca di esempi e di meccanismi che attivano quel processo che, sempre Nonaka e Takeushi (1995), definiscono di esternalizzazione nel cosiddetto SECI Model⁴, ossia la capacità che ha un gruppo di persone in una impresa di trasformare gli apprendimenti cosiddetti taciti in espliciti, pertanto traslando l'apprendimento da una fase di "informalità" a una di non formalità e in alcuni casi di formalità: in particolare ciò si verifica anche nella formazione esperienziale, laddove il formatore ha il compito principale di trasformare l'esperienza vissuta in un contesto distante dall'impresa (ad esempio nei corsi di sopravvivenza, team building in barca e in tanti altri contesti cosiddetti *outdoor*) in conoscenze, atteggiamenti e prassi da applicare in impresa.

Entrando nel dettaglio del contenuto della pubblicazione, nel complesso essa prende avvio dall'illustrazione della metodologia della ricerca (cap. 1), in cui viene fornito il dettaglio delle tecniche utilizzate per ciascun caso e una nota metodologica sulle caratteristiche e il *making* dei filmati, parte integrante della pubblicazione, che testimoniano e raccontano tre dei sei casi illustrati. A seguire vi è la descrizione dei singoli casi (uno per capitolo) che prende avvio dall'evoluzione nella funzione delle biblioteche pubbliche, che rappresentano sempre più poli sociali in cui si offrono *tools*

³ Il problema della perturbazione dell'oggetto di studio nelle scienze sociali è stato affrontato fin dalle origini delle discipline stesse; problema in seguito esteso anche alle cosiddette scienze "esatte", nell'ambito della discussione epistemologica nel rapporto tra strumentazione scientifica utilizzata e impatto sugli oggetti osservati (in particolare nell'ambito del neopositivismo, decisivo è stato il contributo di Karl Popper). Metodologi della ricerca e ricercatori del calibro di Lazarsfeld e Merton hanno cercato, fin dagli anni 30' di affrontare la questione ponendosi nella prospettiva di individuare tecniche di ricerca, specie qualitative, il più possibile meno intrusive, come, ad esempio, osservazioni non partecipanti, riproduzioni sperimentali, tecniche di osservazione blinded con assunzione di false identità da parte del ricercatore.

⁴ Nel cosiddetto SECI Model gli autori individuano 4 meccanismi in cui si esplica il ciclo degli apprendimenti secondo la logica di generazione, rigenerazione e condivisione delle conoscenze applicato all'ambito aziendale. In particolare, oltre processi di esternalizzazione vengono individuati quello di internalizzazione, socializzazione e combinazione.

di cittadinanza basate su forme di apprendimento informali e non formali, e, a seguire, una breve analisi trasversale dei casi con alcune indicazioni di policy.

Per quanto concerne il secondo e terzo capitolo si presentano rispettivamente i casi della biblioteca Salaborsa di Bologna e quello della biblioteca Renato Nicolini di Roma. Nel primo caso si è di fronte a una biblioteca storica, al centro della città di Bologna e che da molto tempo ha assunto anche il ruolo guida nella concezione del rapporto tra utenti e biblioteca: ad esempio il modo di gestione ad accesso "libero" del sistema dei prestiti è preso a modello da molte realtà bibliotecarie italiane. Molto diversa è la biblioteca Renato Nicolini operando in un contesto socio-economico e culturale profondamente diverso. La sua funzione, come si osserverà, è anche quella di attivazione e riattivazione di un quartiere complesso: la promozione di attività di diverso tipo sono quasi tutte basate sul tentativo di rendere protagonisti e far entrare i cittadini di Corviale e delle aree limitrofe nella biblioteca con tutte le loro aspirazioni, capacità, motivazioni e voglia di riscatto.

Con il quarto capitolo si descrive il ruolo del volontariato e le funzioni, che specie per i volontari, svolge nello stimolare e creare occasioni di nuovi apprendimenti che possono dar luogo a nuovi percorsi professionali o al potenziamento di quelli in atto. Nello specifico il capitolo riguarda il caso Antas, un'associazione che opera nel campo delle terapie alternative e solidali con particolare riguardo per la clownterapia e la *pet therapy*.

Con il quinto capitolo si entra in un ambito di confine tra le organizzazioni e/o le esperienze più strettamente sociali e quelle più vicine al mondo del lavoro. Il capitolo è infatti dedicato al caso delle cosiddette professioni perinatali; si presentano tre differenti percorsi professionalizzanti tra cui quello sintetizzato nel termine *doule*, parola che testimonia radici antiche, ma anche profonde per quanto riguarda la complessità di relazioni arricchenti che si possono strutturare tra donne con esperienze e competenze diverse nel periodo di nascita e prima crescita di un bambino. Qui si entra in un territorio nuovo dal lato delle professioni, molto articolato in cui si stanno strutturando più identità professionali, ancora non riconosciute e normate, ma che sono il portato di percorsi formativi lunghi e molto diversi, che alternano momenti di apprendimento più tradizionale e codificato e ad altri di tipo esperienziale.

Con il sesto capitolo si intende presentare quali siano i processi di apprendimento che sottostanno la creazione delle cosiddette startup: è questo un terreno apparentemente più consolidato, in cui il connubio apprendimento/lavoro sembra essere più semplice da individuare. Il caso analizza il percorso di apprendimento realizzato in seno al *Contamination Lab* dell'Università di Cagliari e all'*Institute for Entrepreneurship* (IFE) della *John Cabot University* di Roma: entrambe le esperienze sono finalizzate a fornire strumenti motivazionali e tecnici utili per creare una startup.

Il capitolo conclusivo cerca in breve di cogliere alcuni aspetti trasversali che accomunano i diversi casi presentati, ma soprattutto suggerisce alcune linee che possono essere prese in considerazione anche in termini di *policy making*.

In allegato troviamo i diversi strumenti di indagine utilizzati per ciascun caso. Si rammenta inoltre che i tre filmati forniscono una vista ulteriore delle esperienze varie e ricche che gli adulti, occupati e non, possono percorrere nel campo dell'apprendimento continuo. Nel dettaglio descrivono i due casi relativi alle biblioteche (Salaborsa di Bologna e Renato Nicolini di Roma) e alla onlus Antas.

Nel filmato su Salaborsa si dà enfasi ai concetti e alle storie narrate dai responsabili dei diversi servizi al fine di evidenziare come uno spazio storico per la città (al centro nella Piazza Grande nella sede della vecchia Borsa) è stato nel tempo rielaborato attraverso la costruzione di servizi che ne hanno valorizzato l'utilizzo e creato un modo diverso e innovativo anche di vivere gli ambienti, adattandoli alle esigenze di una utenza che va oltre il naturale confine del centro storico di Bologna. Non a caso l'occhio di chi osserverà il filmato verrà in primo luogo catturato dallo spazio biblioteca, dalla sua architettura, la sua luce, quell'idea di piazza aperta in cui molte esigenze si incontrano, luogo di cultura, spazio ludico, di riposo e rifocillamento per chi gira nel centro (senza fissa dimora inclusi) o più semplicemente un angolo alla ricerca di una parte di sé.

Il secondo filmato riguarda la biblioteca di Corviale, Renato Nicolini. Anche in questo caso ritorna fondamentale il rapporto tra spazio circostante e ambiente biblioteca, quel rapporto che alla fine determina l'essenza stessa della struttura e dei suoi servizi e che, in generale, finisce per definire l'identità della biblioteca stessa. In questo filmato oltre agli spazi esterni sono fondamentali le voci di chi lo abita come volontario per la promozione di iniziative o come semplice utente. Si scopre una umanità varia, piena di sfumature, una ricchezza di suoni, ritmi, colori ed esperienze che si condensano nella narrazione di percorsi spesso creativi (poesia, pittura, recitazione, espressioni di strada come il rap o l'hip hop) o di stimolo a ritrovare risorse mentali e cognitive in grado di accendere nuovi apprendimenti (letture ad alta voce, corso di scacchi ad esempio). Se il filmato di Salaborsa racconta, con una sorta di "patina" storica, l'equilibrio tra valore culturale, organizzazione e occasione di apprendimenti, specie non formali, quello della biblioteca Renato Nicolini è il racconto di un percorso, di una funzione sociale inclusiva, che si basa sull'incontro di tutte quelle risorse umane positive e creative che provengono da un'area considerata degradata e che nella struttura trova motivo di espressione o anche un modo nuovo di riconsiderare i propri percorsi di vita.

In ultimo il filmato sulla onlus Antas, Associazione nazionale terapie alternative e solidali che opera in diverse strutture sanitarie del Lazio. Il filmato fa testimoniare i protagonisti, responsabili e alcuni volontari, ponendoli in un'ottica di leggerezza, colore e ritmo, in antitesi con le realtà in cui opera l'associazione, ma allo stesso tempo in coerenza con l'idea di attivazione delle energie positive e terapeutiche che sono messe in gioco nell'esercizio del clown terapeuta. Nel filmato sono richiamati all'inizio i principi di tali approcci ispirati all'insegnamento di Patch Adams, con un inserto tratto dal film omonimo con Robin Williams. In questo si scopre come l'empatia, la

condivisione, la relazionalità anche affettiva siano componenti necessarie a generare e a far circolare gli apprendimenti.

I filmati sono disponibili presso la mediateca del sito dell'Inapp e sul canale di youtube Inappweb⁵.

⁵ I tre documentari sono disponibili al link: <http://goo.gl/j6dkxK>. I titoli sono: *Salaborsa: biblioteca tra informale e non formale*; *Alla scoperta della biblioteca Renato Nicolini. Apprendimento informale e non formale*; *Antas Onlus e le pratiche di clownterapia tra apprendimento non formale e informale*.

1. Impianto metodologico

1.1 Le scelte operate

La decisione di intraprendere uno studio analitico sulla partecipazione della popolazione (o di specifiche parti di essa) ad attività formative in contesti caratterizzati da differente livello di strutturazione formale impone al ricercatore il confronto con una serie di aspetti inerenti, peraltro, al processo stesso di ricerca sociale.

In primo luogo, sul piano concettuale, è doveroso aver inquadrato cosa porta a individuare un fenomeno come potenziale oggetto di interesse conoscitivo e, quindi, perché si decide di indagarlo; in altri termini, perché tale fenomeno è considerato come rilevante rispetto a fini conoscitivi (cfr. Schutz, 1975).

A cascata (e come riflesso di quanto affrontato a livello concettuale), sul piano empirico, si impongono riflessioni di natura epistemologica e metodologica, quali per esempio la costruzione di ipotesi, l'individuazione di variabili, quali tecniche utilizzare per rilevarle (e contestualmente saggiarne la validità), come renderne conto in termini scientifici.

È attenendosi a questa visione dei processi di ricerca sociale che, da considerazioni generali sul ruolo dell'istruzione e della formazione in un mondo globalizzato e interconnesso, si è strutturato un piano di analisi conoscitiva attorno ai modi e alle forme con cui, in un tipo di società quale quella italiana contemporanea, la popolazione accede a opportunità di apprendimento.

Innanzitutto, si propone una visione dell'*education* (e dunque dei percorsi formativi) quale volano per la realizzazione di sistemi sociali economicamente avanzati e competitivi e al tempo stesso equi, sostenibili e inclusivi; ne discende che i processi/percorsi di apprendimento sono qui intesi come attività sociali (Vigotsky, 1978), in cui apprendimento e sviluppo sono in continua fase di interazione all'interno di ambienti relazionali dei più differenti tipi. La varietà a cui si fa riferimento implica una considerazione: le forme istituzionali dell'apprendere e della formazione non sono le uniche, anche se di certo sono le meglio conosciute sia sotto il profilo delle caratteristiche qualitative e storico-sociali, sia sotto il profilo della produzione statistica circa la partecipazione della popolazione.

Pertanto, ancor prima di qualsiasi altra operazione di concettualizzazione o di costruzione di percorsi di analisi e studio è stato necessario distinguere tra diverse

forme di apprendimento; in questo caso si è scelto di rifarsi alla distinzione generalmente accettata tra apprendimento formale, apprendimento non formale e apprendimento informale.

È una distinzione di per sé piuttosto elementare, ma è pienamente confacente con le finalità analitiche che hanno animato il lavoro che troverà declinazione nelle pagine di questo volume. Infatti, vi sono contenute alcune dimensioni di grande rilievo. La prima è quella dell'intenzionalità da parte di chi apprende; la seconda è quella dell'ufficialità/istituzionalità del percorso di apprendimento; un'altra dimensione, non meno significativa, è collegata con la temporalità: le persone si impegnano in processi formativi lungo l'intero arco della loro vita (per questioni professionali e non); vi è inoltre la dimensione degli ambienti di apprendimento: opportunità formative e apprenditive possono verificarsi nei posti più differenti e nei contesti più disparati⁶ (Amietta *et al.*, 2000).

Si è optato per concentrare l'attenzione su quelle opportunità di apprendimento che si collocano al di fuori dei circuiti più istituzionalizzati (e meglio indagati), ma che tuttavia non di rado danno vita a vere e proprie "comunità" (a vario grado di formalizzazione) unite da interessi di tipo professionale e/o personale⁷.

Queste sono le coordinate da cui si è partiti per realizzare una selezione di casi di studio ritenuti esemplari di modi e forme con cui possono strutturarsi percorsi e forme di apprendimento non rigidamente strutturati, oppure ancora non istituzionalizzati, o magari più semplicemente al di fuori dai canoni standard ai quali si tende a ricorrere quando si parla di formazione dei lavoratori o delle persone⁸.

Quindi i casi di studio che saranno proposti nelle pagine del presente volume, pur presentando un elevato grado di eterogeneità, ascrivibili come sono ad ambiti e contesti molto differenti, sono stati selezionati perché si è scelto di:

- analizzare in chiave sociologica il tema della partecipazione degli individui lungo l'arco della vita;
- anche prescindendo da immediate esigenze professionalizzanti;
- avviando anzi l'esplorazione di realtà in cui la trasmissione degli apprendimenti avviene con formule non canoniche e spesso innovative, in contesti non necessariamente formalizzati.

Sulla scorta di queste riflessioni, nel corso del biennio 2015-16 sono stati individuati soggetti che compongono la platea dei casi di studio di cui si darà conto nei capitoli che seguiranno. Sono soggetti che agiscono nel terzo settore, nella pubblica amministrazione, nel mondo delle professioni e dell'innovazione: quello che sembra unirli è

⁶ È una visione che supera il concetto di *lifelong learning* e approccia quello di *lifewide learning*, in cui accanto alla dimensione temporale dell'*education* emerge la sua pervasività nella vita professionale e relazionale delle persone.

⁷ Si pensi, per esempio, ai fenomeni di didattica attiva che si sviluppano all'interno dei contesti condivisi di lavoro, quali il Coworking e i Fablab, veri e propri luoghi di trasmissione informale e non formale dei saperi nei nuovi contesti lavorativi e di apprendimento, che già nel corso del 2014 sono stati oggetto di casi di studio da parte dell'Isfol.

⁸ Quello del riconoscimento degli apprendimenti in contesti non formali è un tema a cui le stesse Istituzioni comunitarie sono estremamente sensibili, come dimostrato dall'attenzione che vi si presta, per esempio, nel Programma ET2020.

il presentarsi come incubatori di opportunità di apprendimento e di facilitazione nella circolazione della conoscenza.

Sono due biblioteche pubbliche, poste in contesti sociali molto diversi l'uno dall'altro, una Onlus impegnata nell'assistenza a bambini ricoverati in ospedale. Accanto a queste realtà riconducibili a strutture in qualche modo organizzate, sono stati individuati come casi di interesse i processi di apprendimento connessi alla strutturazione di tipologie professionali in relazione con la perinatalità in un caso e con l'innovazione e la creazione di startup, nell'altro.

Per quanto riguarda le biblioteche pubbliche, la loro scelta come caso di studio sembra trovare immediatamente giustificazione, perché quella tra biblioteche e apprendimento è una associazione di idee che viene immediata (soprattutto in Italia), ma questo ruolo di incubazione e luogo diffuso di apprendimento è riconoscibile anche in tutti gli altri casi presentati nel libro: possono variare (e questo succede) modalità, forme e finalità, ma la dimensione sociale dell'apprendimento emerge sempre, al punto da rafforzare il concetto di apprendimento come bisogno insito nelle attività umane, a prescindere dal loro grado di strutturazione e complessità e, come altra faccia della stessa medaglia, di apprendimento come strategia di risposta alle complessità del mondo, ben al di là delle forme di insegnamento codificato, come espressamente richiamato da Dewey prima e da Morin in tempi successivi.

Sotto il profilo metodologico, uno dei primi problemi che ci si è posti è quello della tecnica di raccolta delle informazioni, considerando da un lato le ipotesi di ricerca, dall'altro le consistenti diversità dei soggetti che si stavano scegliendo come casi di studio.

La soluzione ritenuta più idonea è stata quella di utilizzare tecniche di tipo qualitativo, anche molto differenti le une dalle altre, cercando di privilegiare quella che, di volta in volta, i ricercatori hanno ritenuto essere la più idonea a far emergere il maggior numero di informazioni. Infatti, era pressoché impossibile mantenere una unitarietà delle condizioni di raccolta delle informazioni, come pure di replicabilità stessa del metodo in tempi accettabili per il complessivo svolgimento dei lavori. Il denominatore comune, in ogni caso, è stato quello di lasciare esprimere il più possibile i soggetti intervistati, dando loro modo di spaziare a loro piacimento nella fase di intervista e facendo ricadere sui ricercatori lo sforzo di ricondurre a una certa unitarietà concettuale il materiale che si andava progressivamente raccogliendo.

Nel caso delle biblioteche Salaborsa di Bologna e Renato Nicolini di Roma e della Onlus Antas si è scelto di condurre l'analisi conoscitiva attraverso interviste semi-strutturate videoregistrate con il supporto di più telecamere, con particolare attenzione a fare un corretto utilizzo di questa tecnica⁹, che senza le dovute cautele potrebbe dare luogo a esiti più confacenti a un tipo di inchiesta giornalistica che a un'indagine di tipo sociologico.

Infatti, come chiarito da Fideli e Marradi (1996) l'intervista intesa come strumento scientifico deve soddisfare le seguenti caratteristiche:

⁹ Si fa riferimento al campo della ricerca qualitativa integrata con le tecniche che la sociologia visuale propone per gli approfondimenti conoscitivi e per la restituzione dei fenomeni indagati.

- ha come scopo la rilevazione di situazioni, comportamenti, atteggiamenti, opinioni e non la valutazione di capacità;
- intende rilevare, non alterare, gli stati degli intervistati sulle proprietà che interessano;
- si svolge nel quadro di una ricerca – ciò la distingue da quelle interviste che hanno carattere cognitivo, ma si svolgono in altri contesti (ad esempio, l'intervista giornalistica).

Questa precisazione, in realtà, vale per tutti i metodi di ricerca basati su intervista, non solo per quanto attiene l'utilizzo di audiovisivi di supporto ed è uno dei fondamentali a discriminare la ricerca sociologica da altre attività conoscitive che non possono però annoverarsi tra quelle di tipo scientifico¹⁰.

I principi di terzietà e neutralità dell'intervistatore sono stati rigorosamente rispettati in tutti i casi di studio, con la parziale eccezione di quello condotto sui percorsi di apprendimento delle doule e delle educatrici perinatali: in questo caso si è invece ritenuto più proficuo procedere in senso diametralmente opposto, sfruttando a fini conoscitivi ed euristici il grado di pregressa conoscenza del campo di indagine da parte delle ricercatrici impegnate nel documentare il caso di studio attraverso interviste in profondità con testimoni privilegiati, allo scopo di far emergere, anche aiutando la riflessione dei soggetti intervistati, riflessioni e spunti di discussione che altrimenti sarebbero potuti rimanere latenti.

Per aumentare il grado di ispezionabilità dei casi di studio così affrontati¹¹, le singole interviste, in particolare quelle realizzate con tecniche di ripresa filmata, sono state sottoposte ad un'analisi del contenuto mediante due passaggi successivi. In un primo momento il ricercatore ha analizzato le singole interviste, applicando una griglia di analisi scomposta nei diversi temi/item coincidenti con la traccia di intervista e integrandola con eventuali (nuovi) item/contenuti desunti dalle interviste. Per limitare la soggettività dei processi interpretativi¹² si è stabilito che un secondo ricercatore facesse la medesima operazione con la completa libertà di argomentare l'assenso, il dissenso o integrare nuovi item eventualmente sfuggiti nel primo *step* di analisi.

Oltre a intervistare esperti, funzionari e operatori, allo scopo di ampliare ulteriormente il quadro conoscitivo assumendo informazioni anche da soggetti esterni all'organizzazione-biblioteca, si è provveduto, nel caso della biblioteca Salaborsa di Bologna, a intervistarne alcuni utenti e fruitori, coinvolgendoli in specifici *focus group* della durata di un paio di ore, tenuti rigorosamente in presenza dei partecipanti¹³. In questo modo sono state raccolte indicazioni non tanto sul grado di soddisfazione di quanti si servono, nel caso specifico, della Salaborsa, quanto piuttosto sul ruolo che la biblioteca riesce in effetti a esercitare come "operatore culturale" in un contesto sociale, sulle modalità con cui l'utenza entra (o non entra) in contatto con

¹⁰ Vista la particolarità del metodo, nel paragrafo seguente si dedicherà un approfondimento alle tecniche di ricerca basate sui canoni della sociologia visuale e/o basata su tecniche di ripresa audiovisive.

¹¹ Cfr. Ricolfi L., 1997, pp. 32-35.

¹² Cfr. Ardigò A., 1988.

¹³ È infatti possibile anche condurre focus group online, in video conferenza o a presenza mista.

la biblioteca e, quindi, sugli aspetti che facilitano/ostacolano il rapporto tra biblioteca e utenza. I *focus group* sono stati tenuti in un arco di tempo strettissimo in modo da poter considerare praticamente nullo qualsiasi fattore esterno che potesse venire a perturbare l'orizzonte informativo. Nella gestione dei *focus group* sono state rispettate le condizioni standard previste per i focus a conduzione neutrale da parte del moderatore: fase di riscaldamento, chiarimento degli obiettivi, pari dignità dei pareri, tutela delle opinioni di tutti gli intervenuti, ecc.

Non di meno, scegliendo di realizzare dei *focus group* si aveva la consapevolezza dei pro e dei contro dell'utilizzo di un simile strumento di lavoro: i singoli partecipanti potevano variare la loro percezione di alcune caratteristiche oggetto di studio, ma al tempo stesso potevano emergere con maggior chiarezza, con un processo di riflessione condivisa, alcune loro convinzioni, esigenze, propensioni o per converso lacune informative.

Altra variazione si è avuta nel caso della Onlus Antas, specializzata in clown terapia negli ospedali. Infatti, oltre a colloqui in profondità con i responsabili della Onlus stessa, sono state realizzate delle brevi interviste filmate con i volontari, di fatto obbligandoli, visto il limitato tempo a disposizione, a selezionare quegli aspetti secondo loro maggiormente significativi dei contesti di apprendimento di cui avevano fatto esperienza: la forzatura, in questo caso, è più apparente che reale, poiché i clown volontari sono abituati a gestire situazioni di stress e condizioni emotivamente delicate e, dunque, si era consapevoli che nel loro caso la sintesi richiesta non sarebbe andata a discapito della raccolta delle informazioni.

Una tecnica di osservazione partecipante è stata utilizzata in prima battuta per quanto riguarda il caso di studio inerente i percorsi/processi di apprendimento a sostegno delle startup. Alcuni ricercatori, infatti, hanno partecipato a una iniziativa con esperti del settore e *startupper*, quindi a seguito delle informazioni raccolte sia sotto il profilo dei meccanismi di funzionamento degli eventi connessi al tema, sia sulle pratiche di finanziamento e incubazione delle startup, hanno realizzato delle interviste in profondità con esperti e testimoni privilegiati.

Tutte le operazioni condotte, a prescindere dal tipo di tecnica utilizzata, hanno avuto come denominatore comune il tentativo di applicare la regola dell'*oggettività intersoggettiva*; pertanto, ciascuna osservazione è *observer dependent* e mediante il confronto tra gli osservatori (intersoggettività) si può giungere a concordare una chiave interpretativa che costruisce una oggettività intersoggettiva. Il che ha implicato il confronto concettuale, operativo e analitico tra i ricercatori sulle variabili emerse, sulla loro interoperabilità e sul loro grado di predittività rispetto alle traiettorie del fenomeno oggetto di analisi; tale confronto è stato parte integrante di un processo scientifico di analisi sociale e che, dunque, come tale, deve essere sempre ripercorribile ancorché non necessariamente replicabile, soprattutto considerando che non si è in presenza di tecniche basate su logiche sperimentali (Statera, 1984).

1.2 Video documenti e interviste

Tra le varie tecniche di indagine utilizzate, quella basata sulla videoriproduzione delle interviste, merita un approfondimento specifico per la particolarità di questo tipo di strumentazione di lavoro.

Il linguaggio audiovisivo si basa su quello che comunemente è definito un "codice debole" (cfr. Barthes, 2001) che lascia più spazio a diverse interpretazioni e contemporanei punti di vista, agisce stimolando l'attività e il carattere metaforico delle immagini. L'audiovisivo grazie al suo specifico realismo riesce a mantenere alta la partecipazione dello spettatore, ulteriormente consolidata dalla lettura empatica delle proiezioni e identificazioni che abitano il linguaggio visivo. La capacità di entrare in relazione con facce, persone, luoghi e situazioni aumenta l'impatto emotivo e il coinvolgimento. L'uso della memoria visiva facilita l'interiorizzazione e il sedimentamento delle informazioni.

Nei luoghi visitati, si è cercato di ottenere contenuti e informazioni visive capaci non solo di dare risposte, ma anche di porre interrogativi validi allo sviluppo della ricerca, consapevoli del proficuo rapporto dialettico tra linguaggio visivo e report scritto. La rappresentazione visiva è più vicina a quello che si può definire un apprendimento narrativo; la natura simbolica delle immagini, molteplice e indicibile, come diceva Ricoeur "dà da pensare": ha la funzione di moltiplicare la nostra capacità di percepire.

I video hanno permesso di contestualizzare visivamente gli intervistati nelle loro attività e nel loro ambiente professionale, fornendo così altri elementi di riflessione e analisi utili alla ricerca. Dove è stato possibile, è stato usato un montaggio asincrono per non appesantire l'attenzione dello spettatore. Le argomentazioni degli intervistati sono state integrate da immagini narrative complementari al linguaggio parlato.

La musica è stata utilizzata come punteggiatura del linguaggio visivo per articolare in momenti di pause, inizio e fine, un codice e una grammatica ambigua come l'audiovisivo.

Durante le riprese, consapevoli della natura invasiva della telecamera, si è cercato di non interferire con lo svolgimento dell'attività lavorativa degli intervistati; cercando altresì di creare un clima di cordialità e informalità che permettesse una comunicazione autentica e spontanea e, nei casi in cui è stato possibile, si è andati oltre l'intervista strutturata accogliendo con improvvisazione elementi culturali necessari all'implementazione dell'indagine. Nella maggior parte dei casi si è creato un clima di amichevole collaborazione, mista a curiosità e partecipazione.

L'idea di avvalersi del prodotto audiovisivo e suddividerlo in diversi canali multimediali, oltre ad essere innovativa ed efficace, ha permesso alle strutture coinvolte una diretta e creativa partecipazione nell'organizzazione dell'attività riguardante la realizzazione dei video.

Sempre a proposito del presumibile grado di perturbazione indotto dai supporti per la videoregistrazione, si può in effetti considerare come questo non sia superiore a quello causato da un qualsiasi altro tipo di registrazione, che tende peraltro a ridursi con il progredire dell'intervista.

L'interazione stessa tra intervistatore e intervistato, mai simmetrica, tende a perturbare il quadro concettuale oggetto dello studio e, dunque, l'importante è che tra l'intervistatore e l'intervistato non si creino meccanismi che potrebbero portare a una "desiderabilità" di un certo tipo di risposta. Questo, in particolare, è un rischio che si corre con interviste basate su questionari chiusi, ma che certo non si può scongiurare nemmeno con tecniche meno strutturate¹⁴.

Il felice connubio tra report scritti e narrativa video migliora il processo di ricerca, avvalendosi di linguaggi complementari che si stimolano vicendevolmente senza mai sovrapporsi ed essere ridondanti. Dove la parte scritta, attraverso un'analisi attenta, rendeva visibile e faceva venire fuori gli aspetti inconsapevoli dell'apprendimento, la narrazione visuale, attraverso una visibilità densa e stratificata, restituiva la presenza inconscia agli avvenimenti indagati. L'incontro tra queste due metodologie ha avuto il suo attivo riscontro nella preparazione delle interviste mirate a rilevare i contenuti pregnanti per la ricerca e, in modo particolare, nella strutturazione delle schede ricavate dall'ascolto delle interviste realizzate: sulle quali il gruppo di ricerca indicava e poneva l'accento sugli argomenti interessanti, conformi agli obiettivi dell'indagine, di cui avvalersi durante il montaggio delle riprese.

Il report scritto trova nel linguaggio visivo quel compagno creativo e realistico che stimola e comunica agilmente, quando l'audiovisivo necessita dell'approfondimento della scrittura, con la sua capacità di studio e valutazione più meditata e riflessiva. L'indagine sull'apprendimento non formale e informale, con le sue caratteristiche d'imprevedibilità e non intenzionalità, gli ambienti legati al tempo libero, il gioco, l'arte, i libri e il cinema, l'importanza data alle emozioni e alle espressioni creative, è stata un territorio fertile per coniugare e declinare questi differenti strumenti d'indagine.

«L'educazione, ovvero il modello fondato sulla scuola, sul libro didattico, sui ruoli contrapposti di docente e discente appare sostituibile da modalità più "mobili", accoppiamenti strutturali di volta in volta differenti, formazione individuale e di gruppo. In futuro, si può supporre, alla luce della nozione conoscenza proposta da Maturana, si apprenderà di volta in volta quello che serve. Non una formazione, ma formazioni apprendimenti, saperi, conoscenze costruiti dalla persona – da ogni persona e da una rete di persone – di volta in volta adatte alle diverse fasi della vita e alle diverse circostanze. È un futuro che è già cominciato» (Varanini, 2011, p.190).

¹⁴ Più in generale, sempre alto è il rischio di un rinforzo da parte dell'intervistatore, ragion per cui è essenziale mantenere un profilo di neutralità e cercare il più possibile di lasciar esprimere l'intervistato su binari che gli siano congeniali.

1.3 Schema riassuntivo tecnico e metodologico dell'indagine

Di seguito si riporta uno schema riassuntivo per singolo caso con le tecniche utilizzate e la numerosità delle persone intervistate.

Caso analizzato	Tecniche qualitative di rilevazione utilizzate	Numerosità delle interviste condotte
Biblioteca Salaborsa	Interviste in presenza non rigidamente strutturate con responsabili dei servizi (con videoregistrazione)	6 responsabili, tra cui la direttrice e un allora membro del Consiglio di Amministrazione
	Focus group con utenti dei servizi bibliotecari	3 focus (27 partecipanti)
Associazione Antas Onlus	Interviste in presenza non rigidamente strutturate con i responsabili, fondatori dell'associazione, e con i clown volontari (con videoregistrazione)	2 responsabili 7 clown volontari
Biblioteca Renato Nicolini	Interviste in presenza non rigidamente strutturate con responsabili dei servizi e utenti/volontari dei servizi bibliotecari (con videoregistrazione)	6 responsabili, tra cui la direttrice 5 utenti/volontari
Le figure professionali di sostegno alla maternità	Interviste non rigidamente strutturate condotte in presenza e via Skype	10 tra docenti, direttrici e progettiste dei corsi
Educazione all'imprenditorialità. <i>La nascita delle start-up</i>	Interviste in presenza non rigidamente strutturate con responsabili dei servizi e utenti (studenti iscritti all'IFE, John Cabot University)	1 responsabile e 5 studenti 1 esperto di innovazione e formazione all'imprenditorialità
	Partecipazione alle giornate di lancio della quarta edizione del CLab organizzato da UniCa. In qualità di <i>osservatori partecipanti</i>	
	Questionario non strutturato auto-somministrato e restituito via mail a responsabili dei servizi e utenti (Direttore e coordinatore scientifico del CLab, studente partecipante all'edizione precedente e tutor nell'edizione del CLab a.a. 2016/2017)	2 responsabili e 1 utente

Come si osserva per ciascun caso sono state scelte tecniche *ad hoc*, spesso secondo la logica di integrazione tra strumenti diversi per uno stesso caso, in modo da adattare gli stessi strumenti alle caratteristiche delle persone coinvolte (loro profilo, ma

anche disponibilità e condizionalità ad essere "osservati") e a una valutazione delle risorse disponibili in termini organizzativi da parte del gruppo di ricerca.

Tutte le interviste sono state condotte in un arco di circa 12 mesi, tra novembre 2015 e ottobre 2016. Naturalmente il periodo antecedente è stato dedicato a focalizzare il tema di indagine e le conseguenti ipotesi di lavoro, individuare e selezionare i casi di studio e costruire i contatti necessari per accedere alle informazioni e organizzare la fase di raccolta delle informazioni su campo.

2. La biblioteca Salaborsa di Bologna

Introduzione al capitolo 2

La biblioteca pubblica, via di accesso locale alla conoscenza, costituisce una condizione essenziale per l'apprendimento permanente, l'indipendenza nelle decisioni, lo sviluppo culturale dell'individuo e dei gruppi sociali (Manifesto IFLA/Unesco sulle biblioteche pubbliche, 1994 e successive integrazioni)

La strutturazione della biblioteca Salaborsa parte da una nuova concezione di biblioteca, che non è più pensata esclusivamente come il luogo della conservazione del libro e come soggetto erogatore di servizi per una élite di persone, ma si apre a un'utenza ampia in forme più dinamiche e a misura del fruitore.

Un cambiamento tanto profondo è legato a una differente visione delle biblioteche di cui il Manifesto IFLA/Unesco del 1994 è elemento portante, ma certo non unico. Il Manifesto è stato tradotto in più di venti lingue ed è diventato un documento autorevole che indica le linee guida per lo sviluppo delle biblioteche pubbliche¹⁵. Si tratta in sostanza di un completamento e allargamento della funzione della biblioteca pubblica, perseguito in molte biblioteche di tutto il mondo. È in questo filone di pensiero che vengono a determinarsi le caratteristiche salienti poste alla base del modello stesso di biblioteca.

La declinazione di questo modello innovativo può essere qui brevemente ricondotta ad alcuni concetti quali:

- l'integrazione non solo urbanistica con/nella la città e con le tradizioni della città stessa, intesa come luogo di interazione sociale, economica e culturale;
- l'apertura all'utilizzo delle nuove tecnologie, che sono al tempo stesso strumento e risorsa;
- il dinamismo evolutivo che qualifica l'integrazione;
- il rapporto con i fabbisogni espliciti ed impliciti dell'utenza.

Si insiste, dunque, sul concetto di integrazione del soggetto biblioteca con il tessuto sociale cittadino e, per quanto riguarda la Salaborsa, tale integrazione è ravvisabile in termini di:

¹⁵ AIB Notizie, *Newsletter dell'Associazione italiana biblioteche*, n. 5 del 1995; AIB, *Il servizio bibliotecario pubblico: linee guida IFLA/Unesco per lo sviluppo*, 2002.

- *soluzioni progettuali*; la Biblioteca, situata nel centro storico è all'interno del complesso del Palazzo Comunale, è situata in un'ala che si sviluppa attorno a una corte interna coperta, diventando una piazza attorno alla quale sono disposti i vari servizi, non solo della biblioteca ma anche commerciali e della ristorazione;
- *rappresentatività* nella fruizione da parte della cittadinanza bolognese e da parte di coloro che frequentano la città, per i quali la biblioteca è un luogo della città da vivere liberamente, usufruendo dei suoi molteplici servizi, molti dei quali differenziati sulla base del target;
- *rapporto con le nuove tecnologie* che stanno spingendo la biblioteca a sviluppare i luoghi della "non presenza", cioè a configurare i nuovi servizi in luoghi virtuali della fruizione e dell'apprendimento, allargando il concetto di territorio di riferimento non solo a quello metropolitano.

Dunque, nell'analizzare l'organizzazione Salaborsa come sviluppatore di opportunità di apprendimento non formale e informale, è inevitabile porre l'accento sul suo dinamismo e sull'evoluzione dei suoi servizi, ricorrendo alla metafora della permeabilità insita nel rapporto tra il sistema e il suo ambiente. Se il rapporto tra Salaborsa (sistema) con la città e la cittadinanza (ambiente) si presenta in termini di "apprendimento e sviluppo individuale", l'ambiente diventa parte del sistema stesso, facendo evolvere il sistema verso nuove estensioni e servizi. È questo rapporto dinamico e permeabile e di trasformazione dei fabbisogni impliciti in espliciti che consente all'organizzazione di evolvere continuamente e (co)progettare le risposte alle (nuove) esigenze.

Quanto sin qui detto definisce di per sé l'interesse suscitato dalla biblioteca pubblica Salaborsa ai fini di una analisi su forme e modi con cui nella società si creano opportunità formative e luoghi di apprendimento. Tuttavia, per renderne le peculiarità, è necessario inquadrala nell'odierna configurazione istituzionale dell'Amministrazione comunale e, inoltre, grazie alle interviste realizzate sul campo, è importante richiamare la fase di ideazione e progettazione anche urbanistica della biblioteca, avviata sul finire degli anni '90.

Questi due aspetti chiariscono prima di tutto l'impegno e l'intenzionalità istituzionale nel progettare e sostenere un intervento strutturale rivolto all'intera cittadinanza, con effetti e potenzialità di impatto considerevoli sulle politiche per l'apprendimento permanente e la cittadinanza attiva nel contesto cittadino bolognese. Al tempo stesso, si evidenzia il ruolo che le policy locali possono avere nel pianificare e strutturare spazi, contesti e occasioni di apprendimento ove ciascun soggetto si trova inserito talvolta accidentalmente oppure consapevolmente in un percorso di (ri)elaborazione delle conoscenze costruito in autonomia¹⁶.

¹⁶ Questa tematica delle accidentalità apprenditive o delle occasioni pianificate può rientrare in una serie di filoni di studi: sulla condizione giovanile, in relazione alle scelte reversibili. Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007); sulla costruzione autonoma dei percorsi formativi e di istruzione, *La società flessibile*, di Cesareo V., Franco Angeli, Milano, 1985; Besozzi E. (a cura di), *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma, 1998); vi rientrano quelli sulla non linearità o discontinuità delle biografie, cioè la tattica delle possibili revisioni che por-

Si è quindi valorizzata una visione progettuale (nel design della policy) che coinvolge differenti professionisti (bibliotecari, architetti, urbanisti, sociologi, ecc.) impegnati nella realizzazione di un impegno istituzionale sostenuto e condiviso a lungo termine, anche mediante nuove configurazioni di architettura amministrativa. Tutto ciò rientra nell'avanzamento degli studi di management delle biblioteche pubbliche e nel già richiamato ampliamento della loro azione culturale, aprendosi progressivamente all'ambito della formazione permanente, delle attività culturali in genere, della promozione della cittadinanza attiva e della coesione sociale in collaborazione con l'associazionismo e altri enti e istituzioni del territorio.

È in tal senso che il ruolo della biblioteca pubblica, non solo Salaborsa e non solo a Bologna, va oltre i tradizionali servizi di prestito e informazione, offrendo ai servizi stessi l'opportunità di rafforzarsi, nel contempo ampliandone le potenzialità di impatto sociale¹⁷.

2.1 L'Istituzione biblioteche e la Salaborsa

L'Istituzione biblioteche di Bologna

La biblioteca Salaborsa è una delle 17 biblioteche che costituiscono l'Istituzione biblioteche del Comune di Bologna, nata nel 2008 unificando le biblioteche presenti nell'area del Comune di Bologna per ottenere un maggior coordinamento e agilità gestionale da parte dell'Amministrazione pubblica. L'Istituzione gode di autonomia amministrativa, finanziaria e gestionale nell'esercizio dei compiti ad essa affidati (art. 55 dello Statuto Comunale) e organizza la propria attività in base a criteri di efficacia, efficienza ed economicità, con l'obbligo del pareggio di bilancio (art. 114 del D.L. 18 agosto 2000, n. 267).

L'Istituzione realizza le proprie finalità attraverso biblioteche e servizi di vario tipo e livello, coordinati e in rete, per rispondere alle differenti esigenze informative e documentarie dei cittadini. Con questo nuovo organismo la città felsinea ha unificato in un sistema unico biblioteche diverse fra loro per storia, caratteristiche del patrimonio e tipologia degli utenti, ma complementari nel rispondere ai bisogni del territorio. Queste hanno compiti prioritari di informazione generale e di conservazione, e assumono specializzazioni per aree tematiche o tipologie di utenza.

Alle singole biblioteche o gruppi di biblioteche sono assegnati compiti differenti a seconda delle loro caratteristiche e tipologia:

ta il soggetto a vivere nella dimensione dell'"E" (et et) e non più in quella dell'"O" (aut aut) (Beck U., *L'era dell'"E"*, Asterios, Trieste, 2001); giungendo fino all'uomo flessibile (Sennet R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Feltrinelli, Milano, 1999) e alla società dell'incertezza (Bauman Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999a).

¹⁷ Cognigni C., *L'azione culturale della biblioteca pubblica. Ruolo sociale, progettualità, buone pratiche*, Editrice Bibliografica, Milano, 2014; Agnoli A., *La biblioteca che vorrei, Spazi, creatività, partecipazione*, Editrice Bibliografica, Milano, 2014.

- *biblioteche di studio e di ricerca*, come l'Archiginnasio che si contraddistingue per la specificità delle raccolte e delle attività di conservazione, incremento e promozione del patrimonio documentario storicamente costituitosi in ambito cittadino. All'Archiginnasio, in base a delle norme nazionali viene assegnato il ruolo di "Archivio regionale della produzione editoriale emiliano-romagnola" (ARPE);
- *biblioteche specializzate* come Casa Carducci (casa-museo), la biblioteca del Centro Amilcar Cabral (storia, politica, economia, società e culture di Asia, Africa, America Latina, Mediterraneo e Medio Oriente), la biblioteca italiana delle donne (cultura femminile, studi di genere e femminismo) e la biblioteca dell'Istituto Parri (storia del XX secolo, fino alla contemporaneità);
- *11 biblioteche d'informazione generale* distribuite nei quartieri, articolate e strutturate, negli orari e nel servizio, secondo le esigenze del territorio. Rispondono alle istanze dei Quartieri e operano in sinergia con la programmazione locale per fornire opportunità culturali, educative e di promozione sociale, sia direttamente sia facilitando, attraverso opportuni mezzi anche telematici, l'accesso ai punti del sistema bibliotecario;
- *biblioteche di pubblica lettura* come Salabora (con una sezione specializzata sui giovani) che ha il compito di documentare la contemporaneità in una prospettiva interculturale e multimediale, e di rendere agevole l'accesso a tutte le fasce d'età le risorse documentarie. È inoltre punto di riferimento e di supporto nei confronti delle biblioteche del territorio per la sperimentazione di nuove tecnologie e servizi per l'accesso all'informazione.

In base al consuntivo 2013 del Dipartimento cultura e scuola del comune di Bologna, l'Istituzione ha in organico 215 dipendenti, conserva 1.968.115 volumi e documenti, ha totalizzato 40.879 ore di apertura con l'accesso di 1.762.230 utenti¹⁸.

Nello specifico, la biblioteca Salabora, sempre dal consuntivo 2013, ha assicurato l'apertura per 2.397 ore per 1.223.819 ingressi da parte dell'utenza. Quest'ultimo indicatore consegna la misura dell'utenza che accede a Salabora rispetto all'utenza complessiva dell'Istituzione biblioteche. Gli utenti attivi che frequentano Salabora sono passati dai 52.719 del 2010 ai 54.467 del 2014 e tra questi il 50% è nella coorte di età 15-34 anni, il 27,7% nella 35-54 anni (15,5% - 35-44 anni; 12,2% - 45-54 anni), ma sono presenti anche le fasce estreme: 0-14 anni con il 9,5% (4,5% - 0-9 anni; 5% 10-14 anni) e sopra i 54 anni il 13,2% (7,5% - 55-64 anni; 4,1% - 65-74 anni; 1,6% oltre i 75 anni).

L'ideazione e progettazione di Salabora

Un aspetto centrale per comprendere com'è attualmente configurata la biblioteca Salabora rinvia ai principi ispiratori di trasformazione in una biblioteca di nuova concezione, di cui si è avuto già modo di parlare. Questo rimando, unitamente ai dati

¹⁸ Cfr. <http://goo.gl/KVxHsJ>.

sinteticamente sopra esposti, consente di comprendere il legame tra l'intenzionalità espressa nella progettazione originaria e il ruolo che Salaborsa si è progressivamente costruita nel contesto cittadino, quale servizio per l'intera comunità bolognese. L'effettiva forza di questo legame è testimoniato da chi, tra gli esperti intervistati, ha partecipato all'ideazione e alla progettazione e da chi ha organizzato e implementato gli spazi e le diverse attività della biblioteca.

L'occasione di ripensare il modello di biblioteca risale alla fine degli anni '90, periodo in cui si prevedeva di trasferire la biblioteca centrale di pubblica Lettura di palazzo Montanari nell'attuale collocazione in Palazzo d'Accursio. Questo palazzo, sede storica dell'Amministrazione comunale che si affaccia su piazza Maggiore, nell'ultimo ventennio dell'Ottocento era adibito a "Borsa del Commercio e loggia per gli agricoltori". La progettazione della biblioteca e dei suoi spazi vide la partecipazione di differenti professionalità e, sulla base di studi europei sullo sviluppo delle biblioteche di nuova concezione, è stata posta particolare attenzione al processo di trasformazione da servizio culturale a vero e proprio servizio sociale.

Per la progettazione di una biblioteca ci vogliono mesi e anni di lavoro:

«... alla fine degli anni '90 l'allora direttore delle biblioteche di Bologna stava lavorando per portare la biblioteca in questo palazzo ci si era basati anche su uno studio europeo sulle biblioteche nuove in città con taglia come Bologna ...» (Agnoli). "La sua apertura risale agli inizi del 2000 e già dalle battute iniziali le intenzioni erano di qualificarla come biblioteca multimediale ... circa la metà dei 700.000 prestiti annuali sono di materiale multimediale, per cui ha superato la vecchia concezione di biblioteca ... ed ha avuto un impatto sulla città estremamente alto ... abbiamo 54.000 utenti attivi ogni anno ... oltre 1,2 ml di ingressi dentro la biblioteca» (Masi).

Anche il legame tra Salaborsa e le nuove tecnologie costituisce dunque un aspetto strategico, contemplato già dalla fase iniziale di progettazione ed ora sostanza quegli sviluppi che gli operatori intervistati prospettano attraverso l'automazione, la consulenza e il prestito online di alcune delle tradizionali funzioni per dedicarsi al potenziamento di quelle di nuova concezione (Masi, Ciccarone). Infatti, nelle interviste rilasciate sul lavoro quotidiano e sulle diverse attività presidiate, non vi è soluzione di continuità rispetto alle trasformazioni in atto, declinate al presente oppure in un futuro o quanto meno ravvicinato: la biblioteca Salaborsa non è mai stata pensata come luogo "chiuso" di conservazione del libro, un luogo di studiosi e per pochi eletti e il ruolo delle innovazioni tecnologiche (delle quali si parlerà più avanti) contribuisce a potenziarne la natura di luogo "aperto" per la fruizione e acculturamento, con attenzione alle disegualianze, all'integrazione e ai sistemi partecipativi di cittadinanza attiva. In virtù di ciò in Salaborsa non mancano spazi adibiti alla semplice ricreazione e socializzazione e, in questa biblioteca ancora più che altrove, vige un sistema a ingresso libero, fosse solo per trovare un riparo dalle intemperie e dal freddo: l'importante è che si abbia modo di consultare un libro o di fruire di un servizio (Agnoli, Masi). Questo è il motivo per cui oltre alla disponibilità di libri, di tecnologie avanzate e di spazi per lo studio, sono offerti programmi di attività che mirano alla formazione e al potenziamento delle abilità personali – informatiche, linguistiche, di

lettura – lungo tutto l'arco della vita e a istruire a un accesso sempre più qualificato e consapevole alla conoscenza e all'informazione; quest'ultimo è un fattore che oggi, in tutto il mondo, rappresenta il vero discrimine fra inclusione ed esclusione sociale.

La mission

L'obiettivo di Salaborsa, dichiarato nel piano delle performances¹⁹ per il triennio gennaio 2014–dicembre 2016, evidenzia quell'allargamento progressivo della *mission* in relazione a quei nuovi ambiti di presidio auspicati dal Manifesto Unesco, legati contestualmente alle diverse attività in essere e a quanto hanno descritto e prefigurato, anche in termini di sviluppi a breve termine, gli intervistati:

«Nell'ambito del ruolo sociale della biblioteca, verranno proseguiti i programmi di attività che uniscono formazione e potenziamento di abilità personali (informatiche, linguistiche, di lettura). Proseguiranno i corsi di italiano per stranieri, il tutoraggio informatico nell'ambito di Pane e Internet²⁰, la collaborazione con lo Sportello comunale del Lavoro, gli incontri con autori, il gruppo di lettura, le conversazioni in varie lingue, il coinvolgimento di comunità di stranieri per la conoscenza e l'utilizzo della biblioteca, le attività con le scuole, il laboratorio OfficinAdolescenti, le attività per bambini e genitori, il progetto Nati per Leggere²¹; il tutto con il coinvolgimento e la valorizzazione di volontari e Associazioni. Verranno potenziati il prestito digitale e i servizi da remoto. Se opportunamente sostenuta economicamente, la ristrutturazione tecnologica dei servizi in Salaborsa porterà all'abbattimento di un quinto della spesa annuale dei servizi in apalto».

Da quanto indicato nei documenti ufficiali, inclusa la pagina web istituzionale delle biblioteche bolognesi dedicata alla Salaborsa, quest'ultima è definita "una biblioteca multimediale di informazione generale che intende documentare la cultura contemporanea attraverso tutti i documenti disponibili": libri, giornali, riviste, mappe, video, cd audio, cd-rom, dvd. È dotata di una infrastruttura ad alto contenuto tecnologico che consente di offrire al pubblico un ampio accesso a differenti canali e servizi informativi e di telecomunicazione come Internet, cd-rom, televisione via cavo, teleconferenza. Nell'intento di non duplicare caratteri, finalità e funzioni di altre istituzioni documentarie esistenti in città, la biblioteca Salaborsa connota la sua missione e la sua funzione individuandone e definendone, sotto diversi aspetti, i fattori portanti: la contemporaneità, la multiculturalità, la multimedialità".

¹⁹ D.Lgs. n. 150/2009 *Attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e trasparenza delle pubbliche amministrazioni*, (cd. decreto Brunetta).

²⁰ Pane e Internet è un progetto della Regione Emilia-Romagna, nell'ambito dell'Agenda Digitale Regionale (ex Piano Telematico), finalizzato allo sviluppo delle competenze digitali dei cittadini (<https://goo.gl/L0gJC5>)

²¹ Nati per Leggere è un programma nazionale avviato nel 1999 con l'obiettivo di promuovere la lettura in famiglia sin dalla nascita e promosso dall'alleanza tra bibliotecari (Associazione italiana biblioteche - AIB e pediatri (Associazione culturale pediatri - ACP) e il Centro per la salute del bambino (Onlus-CSB). Il programma è attivo su tutto il territorio nazionale con circa 400 progetti locali che coinvolgono 1195 comuni italiani. I progetti locali sono promossi da bibliotecari, pediatri, educatori, enti pubblici, associazioni culturali e di volontariato (www.natiperleggere.it).

In sostanza, applicando alla biblioteca Salaborsa i portati della teoria socio-organizzativa²² in cui spesso la *mission* costituisce un ambito centrale per la formazione dei neoassunti o per quella ricorrente dei lavoratori, si rileva tra gli intervistati (dipendenti in Salaborsa) una considerevole interiorizzazione della *mission* dell'Istituzione e di quella specifica di Salaborsa, con un marcato ancoraggio agli obiettivi da perseguire.

2.2 Le attività della biblioteca e l'apprendimento

Quindi, come si è detto, l'evoluzione del ruolo delle biblioteche comunali, delle loro funzioni, del loro rapporto con l'utenza e con il territorio influenza il tipo di servizi erogati e le modalità con cui essi vengono espletati, ma al tempo stesso il tipo di servizi offerti e il loro grado di successo/utilità percepita contribuiscono a indirizzare il cambiamento nella natura e delle funzioni delle biblioteche stesse.

Questo duplice e dinamico legame emerge anche dalle interviste ai responsabili e agli operatori della biblioteca Salaborsa che dimostrano la piena consapevolezza di aver lavorato (e di star lavorando), nel corso degli ultimi anni, in un contesto sociale in corso di trasformazione, con il conseguente portato di cambiamento nelle forme con cui si manifestano le scelte, le preferenze e il tipo di fruizione da parte dell'utenza; contemporaneamente la possibilità di erogare servizi agli utenti in forme nuove, per esempio grazie a sviluppi tecnologici, ha generato al tempo stesso nuove abitudini e nuove aspettative nelle persone che entrano in contatto con tali, nuovi servizi. Esempio, sotto questo punto di vista, quanto si è verificato con la piattaforma informatica Media Library online (Ciccarone). Questa piattaforma fu introdotta nella biblioteca della Salaborsa affinché gli utenti potessero usufruire delle nuove tecnologie, il che ha generato nuove modalità di fruizione e, legate ad esse, nuove sfide e richieste da soddisfare. Per esempio, si è dovuto affrontare e risolvere il problema del prestito online, che si è arricchito della possibilità di consultare gli e-book; sulla stessa piattaforma informatica, accanto a questo tipo di servizio, se ne è attivato un altro che permette agli iscritti al servizio di consultare quotidiani e periodici online, rispondendo in tal modo anche al problema della contrazione dei fondi destinati all'acquisto di copie di giornali e riviste cartacei. Questo processo di innovazione nei fatti ha introdotto cambiamenti nelle abitudini di una fetta dell'utenza, ma al tempo stesso ha "obbligato" la Salaborsa a operare per mantenere attivo il servizio erogato (e a un certo livello di qualità), visto ormai non più come una vetrina ma come un bene atteso dall'utenza, quindi un vero e proprio bisogno da soddisfare.

Quello della generazione di nuove esigenze che avviene implementando servizi, o anche più in generale del processo di consapevolezza che si origina nell'utenza che viene in contatto con le attività della biblioteca, è stato sottolineato anche in termini più generali (Masi), sulla base dei risultati della *Customer Satisfaction Survey 2015*

²² Cfr. Butera F., 2009.

condotta dall'Istituzione biblioteche di Bologna. Da questa emerge che il 40% degli intervistati in merito ai servizi offerti dalla Salaborsa ritiene che non potrebbe avere le stesse risorse se la biblioteca non fosse esistita, mentre altri (31%) ritengono che ne sarebbero potuti entrare in possesso, ma solo con dispendio di risorse economiche. Come proprio Masi sottolinea, in effetti, il lavoro della biblioteca Salaborsa è complessivamente incentrato sul garantire pari opportunità nell'accesso a un'offerta culturale di qualità, caratterizzandosi quindi anche come uno strumento di perequazione sociale.

Tale offerta diviene prevalentemente patrimonio personale, ovvero non direttamente individuato come risorsa nell'esercizio del lavoro o di una professione, ma contribuisce comunque ad arricchire gli utenti a livello di esperienza e, quindi, potenzialmente anche nella vita lavorativa.

È quanto avviene, per esempio, con il Progetto "Facilitatori informatici" (Masi, Pederzini), che nasce dal più ampio Progetto regionale per adulti "Pane e Internet" e ne ripercorre le finalità di contribuire all'alfabetizzazione informatica della popolazione dei "non nativi digitali". Non si caratterizza come un corso di formazione vero e proprio, quanto piuttosto come un'attività di laboratorio, fruibile anche come percorso di tipo individuale, in cui si realizza un'esperienza di scambio intergenerazionale e transculturale. Infatti, il Progetto vede il coinvolgimento di associazioni culturali e di istituti scolastici. Particolarmente interessante è risultata la sinergia con gli studenti iscritti alle classi del III e del IV anno dell'Istituto Tecnico "Salvemini" di Casalecchio di Reno, che fungono da tutor per quanti sono interessati a imparare l'utilizzo del pc e di Internet. Molti tra gli utenti sono adulti, spesso non occupati e non di rado stranieri. Le ore svolte in biblioteca valgono agli studenti il riconoscimento di crediti scolastici e tutto il Progetto è improntato a grande flessibilità, al punto che sono previsti percorsi di affiancamento individuale (un'ora per quattro volte al mese). In questo caso è evidente un duplice aspetto: agli utenti si forniscono strumenti utili per rinnovare le proprie competenze integrandole con nuove abilità e al tempo stesso si fornisce la possibilità di contrastare una situazione critica e attivarsi in un momento di incertezza economica e professionale; il tutto, senza che l'organizzazione bibliotecaria voglia sostituirsi ad altri soggetti a cui è deputato il ruolo di intervento sul mercato del lavoro.

In una città come Bologna in cui è molto radicata la cultura della partecipazione, il tema dell'interculturalità è particolarmente sentito dalle istituzioni deputate e, infatti, presso la biblioteca della Salaborsa è anche attivo il Progetto "Mediatori bibliotecari" (Masi, Pederzini, Ciccarone) che permette a stranieri residenti nel Comune di Bologna di familiarizzare con le strutture e le modalità di fruizione e funzionamento della biblioteca. Vengono fissati appuntamenti con operatori della struttura e, in seguito, alcuni cittadini stranieri diventano essi stessi volontari e figure di riferimento per le rispettive comunità linguistiche e culturali di provenienza. In questo caso è evidente il grado di penetrazione nel tessuto cittadino e l'offerta di strumenti che avviano un percorso di dialogo e coinvolgimento dei cittadini stranieri in condizioni di potenziale marginalità, fornendo loro le basi per effettuare delle scelte e costruendo formule di welfare cittadino che si sostanziano di assistenza su bisogni ba-

silari e l'avvio di un processo di partecipazione, formula che conduce a integrazione e al collocamento più consapevole nella realtà socioeconomica della città.

Ascrivibile allo stesso filone concettuale è anche il Progetto "Scioglilingua" (Masi, Ciccarone) che è finalizzato al potenziamento della conoscenza delle lingue. Il Progetto è di recente attivazione, ed è stato avviato dal momento in cui i responsabili della biblioteca si sono resi conto che i prestiti di materiali relativi alle lingue stavano progressivamente diventando sempre più rilevanti sul totale dei prestiti. Come già altre attività di cui si è parlato, anche "Scioglilingua" non è inteso come un corso di formazione (esattamente come la biblioteca non intende sostituirsi a una struttura formativa), quanto piuttosto come uno strumento di supporto, basato sulla conversazione a due, tra un esperto (spesso madrelingua) e un utente che sta potenziando la propria conoscenza della lingua in cui si svolge il dialogo. Anche in questo caso non si possono ravvisare finalità immediatamente professionalizzanti, nondimeno è evidente il contenuto formativo di questa esperienza. Uno dei risvolti significativi di questo Progetto, che ne descrive anche il successo funzionale, è che molti utenti italiani diventano a loro volta parte attiva del Progetto, aderendo allo "Scioglilingua" questa volta per aiutare cittadini stranieri a migliorare nella conoscenza parlata della nostra lingua e, quindi, intervenendo attivamente in un processo di potenziamento delle *skill* e di inclusione.

Una biblioteca, pur nelle trasformazioni concettuali che la accompagnano, rimane un luogo di elezione per gli appassionati della lettura e presso la Salaborsa, sono attivi alcuni gruppi di lettura e di incontro con gli autori (Ragusa).

In Salaborsa è praticabile il sistema "a scaffale aperto", che consente all'utenza interessata al prestito il massimo dell'autonomia e della flessibilità nell'utilizzo dei beni e delle strutture; questo modo di concepire lo spazio-biblioteca rende più semplice i meccanismi di socializzazione che possono portare gli utenti ad avvicinarsi alle attività organizzate dalla Biblioteca, tra queste quelle che si svolgono nei gruppi di lettura. Attraverso la partecipazione e il confronto gli utenti che aderiscono a un gruppo di lettura raffrontano le proprie opinioni con gli altri partecipanti e le socializzano (se ritengono opportuno farlo) in uno spazio di discussione pensato per permettere un sereno scambio di idee. Questo processo, al di là dell'autore prescelto, è importante perché richiama il senso di una comunicazione regolata da regole precise, identificate come un "esercizio di civiltà" (Ragusa). Al tempo stesso questi gruppi sono un ambiente aperto, in cui chiunque può inserirsi nel momento che preferisce (o in cui incidentalmente viene a conoscenza della sua esistenza). I partecipanti a questi gruppi sono di vario genere, ma tendenzialmente sono adulti e occupati, la cui partecipazione a tali attività, oltre a soddisfare un aspetto ludico, può essere utile per rinforzare quei meccanismi di coinvolgimento in attività strutturate e regolate da norme di reciproco ascolto: quello che vale in gruppo di lettura vale in un gruppo di lavoro, per esempio nelle strutture a matrice che danno rilievo alla suddivisione in gruppi di progetto, in cui la confidenza nelle proprie convinzioni deve essere temperata dal modo in cui queste possono essere messe a servizio del gruppo stesso. È evidente che non si possono stabilire nessi diretti tra attività socioculturali (partecipazione a gruppi di lettura) e sfera professionale e lavorativa, tuttavia è altrettanto

evidente che imparare (e interiorizzare) l'atteggiamento cooperativo che permette, per esempio, di far funzionare un gruppo di lettura è un asset spendibile nella vita lavorativa, come anche sostenuto nell'ambito degli studi sulla cultura organizzativa (cfr. Schein, 1999).

Nel complesso delle attività gestite dalla biblioteca della Salaborsa, a prescindere dai target di utenza coinvolti, sembra di poter individuare un disegno progettuale che origina dalla constatazione (Agnoli, Masi, Ciccarone) che alle biblioteche comunali ormai è chiesto ben di più del prestito dei libri e che queste ultime siano in grado di compiere un percorso evolutivo nelle loro funzioni, diventando sempre più laboratori di una nuova formula di cittadinanza consapevole che interagisce in un mondo in cui i confini non sono più solo quelli fisici, ma anche quelli dell'utilizzo di nuove risorse tecnologiche e del modo di gestire il proprio tempo di vita.

2.3 Scenari e prospettive

Cosa era la biblioteca un tempo? Cosa è oggi? Cosa può avviarsi a diventare in futuro?

Ragionare attorno agli scenari e alle prospettive delle istituzioni bibliotecarie porta inevitabilmente con sé il riflettere attorno a questi quesiti; senza fissare un ideale percorso che va dal "come eravamo" per approdare al "come potremmo/vorremmo essere" transitando attraverso un "cosa realisticamente siamo oggi" diventa difficile azzardare le scelte progettuali per un futuro anche assai prossimo, come si fatica a individuare una direzione da intraprendere se non si affronta il tema dell'ottimizzazione delle risorse da investire in tutte le fasi e, dunque, il nodo dell'efficacia/efficienza delle soluzioni individuate.

La biblioteca in quanto tale non può essere immobile, poiché se non entra in contatto con il contesto sociale diventa un soggetto fragile, un luogo chiuso ed elitario in cui le stesse Amministrazioni di riferimento smettono di investire (Agnoli). È un rischio sempre presente, ma non si deve dimenticare che, in tutto il mondo, uno degli indirizzi contenuti nel già citato Manifesto IFLA/Unesco si muove in senso opposto a quello di un isolazionismo immobilista, perseguendo, infatti, la facilità di accesso, tanto nella mobilità che nel contrastare qualsiasi forma di barriera psicologica alla fruizione (Agnoli).

In modo coerente con questa visione, gli stessi esperti e responsabili delle attività della biblioteca della Salaborsa intervistati dai ricercatori dell'Isfol ritengono le continue trasformazioni ancor più che auspicabili, necessarie: il cambiamento e lo sviluppo sono intimamente connessi e in un periodo di profonde trasformazioni socio-economiche le incertezze che si determinano intervengono in profondità a modificare usi, abitudini e costumi.

È quantomeno augurata (Agnoli, Masi) una intenzionalità progettuale che sempre di più preveda formule di integrazione con il territorio di riferimento, lungo un percor-

so che superi la biblioteca come luogo e lo renda una risorsa di servizi, di facilitazione e di integrazione per un numero crescente di persone.

Sotto il profilo degli ambienti di apprendimento, viene addirittura auspicata l'intensificazione di spazi laboratoriali, vere e proprie esperienze di apprendimento anche di tipo formale, da gestire e da vivere collettivamente (Agnoli).

Di fatto, la biblioteca ha in sé tutte le caratteristiche per assecondare questo percorso di trasformazione, che taglia trasversalmente tutta la progettazione di una P.A. integrata e digitalizzata, ponendosi come strumento di integrazione per chi, diversamente, rischierebbe di essere marginalizzato dalle innovazioni che si profilano all'orizzonte.

Accanto a questo aspetto non viene comunque meno l'attenzione alla fruizione dei servizi più tradizionali delle biblioteche, che semmai trovano nello sviluppo tecnologico una nuova e spesso ampliata modalità di esercizio. Proprio l'innovazione tecnologica (Agnoli, Masi, Ciccarone) è considerata uno degli snodi qualificanti del percorso evolutivo del "soggetto biblioteca", al punto che non è fuori luogo ipotizzare la creazione di nuovi spazi tecnologici avanzati per l'apprendimento permanente, prevalentemente basati (in biblioteca) su formule di cooperazione aperta (Masi, Pederzini, Ragusa).

Il coinvolgimento dell'utenza come parte attiva nelle scelte della biblioteca Salaborsa è stato nel caso delle innovazioni tecnologiche particolarmente evidente, al punto che la crescente digitalizzazione del catalogo si può definire un esempio di processo condiviso tra chi lo ha realizzato e chi ne usufruisce: questo percorso si intensificherà nel futuro, portando a lavorare per un vero e proprio rivoluzionamento del funzionamento della Salaborsa su base tecnologica attraverso l'introduzione della tecnologia *Radio Frequency Identification* (RFid); per mezzo di questa innovazione, basata sull'inserimento di un microchip in ogni volume, aumenterà la possibilità di controllare lo stato della fruizione dei documenti, al tempo stesso liberando risorse umane che sarà possibile destinare ad altro tipo di assistenza qualificata agli utenti. Sarà interessante vedere se e come la crescente digitalizzazione porterà a un rafforzamento del processo di esplicitazione dei bisogni impliciti della cittadinanza. Come si è visto, infatti, spesso sono state le opportunità offerte dalla biblioteca a determinare nella cittadinanza l'aspettativa di determinati servizi; il potenziamento delle infrastrutture tecnologiche, per molti versi, potrebbe incrementare questo fenomeno, poiché vengono a superarsi una serie di barriere fisiche e temporali che, di fatto, ampliano sia le richieste, sia la platea potenzialmente interessata.

Da esplorare è infine il possibile sviluppo di quelle aree di collaborazione (per esempio con lo sportello lavoro) che in effetti sono per tradizione piuttosto lontane dagli ambiti di intervento delle biblioteche e che, quindi, possono presentare tanto sviluppi potenzialmente interessanti quanto incognite che potrebbero influire negativamente nella prosecuzione delle esperienze in atto.

2.4 Considerazioni finali

La biblioteca può definirsi una risorsa per il territorio? Interviene in qualche misura a determinare il complessivo livello della qualità della vita nel contesto in cui opera? In altri termini, ha un ruolo attivo nel determinare il grado complessivo di benessere della realtà sociale, economica e culturale? Il che, contestualizzando queste domande al senso del presente caso di studio, può essere tradotto nella domanda: la biblioteca della Salaborsa è un valore per la città di Bologna in termini di offerta educativa, formativa e culturale?

Sono interrogativi più che leciti, ma rispondere a questo tipo di domande presumendo una linearità causa-effetto tra differenti fattori porta eccessive esemplificazioni e, soprattutto, tende a sottostimare una ampia serie di fattori sociali, culturali, politici ed economici, che invece si muovono in modo strettamente connesso.

Infatti, il concetto stesso di cambiamento e trasformazione del ruolo e delle funzioni delle biblioteche porta a sollevare una serie di interrogativi. Solo a scopo puramente esemplificativo, ci si può interrogare in che misura i cambiamenti delle modalità gestionali e di funzionamento delle biblioteche siano indotti dalle contingenze sociali; oppure in che misura alcune scelte di razionalizzazione e ottimizzazione delle risorse che si traducono in una differente erogazione dei servizi, invece, inducono cambiamenti nelle abitudini (e non di rado nelle propensioni) dell'utenza.

Può essere utile gettare uno sguardo tra i molti dati contenuti nella *Customer Satisfaction Survey* 2015 promossa ogni anno dall'Istituzione biblioteche di Bologna; uno è particolarmente significativo: il 91,8% degli utenti della biblioteca della Salaborsa, presumibilmente influenzato dal livello qualitativo dei servizi offerti da quest'ultima, ritiene che ancora oggi le biblioteche siano luoghi di cui si sente il bisogno, ovvero che non siano soggetti superati da nuove modalità di offerta. A questo si unisce la convinzione espressa dall'84,4% dei rispondenti che le biblioteche siano state in grado di tenere il passo con le nuove tecnologie; è una considerazione pienamente coerente con il grado di digitalizzazione su cui si attesta la Salaborsa. Inoltre, più di nove intervistati su dieci ritengono non solo che l'esistenza di una biblioteca sia un fattore che migliora la qualità della vita di una comunità, ma anche che sia un fattore positivo per lo sviluppo del territorio in cui è inserita. Gli utenti della biblioteca sono un "popolo affezionato", ovvero tendono a frequentare con costanza gli spazi della Salaborsa: il 23,7% dei rispondenti vi si reca almeno una volta a settimana, il 42,0% almeno una volta al mese. L'utilizzo degli spazi e delle strutture della biblioteca per studiare è stato dichiarato nel 40,8% dei casi, per fini connessi al lavoro nel 16,5% e per svago e interessi personali nell'83,3%. Un altro elemento che offre spunti di riflessione è il 42,7% di rispondenti che ha dichiarato che la biblioteca gli ha fornito gli strumenti per maturare nuovi interessi e nuove conoscenze.

Come ovvio, la mole di informazioni presente nella *Customer Satisfaction Survey* è molto più ampia, ma i dati sopra citati sembrano fornire in un certo senso il perimetro per qualsiasi tipo di considerazione e riflessione sul ruolo della biblioteca della Salaborsa nel contesto sociale di riferimento. In primo luogo si può affermare che la

biblioteca della Salaborsa, con i suoi 54.000 accessi annui, è un punto di riferimento per la cittadinanza bolognese. È vista come una risorsa in grado di offrire un contributo inclusivo, che difficilmente si potrebbe reperire altrove o che obbligherebbe l'utenza a (maggiori) esborsi economici; fornisce stimoli e opportunità nel campo dello studio e della professione, oltre che, come si può intuire, del tempo libero e degli interessi personali. I due terzi dell'utenza (che si è visto è quantitativamente ampia) sono assidui, ma i frequentatori della Salaborsa hanno strutturato nel tempo delle modalità di partecipazione estremamente finalizzate.

Non necessariamente il contatto avviene "in presenza", infatti l'84% dei rispondenti ha dichiarato di navigare nel sito internet della biblioteca (e una metà circa di questi lo fa con una frequenza almeno mensile), soprattutto per consultare il catalogo e informazioni sugli orari e le iniziative, ma per la fruizione dei servizi la modalità preferita rimane quella "in loco". A riprova di quanto detto, solo un utente su dieci segue la biblioteca sui social network e circa i due terzi dichiarano un palese disinteresse per questa formula di socialità, ma non altrettanto avviene per quanto riguarda la lettura della newsletter, maggiormente "popolare" tra gli utenti della biblioteca e, soprattutto, con un ampio bacino di rispondenti che si dichiarano interessati a questo mezzo di informazione.

Si può dunque concludere che la platea di riferimento della biblioteca della Salaborsa è piuttosto delineata in quanto a preferenze e tipo di interessi, nondimeno mostra un discreto livello di interazione con l'istituzione, una certa ricettività per quanto attiene alle novità introdotte e una predisposizione all'ampliamento dei propri interessi e delle proprie esperienze di apprendimento, anche fuori da forme canoniche e a differente livello di consapevolezza e volontarietà.

Da quanto detto, è logico osservare che sarebbe interessante poter analizzare con maggior disponibilità di informazioni il ruolo che le strutture delle biblioteche del tipo della Salaborsa (ma anche delle strutture museali, delle aree monumentali di pubblico accesso, ecc.) svolgono sistematicamente nel processo di ampliamento della partecipazione alla formazione permanente, anche nel quadro della realizzazione di un *benessere equo e sostenibile* come risorsa di sviluppo sociale, economico e culturale nei territori²³.

Affrontare questi temi permetterebbe di dirimere una serie di questioni, non ultima la dimensione che effettivamente pertiene allo sviluppo del ruolo di una istituzione come la Salaborsa: elemento all'interno di una pianificazione sociale e territoriale o azione per il benessere individuale?

È un quesito che merita analisi più approfondite e mirate, perché vi sono sottese diverse concezioni sia di opportunità formativa e di apprendimento, sia della nozione stessa di valore aggiunto sociale e culturale come risorsa per i territori e per le persone.

²³ Le biblioteche non sono contemplate tra gli indicatori che compongono la dimensione del benessere "Paesaggio e patrimonio culturale" all'interno del Progetto BES (benessere equo e sostenibile) i cui dati sono rilevati ed elaborati dall'Istat. Concettualmente, costruire un indicatore di benessere equo e sostenibile implica il tentativo di misurare il progresso sociale non solo dal punto di vista economico, ma anche considerandone gli aspetti sociale e ambientali e, dunque, di valutarne le dimensioni di sostenibilità ed equità sociale.

3. La biblioteca Renato Nicolini di Roma

«Se le biblioteche svolgono compiutamente la loro funzione – specie a livello locale – realizzano la formazione della cittadinanza, che è una delle missioni più importanti dei libri» Jacques Le Goff.

Introduzione al capitolo 3

La biblioteca Renato Nicolini fa parte dell'Istituzione delle biblioteche di Roma (più propriamente Istituzione sistema delle *biblioteche* centri culturali - ISBCC) che, a partire dal 1996, ha unificato in un unico sistema le biblioteche che fino ad allora facevano capo alle relative circoscrizioni (ora Municipi).

«Sono biblioteche sparse sul territorio comunale e sono tutte collegate dall'Istituzione delle biblioteche, una realtà per certi versi indipendente ma interna a Roma Capitale» (Micaglio).

La forma di gestione dell'Istituzione è propriamente utilizzata dagli enti locali come organismo strumentale, dotato di autonomia gestionale, per l'esercizio di servizi sociali²⁴. Tale configurazione organizzativa ha reso possibile un maggiore coordinamento e una migliore agilità nella gestione, consentendo di avviare un processo di rinnovamento e di riqualificazione di tutto il servizio e delle sue sedi.

L'Istituzione delle biblioteche di Roma è dunque dotata, come tutte le Istituzioni locali, di organi quali il consiglio di amministrazione, il presidente e il direttore. I suoi amministratori sono nominati e revocati con modalità che sono stabilite dallo Statuto di Roma Capitale, così come in generale l'ordinamento ed il funzionamento sono disciplinati dallo statuto²⁵ e dai regolamenti dell'ente territoriale speciale di Roma²⁶.

Le sue attività sono informate a criteri di efficacia, efficienza ed economicità con l'obbligo del pareggio di bilancio.

²⁴ Decreto Legislativo n. 267 del 18 agosto 2000, Testo unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali, artt. 113, 114. Vedi anche <https://goo.gl/pf5FbJ>.

²⁵ Statuto di Roma Capitale (deliberazione dell'Assemblea Capitolina n. 8 del 7 marzo 2013).

²⁶ Regolamento di Organizzazione interna degli uffici e dei servizi dell'Istituzione Sistema delle biblioteche centri culturali (Delibera Giunta comunale n. 2863/97); Regolamento per il funzionamento e la gestione dell'Istituzione Sistema delle biblioteche centri culturali (Delibera Giunta comunale n. 23/96 e n. 41/01).

La principale finalità dell'Istituzione è garantire a tutti il diritto di accesso alla cultura e all'informazione, promuovendo lo sviluppo della comunicazione in tutte le sue forme. Oltre a favorire la diffusione dell'informazione, l'Istituzione si adopera per promuovere la crescita culturale e civile di tutta la comunità romana, valorizzando le diversità, e cerca di favorire la conoscenza delle realtà locali.

Con la nascita dell'Istituzione biblioteche, le biblioteche romane si sono proposte di assumere una nuova immagine: non più solo quella di luogo di consultazione e prestito, ma anche quella di spazio fisico e relazionale in cui sia possibile arricchire il proprio profilo culturale beneficiando del patrimonio di dotazione e delle diverse attività promosse.

Il Sistema realizza le proprie attività attraverso strutture e servizi di vario tipo e livello, che comprendono 38 strutture tra biblioteche e Centri Specializzati dislocate sul territorio romano tra i vari Municipi²⁷. All'interno del Sistema operano 10 centri poli-funzionali e biblioteche specializzate che si caratterizzano per la specificità delle raccolte e che si rivolgono a particolari fasce d'utenza, assumendo anche, ciascuna nel proprio campo di attività, una funzione propulsiva e di monitoraggio per lo sviluppo dei corrispettivi servizi erogati dalle biblioteche dell'Istituzione²⁸. Per arricchire il sistema delle 38 biblioteche comunali citate, sono nati inoltre nel territorio romano 14 bibliopoint²⁹ grazie alla collaborazione tra biblioteche di Roma e alcuni Istituti Scolastici che hanno manifestato la loro disponibilità ad aprire la biblioteca della scuola a tutti i cittadini. I bibliopoint sono spazi dove si può leggere, studiare, prendere in prestito i libri della biblioteca scolastica e avere accesso ai servizi offerti dalle biblioteche comunali. A questi si aggiungono 2 Bibliobus, piccole biblioteche itineranti che fanno sosta in alcune aree predisposte nella zona Nord (Ponte Milvio, Cesano, Grottarossa, Giustiniana, Tor di Quinto)³⁰ e Sud (Ardeatino, Capannelle, Appio Claudio...)³¹ di Roma. Oltre a tutto ciò sono presenti 9 biblioteche federate, biblioteche specializzate e di grande interesse locale, sostenute dal Sistema delle biblioteche di Roma Capitale³² con il quale collaborano stabilmente attraverso specifici progetti di cooperazione³³.

Dal 1999, in base ad una Convenzione col Ministero della Giustizia³⁴, viene realizzato inoltre un sistema bibliotecario integrato tra le biblioteche comunali e il servizio di biblioteca di tutti gli Istituti penitenziari della città³⁵. Le 20 biblioteche di istituto o di

²⁷ Vedi link: <http://goo.gl/tZzhyh>.

²⁸ Per i centri specializzati vedi art. 16 della Del. G. C. n. 2863 del 18 luglio 1997 (Regolamento di Organizzazione interna degli uffici e dei servizi dell'Istituzione sistema delle biblioteche centri culturali) e art. 22 della Del. C. C. n.23/96 e n. 41/01 (Regolamento per il funzionamento e la gestione dell'Istituzione sistema delle biblioteche centri culturali).

²⁹ Vedi link: <http://goo.gl/MIOH8t>.

³⁰ Vedi link: <https://goo.gl/8RX3Aa>.

³¹ Vedi link: <https://goo.gl/g39Y4w>.

³² Vedi link: <https://goo.gl/304fk1>.

³³ L'Istituzione delle biblioteche di Roma sostiene il funzionamento e lo sviluppo delle "biblioteche di interesse locale" in base a una delega della Regione Lazio della L.R. 42/97.

³⁴ Per la convenzione vedi: <https://goo.gl/2DoUfw>.

³⁵ Vedi link: <https://goo.gl/lvqxZk>.

reparto all'interno delle sei carceri della città³⁶ sono dunque state messe in rete con le altre biblioteche del territorio romano permettendo ai detenuti l'accesso al catalogo collettivo (OPAC). Queste "biblioteche in carcere" sono riservate ai detenuti e al personale degli istituti convenzionati ma, grazie a soluzioni tecniche che garantiscono i necessari livelli di sicurezza, l'utenza esterna può, accedendo al catalogo collettivo, chiedere in prestito i libri presenti nelle biblioteche in carcere. Per realizzare tale progetto un buon numero di detenuti è stato coinvolto nel lavoro di catalogazione informatizzata, che ha rappresentato per loro un'occasione di formazione professionale e di lavoro retribuito³⁷.

Per usufruire dei servizi del Sistema delle biblioteche è necessario iscriversi sottoscrivendo una tessera che a seconda dei servizi richiesti è gratuita (Bibliopass) o, a fronte di servizi aggiuntivi, a pagamento (*Youngcard*, *Bibliocard*, *Socialcard*, *Family Card*, *Goldcard*)³⁸. Il portale integrato delle biblioteche di Roma (BiblioTu)³⁹ non solo permettere agli iscritti di accedere ai servizi della biblioteca anche on-line, ma in aggiunta promuove e sviluppa nuovi spazi di interazione e conversazione tra gli utenti, per aumentare sempre di più la partecipazione e per stimolare alla lettura.

Nell'ambito del Sistema delle biblioteche di Roma, qui brevemente descritto, la presente analisi si è concentrata sulle attività portate avanti dalla biblioteca Renato Nicolini con particolare attenzione all'apprendimento non formale ed informale che, mediante queste, viene veicolato all'interno e all'esterno della biblioteca, sul territorio. Dato anche il contesto socio economico e culturale di riferimento, la biblioteca Nicolini svolge infatti un ruolo di particolare importanza in termini di promozione di apprendimento non formale e informale con riferimento non soltanto agli utenti finali, ma anche ai volontari che prestano il proprio servizio presso la biblioteca e in misura indiretta anche agli stessi collaboratori, chiamati a svolgere un ruolo a volte più complesso rispetto a quello loro assegnato.

3.1 La biblioteca Nicolini: storia e territorio

Renato Nicolini era un architetto, un politico e un drammaturgo, un intellettuale e un "professore scapigliato"⁴⁰ che nel suo ruolo di assessore alla cultura nel comune di Roma, tra gli anni 70 e 80, si impegnò in una politica culturale da lui stessa definita dell'"effimero". Dopo il periodo buio degli anni di piombo, riportò in piazza la cultura attraverso la leggerezza e la creatività, con l'invenzione di iniziative quali

³⁶ Regina Coeli (7 biblioteche di reparto); Rebibbia Nuovo Complesso (1 bibl. di istituto e 7 di reparto); Rebibbia Casa di Reclusione (1 bibl. di istituto e 1 di reparto); Rebibbia Femminile (1 bibl. di istituto); Rebibbia Terza Casa (1 bibl. di istituto); IPM Casal del Marmo (1 bibl. di istituto).

³⁷ *Biblioteche in carcere. L'esperienza romana*, da Arcuri L., De Grossi F., Scutellà G. (a cura di), *Il diritto di leggere. Le biblioteche comunali romane in carcere*, Sinnos, Roma 2001.

³⁸ Vedi link: http://www.comune.roma.it/prliti_servizi.page.

³⁹ Vedi link: <http://www.bibliotu.it>.

⁴⁰ Casalini S., Addio Renato Nicolini, il "rivoluzionario" inventore dell'Estate Romana, *La Repubblica*, 04 agosto 2012, <https://goo.gl/mEHqJs/>.

l'Estate Romana, che disegnarono nuovi orizzonti di valorizzazione delle potenzialità delle città costituendo un modello progettuale studiato ancora oggi. Architetto progettista di alcune borgate romane tra le quali il Quarticciolo, restituì un senso di appartenenza alla città anche ai giovani delle periferie romane:

«In fondo sono stati anni di gioco, – racconta in una intervista Nicolini – mi piaceva far sentire i giovani e gli abitanti delle periferie più degradate parti integranti della città. Così entravano nella Basilica di Massenzio da protagonisti e non da esclusi come accadeva per l'Auditorium di Santa Cecilia»⁴¹.

Oltre ad essersi distinto per la progettazione, la cura e il sostegno di attività culturali che coinvolgessero anche le periferie romane, a lui si deve la nascita di un moderno sistema bibliotecario nella capitale. È per questo che il 24 novembre del 2012⁴², a pochi mesi dalla sua morte, a lui si scelse di dedicare la biblioteca prima detta semplicemente biblioteca Corviale, dal nome del quartiere della periferia romana nel quale sorge⁴³.

Erano già passati 10 anni dall'apertura della biblioteca che avvenne il 22 novembre 2002.

La biblioteca comunale di Corviale è stata aperta come iniziativa coerente con le politiche promosse dal Sistema Bibliotecario capitolino per stimolare la lettura nelle zone periferiche. Nelle linee-programmatiche del Sindaco Veltroni per il mandato amministrativo 2001-2006, all'interno del capitolo dedicato a "La città della cultura", viene enunciato l'obiettivo di un "Piano di allargamento delle biblioteche romane implementato realizzando nove nuove strutture distribuite nelle periferie della città". Queste le nuove biblioteche: Elsa Morante (Ostia) nel 2001, Appia nel 2001, Corviale 2002, Casa dei Bimbi 2002, Cornelia 2002, Ennio Flaiano 2003, Mediabus 2003, Enzo Tortora 2003, Borghesiana 2004, biblioteca Casa dei teatri 2004, Franco Basaglia 2005, Sandro Onofri 2006. Vanno anche ricordati, in questa politica del sistema bibliotecario, il Servizio biblioteche nelle carceri (con 20 punti prestito nei 6 istituti di pena romani), ed i 3 "bookshop" nelle biblioteche (Morante, Cornelia ed appunto Corviale).

Così la responsabile della biblioteca ci racconta in breve l'evoluzione urbanistica della zona: «La prima pietra delle case di Corviale è stata messa 40 anni fa. L'anno scorso (2015) è ricorso il quarantennale. Vari anni dopo sono poi nate altre strutture intorno: l'attuale Comando dei vigili urbani con alcuni uffici del Municipio, il Centro polivalente Nicoletta Campanella» (Micaglio).

È proprio per riqualificare e valorizzare la periferia del Municipio XV di Roma (ora XI), che gli edifici di via Mazzacurati, nati subito dopo il Serpentone e inizialmente pensati per la realizzazione di una scuola, furono trasformati nel 2002 in un centro civi-

⁴¹ Vedi nota 40.

⁴² <https://goo.gl/xvU6Sc>.

⁴³ Il quartiere, caratterizzato dal "Serpentone" di Mario Fiorentino disegnato negli anni '70, era ben conosciuto dall'architetto Nicolini che aveva lavorato per un certo periodo di tempo come assistente universitario di Fiorentino. In un documento scritto per la press letter di Architettura di Luigi Prestinenza Puglisi, Nicolini ribadisce il valore della struttura e la necessità di una sua trasformazione, almeno in parte, ritenendo "che il risultato di qualsiasi architettura dipenda molto da come viene abitata" <https://goo.gl/oDiNW1>.

co, il centro polivalente dedicato alla memoria di Nicoletta Campanella, nota sociologa, nonché autrice di un interessante studio su questa periferia. Con il centro che sfruttava spazi e strutture già esistenti e che era nato come innovativo intervento sperimentale di gestione mista fra "pubblico" e "privato", venne dunque aperta anche una biblioteca che «inizialmente era una piccola biblioteca con pochissimi libri e poi piano piano si è affermata... Il centro doveva essere riqualificato e destinato ad un altro uso e la biblioteca è stata una delle realtà pensate proprio per rendere dei servizi utili alla cittadinanza del quartiere di Corviale» (Micaglio).

Il centro, oltre alla biblioteca, ospita diverse strutture, come il Centro di formazione professionale (CFP), quello di Orientamento al lavoro (COL) per i giovani, una banca del tempo, il laboratorio territoriale per lo sviluppo locale e la partecipazione e il consultorio pediatrico. Estendendosi su una superficie di oltre 5.000 metri quadri, si trova proprio di fronte alla sede dell'Ufficio Tecnico del XI Municipio e della polizia municipale ed è circondato da ampi spazi verdi⁴⁴.

Il centro comprende anche «un bar/tavola calda che completa l'area dei servizi e che per parecchi chilometri è l'unico punto di ristoro anche per gli abitanti delle case qui di fronte» (Micaglio).

Con i suoi servizi e i suoi spazi accoglienti, il centro è diventato «un luogo di ritrovo per le persone del quartiere e anche di scambio. Qui le persone possono incontrarsi anche liberamente. È una sorta di piazza per il quartiere. Il centro sorge all'interno di una zona molto verde, intorno ci sono giardini con panchine: è una sorta di piazza centrale» (Micaglio).

Il territorio della biblioteca

L'attaccamento positivo alla biblioteca dei cittadini e la tipologia di utenza

Un'indagine di *customer satisfaction* sulle biblioteche di Roma, che ha visto la sua sperimentazione in questa biblioteca, ha dimostrato l'attaccamento positivo alla biblioteca dei cittadini dei quartieri limitrofi⁴⁵:

«La biblioteca Renato Nicolini è molto apprezzata in questo territorio. Gli abitanti ne vanno orgogliosi perché è l'unico Polo culturale, insieme al Mitreo che è una struttura che offre attività culturali e artistiche di vario tipo. Il Mitreo però è una struttura privata che offre servizi a pagamento, mentre la biblioteca è un servizio pubblico, quindi tutte le attività culturali, compresa l'offerta di prestito libri, sono gratuite. È un luogo pubblico per tutti. [...]Un aspetto molto importante delle biblioteche pubbliche è che non sono roccaforti del sapere scollegate dal sociale e dal territorio sul quale si trovano, ma sono dei poli culturali che rispondono alle esigenze dei cittadini di un quartiere e delle famiglie che vi vivono» (Micaglio).

⁴⁴ "Nuovo Corviale". Appunti per una "mappatura" (1), in Corviale Domani: dossier di ricerca per un distretto culturale (giugno 2010), IsCult per Filas, <https://goo.gl/fcdCE6>.

⁴⁵ L'isola che c'è. Biblioteca Renato Nicolini (Nuovo Corviale). Inclusione, lettura, libri, promozione culturale e tanto altro ancora, 19-11-2013, in <https://goo.gl/ZtBmEz>.

Anche le parole degli utenti/volontari intervistati rimandano ad una percezione della biblioteca come importante luogo di aggregazione:

«Devo dire che per quanto conosco della biblioteca, per quanto vedo qui in biblioteca, la biblioteca Renato Nicolini è un ottimo polo aggregante. Lo slogan di questa biblioteca potrebbe essere Ritroviamoci in biblioteca, proprio come punto sociale, aggregante molto forte. In biblioteca si può trovare qualcosa, qualcuno con cui star bene insieme e con cui allenare la mente» (Arione).

Un altro utente afferma:

«Mi avevano parlato del Serpentone, ma non credevo ci potesse essere una biblioteca così grande e così tanto frequentata. Mi ha emozionato questa grande possibilità di incontrare persone, ragazzi che provengono da vite ed esperienze diverse. Non è così facile vivere momenti di questo tipo: questo mi ha spinto a venirci in tutti questi anni» (Pacetti).

I cittadini che frequentano la biblioteca vengono dai quartieri vicini, il quartiere «Casetta Mattei, quartiere più ricco, più elevato anche culturalmente, del Municipio XI» (Micaglio), ma anche da quartieri meno abbienti, in particolare Nuovo Corviale, con gli abitanti delle case popolari del "Serpentone". Altri quartieri che si affacciano negli spazi della biblioteca sono Bravetta, Colle del Sole, Trullo, Portuense, La Loggia. La tipologia di utenza varia dalle famiglie con bambini, che sono attratti dalle attività realizzate per i più piccoli e che costituiscono un'alternativa alla passeggiata ai giardini pubblici, a coloro che non lavorano, o perché pensionati, o perché disoccupati. Questi ultimi accedono di solito la mattina per usufruire dell'emeroteca dove è possibile consultare gratuitamente testate giornalistiche molto assortite. Altri, di tutte le età, utilizzano la sala multimediale con i computer per navigare in internet e per motivi pratici (per esempio per consultare le proprie bollette).

Tantissimi sono gli studenti universitari, molti abitanti delle case popolari, che utilizzano la spaziosa sala di lettura della biblioteca per studiare. «Per loro sarebbe difficile magari studiare in casa, perché a volte le case sono piccole ed il contesto è rumoroso; qui invece trovano lo spazio giusto per portare avanti i propri studi» (Micaglio). Oltre ad uno spazio giusto, trovano una realtà in movimento, il confronto con adulti e anche la possibilità di creare contatti per possibilità lavorative: «può essere una finestra sul mondo per loro perché non rimangono chiusi nella biblioteca universitaria, dove l'ambiente è più legato soltanto agli studenti» (Segna).

Gli spazi della biblioteca e i luoghi di socializzazione e di condivisione

Oltre agli spazi citati, la biblioteca, che è distribuita su un'area di circa 800 mq, offre ai cittadini anche una sala espositiva e una sala incontri. Quest'ultima rappresenta uno spazio condiviso anche dalle altre realtà che operano all'interno del Centro Nicoletta Campanella costituendo un efficace esempio di collaborazione. È una sala particolarmente adatta per le conferenze e per la proiezione di presentazioni o film.

Poi c'è la sala ragazzi, uno spazio dedicato a bambini e ragazzi in età compresa tra le elementari e il liceo, dove è conservata una collezione di libri dedicata a queste età. Nel 2015 è stata inoltre creata una sala per bambini con ludoteca, la Sala fantasia, uno spazio speciale dedicato e pensato per piccolissimi lettori da 0 a 6 anni che non prevede l'utilizzo di tavolini e sedie, ma è completamente coperto da moquette; anche qui i libri sugli scaffali sono stati selezionati e scelti per questa fascia d'età. Tutti questi spazi diventano alla fine anche luoghi di socializzazione e di condivisione di esperienze tra gli utenti, in particolar modo la sala laboratorio che «essendo un luogo più riservato rispetto al contesto della biblioteca, è uno spazio dove nel fare si può anche parlare, si può conversare e magari fare nuove amicizie» (Micaglio). Un'altra occasione di incontro e di scambio sono tutte le attività culturali che prevedono delle conferenze di approfondimento. Anche in queste occasioni il livello di condivisione è piuttosto alto perché il cittadino può partecipare non solo per ascoltare ma anche per intervenire, come avviene nel circolo dei lettori adulti, durante i cui incontri i partecipanti condividono le sensazioni e le riflessioni sui libri letti. Da non dimenticare è anche il ruolo del portale integrato BiblioTu, comune a tutte le biblioteche di Roma Capitale, che mette in connessione lettori da ogni quartiere della città: su una bibliografia di libri proposti gli utenti possono avviare una discussione, commentare e addirittura votare on-line il miglior libro.

La risposta alle esigenze diverse del territorio e i modelli della biblioteca

La biblioteca Renato Nicolini si trova a rispondere ad esigenze diverse proprio perché il pubblico di riferimento è misto.

«Questo è un punto importante: il collegamento con il territorio, rispondere alle esigenze del territorio. Ogni biblioteca ha per questo motivo una programmazione particolare. Facciamo in modo di garantire delle attività culturali e degli incontri di approfondimento di livello alto per la nostra utenza più acculturata, ma non dobbiamo neanche dimenticare che ci sono delle famiglie e dei ragazzi in particolare che sono deprivati non solo da un punto di vista sociale ed economico, ma anche culturale. Per queste persone la biblioteca è un'opportunità per crescere. In questo caso le proposte di lettura e le attività culturali sono pensate proprio per educare informalmente l'utenza, senza proporre attività troppo difficili. I ragazzi vengono invitati ad esprimersi, si avvicinano allo scaffale dei libri e piano piano scatta una passione. Tantissimi ragazzi in questo modo sono diventati assidui frequentatori delle biblioteche» (Micaglio).

Per quanto riguarda le attività organizzate per i ragazzi, la responsabile della biblioteca ci spiega come esse siano ispirate ad altri modelli: in generale al modello americano, cioè al modello della biblioteca aperta, pubblica e accessibile a tutti; più nello specifico al modello di altre città italiane, come per esempio la biblioteca Salaborsa di Bologna. Una particolare attenzione è stata rivolta ai ragazzi che non entrano mai in biblioteca e che anzi nutrono una sorta di spirito di rivalsa, di contrapposizione con il mondo della cultura. Per loro sono state pensate delle iniziative specifiche che,

avvicinandoli in modo graduale, li hanno portati a trasformarsi da soggetti esterni opposti alla biblioteca in protagonisti in prima linea (vedi per esempio il progetto "Giovani Arvaliani in biblioteca", l'esperienza rap al Macro e la mostra fotografica per i 40 anni di Corviale).

Le proposte degli utenti e la collaborazione con le associazioni del territorio

Le esigenze e le proposte degli utenti vengono recepite principalmente attraverso il rapporto diretto. È quindi molto importante il lavoro che realizzano gli addetti al *front office*, il primo punto di accoglienza e di contatto con l'utente che entra in biblioteca: è da questo incontro che si registrano gli interessi più urgenti dei cittadini, emergono le loro esigenze e spesso nascono da parte loro costruttive proposte. Oltre a questo servizio la biblioteca mette a disposizione un libro dei desiderata, un taccuino che viene lasciato all'ingresso dove gli utenti possono scrivere i loro suggerimenti, per esempio sull'acquisto di libri e riviste o su attività da realizzare.

È proprio da uno stretto confronto con il territorio che nascono la maggior parte delle attività: gli utenti spesso si propongono come volontari per organizzare iniziative culturali. «Parlo di professionisti, di professori e di esponenti dell'arte e della cultura che mettono a disposizione il proprio tempo per far crescere culturalmente il territorio» (Segna). In questi ultimi anni in cui i fondi per le biblioteche sono sempre più diminuiti, il lavoro dei volontari è stato fondamentale per poter continuare ad offrire iniziative culturali di alto livello ed evitare di perdere iscritti: «è ovvio che se i servizi non riescono a mantenere un certo livello poi le persone si allontanano dopo un po'» (Segna).

Molto stretta è anche la collaborazione con le associazioni del territorio circostante, ma anche di altri territori, che si rivolgono alla biblioteca per proporre attività diversificate. Il rapporto con tali associazioni è diventato nel tempo fondamentale per poter garantire una ricca programmazione culturale. «Le associazioni hanno un legame stretto con il territorio, vivendo negli ambienti territoriali, e permettono un coinvolgimento diretto dell'utenza esprimendo il suo fabbisogno» (Perini). Tra le associazioni che lavorano all'interno della biblioteca c'è *Pachamama*, un'associazione di mamme che garantisce incontri per la lettura ad alta voce all'interno della sala fantasia; *Soka Gakkai*, un'associazione buddista che ha organizzato numerose conferenze sulla pace (p. e. sul tema "Senza Atomica" collegato anche ad una mostra); l'associazione *Il melograno, solidarietà ambiente e cultura* che viene da fuori Roma e che propone attività culturali per bambini, mettendo a disposizione i suoi volontari, oltre ad aver donato alla biblioteca cofanetti di libri che sono stati assegnati ai migliori lettori.

La biblioteca Renato Nicolini risulta dunque essere un importante punto di riferimento per il quartiere. Date le caratteristiche socio-culturali del contesto locale, rappresentato prevalentemente da stranieri e da cittadini italiani con un tasso di scolarizzazione medio basso, essa assume un importante ruolo non solo in quanto attore di promozione culturale ma anche come luogo di prevenzione sociale.

I numeri della biblioteca

In base ai dati 2014 messi on-line a disposizione dell'utenza interna ed esterna dall'Ufficio qualità e customer care dell'Istituzione sistema biblioteche centri culturali del Comune di Roma⁴⁶, l'Istituzione possiede un patrimonio documentale, costituito da libri e audiovisivi, pari a 1.028.270 unità, nel 2014 ha totalizzato 9.961 giorni di apertura (1.638 ore di apertura media settimanale) con un'affluenza (il numero delle visite) di 2.331.408 utenti⁴⁷, su una popolazione romana stimata, nel 2014, di 2.870.143 cittadini.

In particolare la biblioteca Renato Nicolini ha un patrimonio librario di 23.830 volumi e possiede 5.734 audiovisivi, per un totale di 29.564 documenti disponibili (dati 2014). Nel 2014 ha assicurato l'apertura per 292 giorni per 41.184 ingressi da parte dell'utenza. Nell'anno 2015 i prestiti effettuati nella biblioteca sono stati in totale 28.991, con una media giornaliera di 102,44 e una media mensile di 2.415,92, dati che sembrano aumentare nei primi mesi dell'anno 2016 (gennaio-aprile) registrando un incremento della media giornaliera di prestiti fino a 26,23 e di quella mensile fino a 2.998. I nuovi iscritti, che nel 2014 erano 1.120, nell'anno 2015 sono aumentati a 1.187, ai quali si aggiungono altri 783 iscritti tra i mesi di gennaio e aprile del 2016⁴⁸.

Se si escludono i dati delle biblioteche in carcere, che sono parzialmente delle stime, la biblioteca Nicolini si attesta tra le prime due biblioteche dell'Istituzione per il numero delle attività culturali, incluse quelle con gruppi scolastici, organizzate nell'anno 2014, per un totale di 317 attività, e tra le prime 6 biblioteche per il numero di utenti che partecipano a queste attività (7.196 utenti).

3.2 Le attività e i servizi della biblioteca

«Leggimi subito, leggimi forte
Dimmi ogni nome che apre le porte
Chiama ogni cosa, così il mondo viene
Leggimi tutto, leggimi bene
Dimmi la rosa, dammi la rima
Leggimi in prosa, leggimi prima»

Bruno Tognolini, Filastrocca dei "Nati per Leggere"

Le attività del contesto territoriale

Per ciò che attiene alle attività culturali delle biblioteche di Roma alcune vengono organizzate centralmente come nel caso di ricorrenze importanti (Maggio dei libri,

⁴⁶ Vedi link: <https://goo.gl/0EEtzy>.

⁴⁷ Tabelle analitiche anno 2015: <https://goo.gl/fikkRw>.

⁴⁸ I dati 2015 e 2016 (mesi da gennaio a aprile) sono stati forniti dalla responsabile della biblioteca Nicolini.

giornata internazionale della Shoa, attività legate alle feste natalizie o di Pasqua) su input degli uffici centrali che si occupano di cultura nell'Istituzione biblioteche. Un aspetto molto importante delle biblioteche pubbliche è la possibilità di organizzare autonomamente attività in base alle esigenze del territorio rispondendo alle richieste dei cittadini e delle famiglie del quartiere.

Nello specifico delle attività culturali della biblioteca Nicolini, esse nascono in gran parte proprio da questo confronto con il territorio e dalle proposte degli utenti rivolte ai dipendenti operanti nel *front office*. A volte si propongono essi stessi come volontari per tenere corsi o approfondire argomenti di interesse, mettendo a disposizione il loro tempo per far crescere culturalmente il territorio.

Come già sottolineato, la biblioteca Renato Nicolini si trova a rispondere ad esigenze diverse proprio perché "il pubblico è misto" (Micaglio). In questo caso le proposte di lettura e le attività culturali sono pensate proprio per educare informalmente l'utenza, senza proporre attività troppo difficili: la biblioteca deve essere un'opportunità per crescere. Ovviamente le attività culturali della Nicolini risentono della realtà territoriale molto peculiare che la circonda: da una parte il limitrofo quartiere Casetta Mattei, quartiere più ricco e più elevato anche culturalmente, e dall'altra quello di Corviale con gli abitanti delle case popolari. Uno degli obiettivi che la Nicolini si propone quindi è quello di puntare su attività che possano soddisfare il maggior numero di persone provenienti da ambienti culturali ed economici diversi. Per soddisfare questa esigenza le attività messe in campo dagli operatori della biblioteca sono molteplici.

In primis, all'interno della biblioteca si realizzano tutte le attività che possono definirsi tradizionali: consultazione, prestito, ricerca. Un apposito servizio offerto dai dipendenti della struttura permette all'utente di orientarsi all'interno della biblioteca per la consultazione o il prestito: il *Reference*. È un servizio di assistenza, informazione e consulenza all'utenza personalizzato sull'esigenza di ogni singolo utente che si presenta al *Front Office*. Essendo una biblioteca di libera lettura, si adotta un livello di accessibilità che possa soddisfare tutte le esigenze della variegata utenza e delle varie fasce d'età, come per es. cercare un libro, entrare nelle sale letture, muoversi in biblioteca, fare ricerche on line sull'Opac o anche fornire informazioni di livello informatico a quella fascia di utenza (pensionati, disoccupati) che utilizza la sala multimediale con i computer per navigare in internet anche per motivi personali (pagare bollette, ecc.). Il *Reference* abbraccia quindi un ventaglio ampio di esigenze che vanno dalle più semplici a quelle più complicate a seconda del tipo di utenza.

Le iniziative locali

Tra le attività rivolte ad un pubblico più adulto e acculturato, i circoli di lettori permettono agli utenti di confrontarsi sulle letture fatte privatamente a casa e condividere sensazioni, riflessioni.

Anche grazie agli spazi a disposizione della biblioteca diverse fasce della cittadinanza possono frequentare la biblioteca alla ricerca di attività che possano soddisfare i loro bisogni. A disposizione degli utenti più piccoli, e delle loro mamme, la Sala Fantasia è

stata realizzata con il lavoro volontario di altri utenti che hanno messo a disposizione le loro competenze per arredare, dipingere e attrezzare questo spazio dedicato all'accoglienza dei bambini. È uno spazio specifico riservato a piccolissimi lettori da 0 a 6 anni. In questo ambiente si realizza il progetto "Nati per leggere". Il programma attivo su tutto il territorio nazionale dal 1999 con circa 400 progetti locali che coinvolgono 1195 comuni italiani⁴⁹ è promosso da bibliotecari, pediatri, educatori, enti pubblici, associazioni culturali e di volontariato. Ha l'obiettivo di promuovere la lettura in famiglia sin dalla nascita nella consapevolezza che il leggere ad alta voce, con una certa continuità, ai bambini in età prescolare abbia una positiva influenza dal punto di vista sia relazionale che cognitivo.

Nel contesto della biblioteca Nicolini quest'attività ha l'indubbio vantaggio di raggiungere una utenza proveniente da ambienti culturalmente meno elevati grazie alla possibilità che offre alle mamme di creare una rete tra loro e trovare un'alternativa ai parchi giochi anche per i bimbi più piccoli; a questo deve aggiungersi la ricaduta positiva anche sulle operazioni di consultazioni e prestiti che queste persone fanno una volta entrate in contatto con il mondo della biblioteca.

Nella Sala ragazzi, invece, vengono accolte le scuole che hanno la possibilità di approfondire le proprie ricerche. Gli incontri con le scuole, consistenti nell'organizzazione di visite guidate e laboratori, costituiscono un'attività molto importante per la promozione della biblioteca sul territorio e presso le famiglie. Infatti, il primo approccio è con i bambini/ragazzi che vengono con la classe e che tornano a casa con la tessera di iscrizione e con il loro libro e successivamente tornano con le famiglie. Il lavoro con le scuole è molto importante perché, le famiglie, nel riportare il libro preso in prestito dal bambino, prendono consapevolezza di questa presenza sul territorio.

I ragazzi hanno inoltre la possibilità di accedere alla Sala Laboratorio per attività di approfondimento del percorso scolastico. Grazie alla particolarità del luogo, si ha la possibilità di conversare e interagire e collaborare insieme per la realizzazione di progetti interdisciplinari. Molto apprezzata, soprattutto dall'utenza più adulta, è stata l'organizzazione di un laboratorio presepiale. Un esempio molto positivo per avvicinare alla lettura i ragazzi più lontani dall'uso del libro sono i laboratori di costruzione del libro artigianale, i cosiddetti laboratori creativi. Costruire un libro artigianale con materiali poveri, di riciclo dà lo stimolo per riempire le pagine bianche con la creazione di illustrazioni personalizzate, che magari raccontano storie del proprio quartiere, e allo stesso tempo permette di avvicinarsi allo scaffale dei libri, inizialmente per vedere come sono stati rilegati e poi per appassionarsi alla lettura. Tantissimi ragazzi in questo modo sono diventati assidui frequentatori delle biblioteche.

Visto il contesto culturale e sociale del territorio in cui la biblioteca opera, particolare attenzione è rivolta ai ragazzi che non entrano mai in biblioteca. Per queste persone la biblioteca è un'opportunità per crescere. Sono ragazzi tra i 14 e i 20 anni «che si affacciano dalle finestre delle loro case popolari nel Serpentone e intorno vedono l'agro romano. Si avvicinano alla struttura alla ricerca di altri stimoli, ma poi non

⁴⁹ Fonte <http://www.natiperleggere.it/index.php?id=5>.

hanno gli strumenti o un interesse diretto ad entrare in biblioteca e che magari si limitano a disturbare all'esterno» (Micaglio). A questi ragazzi è stato dedicato il progetto "Giovani Arvaliani in biblioteca". Il nome Arvaliani viene proprio dal quartiere Arvalia nel quale si trova la zona di Corviale. Con quest'attività si è cercato di avvicinare questi ragazzi chiedendo loro quali potessero essere i loro interessi. Si è scoperto che l'interesse culturale che sentono più loro è quello musicale e in particolare per la musica rap, che permette di esprimere il proprio disagio raccontando anche episodi di violenza quotidiana e di degrado. I ragazzi coinvolti si sono esibiti al Macro – Museo d'Arte Contemporanea di Roma – in un contesto del tutto sconosciuto e lontano dal loro mondo di origine.

Rispetto alle attività dedicate agli adulti, la biblioteca Nicolini recepisce le esigenze e le proposte degli utenti principalmente attraverso il rapporto diretto. Molto importante da questo punto di vista è il lavoro svolto al *Front Office*, il primo punto di accoglienza e di contatto con l'utente che entra in biblioteca. Molto spesso gli utenti chiedono di comprare un particolare libro o di allargare una collezione di libri e in questo modo si ha un riscontro diretto di quelli che possono essere gli interessi del pubblico della biblioteca. Gli utenti possono inoltre scrivere i loro suggerimenti soprattutto riguardo all'acquisto di libri e riviste nel taccuino dei desiderata posto all'ingresso (Segna).

Tra le attività culturali proposte dagli utenti volontari particolarmente apprezzate e di successo sono il corso di poesia e quello di scacchi.

Il corso di poesia è tenuto da una volontaria (De Angelis) che dopo aver lasciato l'impiego statale si è dedicata alla scrittura. Entrata in contatto con la biblioteca Nicolini, portando un suo libro in regalo, ha iniziato, su suggerimento di alcuni operatori, a presentare delle poesie in un gruppo di lettura. A questi gruppi di lettura, intermezzati da musica dal vivo e dalla partecipazione di altri volontari attori (Pacetti), partecipano scrittori e poeti che hanno desiderio di farsi conoscere e di presentare i loro libri. Gli appuntamenti prevedono, oltre alla presenza dei poeti, anche quella di persone comuni che hanno scritto poesie, «ma non le hanno mai pubblicate e hanno qui la possibilità di leggerle davanti ad un pubblico dando anche un senso a quella loro passione che era in realtà privata» (De Angelis). A differenza delle presentazioni classiche nelle quali si analizzano le opere verso per verso cercando la rima o la struttura dei versi stessi, «in questi gruppi viene presentata la poesia nella sua interezza, l'emozione che trasmette e la musicalità» (De Angelis). Questa formula riesce a raggiungere una fascia di età di utenza molto ampia dai 22 anni ai 70 e più. Dalla raccolta di questi incontri sono così venuti fuori due libri che sono poi diventati delle pubblicazioni vere e proprie.

Un'altra attività che raccoglie molti consensi nella biblioteca Nicolini e che richiama un gran numero di persone è il corso di scacchi tenuto da un altro volontario (Arione) pensionato, coinvolto dagli operatori della biblioteca dapprima come presidente di un gruppo di lettura e poi come maestro di scacchi per adulti e bambini/ragazzi. Sorprendente è il numero di bambini che partecipano al corso, circa una quindicina compresi in una fascia di età che va dagli 8 agli 11. «È un gioco e deve divertire anche se di quelli estremamente impegnativi, estremamente competitivo. Facile da im-

parare, divertente da giocare, forse difficile da padroneggiare ma che può dare molto alla nostra mente e anche al nostro agonismo» (Arione). Il corso degli adulti è frequentato invece da 5 persone tra i 50 e i 70 anni.

Notevole successo riscuote inoltre da oltre 10 anni l'iniziativa "Invito all'Opera" di cui si riportano alcune immagini della locandina e della giornata della manifestazione.





Renato Nicolini
Nuovo Corviale



INVITO ALL'OPERA IN BIBLIOTECA

X^ EDIZIONE 2005 - 2015



Quest'anno " Invito all'Opera" compie 10 anni e la biblioteca Nicolini insieme al curatore Prof. Massimo Laurenza vuole dedicare la rassegna a **Roman Vlad**, compositore, musicologo e pianista scomparso nel 2013

PROGRAMMA

Serata inaugurale 26 ottobre ore 20.00

Il barbiere di Siviglia **Gioacchino Rossini**

LUNEDI' ORE 18,00

Lucia di Lammermoor	Gaetano Donizetti	23 novembre
Carmen	Georges Bizet	14 dicembre
Traviata	Giuseppe Verdi	18 gennaio
Rigoletto	Giuseppe Verdi	15 febbraio
II TROVATORE	Giuseppe Verdi	14 marzo
Il Lago dei Cigni	P.I. Tchaikovskij	18 aprile
Il Ratto del Serraglio	W.A. Morart	16 maggio
Tosca	Giacomo Puccini	13 giugno

Il tuo quartiere come non l'hai mai letto.

Municipio XI - Via Marino Mazzacurati,76 - 00148 - Tel. 06 45460421 - renatonicolini@bibliotediroma.it



"Dr. Massimo Laurenza esperto e appassionato di opera lirica, dal 2006 cura con la biblioteca Renato Nicolini, "Invito all'Opera" , una rassegna, di opere liriche e balletti, amata e molto frequentata dagli utenti della biblioteca.

La manifestazione, che ha lo scopo di divulgare l'opera lirica agli utenti della biblioteca, si svolge presentando ad un pubblico variegato ma desideroso di vedere e sentire cose vecchie e nuove, otto opere ed un balletto in DVD che vengono proiettati con cadenza mensile. Le proiezioni vengono introdotte da un breve inquadramento

storico, artistico, musicale che aiuta gli spettatori, che non hanno esperienza di questa forma d'arte, ad una migliore comprensione. Tali presentazioni non sono curate da tecnici ma da appassionati che vogliono trasmettere ad altri la loro passione per quest'arte.

«In dieci anni sono stati rappresentati sessantatré titoli diversi proprio per non fossilizzarci su testi usuali e conosciuti ma allargare l'orizzonte a tutto questo meraviglioso mondo. La nostra biblioteca quindi, sarà di volta in volta un grande teatro lirico come La Scala di Milano, il *Metropolitan* di New York, l'*Opera* di Parigi o il *Covent Garden* di Londra» (Micaglio).

Accanto a queste attività culturali di «livello alto per l'utenza più acculturata ci sono anche attività pensate per quelle famiglie e quei ragazzi provenienti dal Serpentone che sono più di altri deprivati non solo da un punto di vista sociale ed economico ma anche culturale. Per queste persone la biblioteca deve essere un'opportunità per crescere» sostiene la Micaglio. In questo caso le proposte di lettura e le attività culturali sono pensate proprio per educare questo pubblico in maniera più accattivante. Anche per questa finalità nasce l'iniziativa "Il grande cinema in biblioteca" che si propone di portare in visione film usciti negli ultimi due anni a coloro che non hanno avuto l'occasione o la possibilità di vedere questi film di generi diversi dal drammatico, al comico, all'avventura. La proiezione viene preceduta da un incontro in cui viene illustrato il film: cast, regista, anno, attori ecc., location e temi analizzati nella pellicola con un dibattito per ampliare la conoscenza anche di altri temi sempre legati alla trama. Sempre per migliorare il servizio, ogni due fine settimana, di sabato, ci sono delle proiezioni per i più piccoli: film degli ultimi 3-4 anni. In questo caso la proiezione è preceduta da letture. Questo tipo di attività sembra funzionare molto bene perché permette di attrarre un'utenza diversa da quella che solitamente frequenta la biblioteca e, attraverso un mezzo molto diffuso, permette di veicolare e trasmettere cultura anche ad un pubblico meno preparato.

3.3 Il ruolo della biblioteca nell'apprendimento

«Mi sembra che quasi tutti si siano accorti o si stiano accorgendo di quanto è importante la parola. Nel senso della parola viva, che può essere benefica, può offendere. È qualcosa di molto importante la parola. Quasi una parola magica che viene riscoperta qui, in questi incontri» (Jannoni Sebastianini).

«La conoscenza serve se poi ne facciamo partecipi gli altri» (De Angelis).

La biblioteca Nicolini svolge un ruolo importante come promotore di apprendimento non formale e informale. Ciò è quanto emerge dalle interviste effettuate con la responsabile della biblioteca, con i collaboratori e i volontari che prestano servizi presso la struttura. Le diverse testimonianze raccolte hanno infatti in vario modo rilevato

aspetti cruciali del processo di apprendimento che vengono valorizzati dalle diverse attività svolte presso la biblioteca. Inoltre, dalle interviste emerge come l'apprendimento non riguardi soltanto gli utenti finali, fruitori dei servizi, bambini, ragazzi e adulti, ma coinvolga anche i volontari che prestano il proprio servizio presso la biblioteca e in misura indiretta anche gli stessi collaboratori, chiamati a svolgere un ruolo a volte più complesso e denso di significati rispetto a quello puramente formale loro assegnato. In ciò consistono le competenze, per l'appunto non formali sviluppate mediante le attività programmate, e informali, legate allo svolgimento delle attività in modo non strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, che gli stessi collaboratori della biblioteca sviluppano.

Apprendimento non formale

Le competenze sviluppate attraverso le attività che vengono promosse presso la biblioteca sono diverse. Lo sviluppo di quelle che si definiscono competenze di tipo non formale è prevalentemente associato alle attività culturali rivolte ai bambini, ai ragazzi e agli adulti che vi partecipano. In alcuni casi viene evidenziato anche lo sviluppo di competenze non formali da parte dei volontari che prestano il proprio servizio.

Ad esempio, la responsabile della biblioteca richiama il ruolo del corso di scacchi che, da mera attività ludico/ricreativa, diviene un'attività educativa in senso stretto, utile allo sviluppo di abilità intellettive non solo nei ragazzi, ma anche negli adulti. La funzione educativa del gioco è così messa in evidenza dalla responsabile, «il corso di scacchi è qualcosa di divertente, un qualcosa che è molto vicino al gioco, ma al tempo stesso consente ai ragazzi e ai bambini di sviluppare attività intellettive, sviluppare la memoria, la capacità di mettere in campo una strategia d'azione». Tali competenze vengono sottolineate anche dal volontario, maestro di scacchi, quando afferma, con riferimento ai bambini che partecipano al corso, che «frequentare un corso di scacchi allena la mente, gli allena una facoltà che oggi si usa molto poco, la facoltà logica/matematica» (Arione). In riferimento agli adulti partecipanti al corso, ma anche allo stesso volontario, le abilità intellettive verrebbero individuate nella capacità di «restare con la mente allenata, con una mente giovane» (Arione).

E ancora, dalle parole della responsabile Micaglio, è possibile cogliere un ulteriore aspetto di interesse legato allo sviluppo di competenze relazionali negli adulti, «per i più anziani (abbiamo avuto anche un corsista di 90 anni) questi hanno potuto mettersi in gioco con generazioni diverse e al tempo stesso mantenere e allenare la memoria, e quindi migliorare le proprie abilità». Il corso di scacchi diviene dunque un'occasione per "mettersi in gioco" in un confronto intergenerazionale.

Tra i collaboratori della biblioteca, c'è chi ha evidenziato le ricadute degli incontri sulla musica in termini di apprendimento non formale. In proposito, «[...] sicuramente il loro apprendimento da questo punto di vista è notevole. Nel senso che facciamo emergere in loro una curiosità [...]. Quindi la capacità di potere approfondire un tema di interesse» (Achilli).

Un'ulteriore attività che viene organizzata presso la biblioteca e che risulta, a parere degli intervistati, carica di risvolti di apprendimento non formale è l'iniziativa denominata "Invito all'opera". In questo caso, l'attività, svolta grazie alla prestazione volontaria di un utente della biblioteca appassionato di musica lirica, ha permesso di sviluppare competenze culturali, non soltanto legate ad una conoscenza specifica della musica lirica, ma «arricchendo il bagaglio culturale degli utenti [...] devo dire che moltissime persone si sono appassionate. Quando lui può (il volontario) ci porta al teatro dell'opera a vedere delle anteprime, quando ci sono delle opere e lui riesce a farci entrare e i nostri utenti sono davvero molto contenti e hanno acquisito anche una certa praticità e cultura dell'opera che non conoscevano prima [...]. Adesso parlano con proprietà di linguaggio di tenori e soprani che prima non conoscevano» (Achilli).

Sempre in riferimento alla rassegna di opera lirica, un collaboratore ne evidenzia il ruolo di stimolo alla partecipazione e alla capacità di approfondimento:

«La rassegna di opera lirica è frequentata da persone che non avevano assolutamente avuto l'opportunità di andare perché, anche lì, l'opera sembra una cosa solo per un certo tipo di persone di classe sociale o di preparazione. Invece, attraverso questa attività, che va ormai avanti da 10 anni, si sono avvicinate tantissime persone. Hanno scoperto una passione, hanno scoperto anche un'attività, ci sono casi di persone che si sono avvicinate alla musica materialmente, cominciando a suonare uno strumento. Sono iniziative che poi aiutano, non sono fruitori passivi di solito i nostri utenti. Riusciamo, mi sembra, a stimolarli» (Segna).

In tal senso, anche i film che vengono proiettati in biblioteca assumono una funzione di stimolo, laddove «c'è sempre quindi un momento di confronto. Facciamo le vetrine tematiche sui libri relativi all'argomento in modo tale che le persone possano approfondire gli argomenti e quindi aumentare le loro conoscenze e anche competenze» (Segna).

Molti intervistati fanno riferimento anche a competenze di tipo tecnico, come ad esempio l'utilizzo del computer attraverso la mediateca, il cui sviluppo viene però per lo più associato dai testimoni all'interesse e alla curiosità sollecitata da tali attività. In tal senso,

«[...] è proprio l'uso pratico e tecnico del pc che poi può essere usato per spedire mail con un curriculum, oppure per fare ricerche ecc., quindi diciamo che anche se il nostro ruolo è marginale però comunque si acquisisce la competenza per l'uso base dei pc» (De Salvo).

E ancora, «Per esempio abbiamo spiegato come andare su Google cercare con la parola chiave degli argomenti. [...] Quindi la capacità di potere approfondire un tema di interesse» (De Salvo). Infatti, il passaggio successivo, sostiene un collaboratore, è quello che gli utenti comincino «autonomamente a sviluppare un interesse [...] per

arrivare a nuove conoscenze sui temi trattati. [...]. A volte ci chiedono come possono impostare una ricerca su internet, ecc.» (Perini).

E ancora per quanto riguarda l'apprendimento non formale degli stessi utenti volontari, alcuni collaboratori mettono in evidenza come «le persone magari grandi, più adulte che attraverso questa collaborazione con noi a livello volontario sviluppano ad esempio le competenze di tipo informatico [...] In qualche modo sollecitiamo questa competenza che magari non c'è e viene comunque sviluppata» (Segna).

Tra i servizi citati dagli intervistati, la banca del tempo raccoglie persone che prestano il proprio tempo libero a favore di diverse attività a seconda delle proprie competenze:

«C'è la signora che sa cucire e un'altra signora sa fare l'orlo dei pantaloni. La signora che ha avuto questo favore ricambia con un'altra cosa. Noi per esempio abbiamo avuto tutte le signore che si sono organizzate per la fattura di un tappeto a patchwork che utilizziamo nella sala fantasia e ogni signora ha prestato la sua opera per la realizzazione di questo tappeto» (Achilli).

Nell'ambito dell'associazione della banca del tempo, grazie all'apporto di un correntista dell'associazione, appassionato di scienze, di fisica e di astronomia, è stato organizzato un percorso sul ruolo delle donne nel mondo delle scienze del quale viene evidenziata la potenzialità in termini di sviluppo di forme di apprendimento non formale legate alle capacità di approfondimento da parte degli utenti: «Le persone si stanno appassionando, vengono ad un incontro che dura un'ora e scoprono un mondo. Sono poi portate ad approfondire. Anche persone grandi» (Segna).

Apprendimento informale

Lo sviluppo di competenze informali è prevalentemente associato, da parte dei testimoni intervistati, al ruolo della biblioteca in quanto luogo di incontro e di scambio per le persone del quartiere, gli utenti, ma anche per le persone che vi prestano il proprio tempo come volontari nelle diverse attività.

La biblioteca è «una sorta di piazza per il quartiere» come sottolinea la responsabile, dott.ssa Micaglio. In tal senso, evidenzia un volontario, «devo dire che per quanto conosco e per quanto vedo la biblioteca Renato Nicolini, è un ottimo polo aggregante. Lo slogan potrebbe essere "Ritroviamoci in biblioteca", proprio come punto sociale, aggregante molto forte» (Arione).

Questa è la principale funzione che viene riconosciuta alla biblioteca in quanto promotrice di competenze e di un apprendimento informale che coinvolge non solo gli utenti, ma anche i volontari e gli stessi collaboratori.

Nel caso dei volontari viene infatti evidenziato come:

«Una delle competenze che sicuramente acquisiscono è quella di lavorare in gruppo, di non lavorare individualmente perché magari mettono a disposizione una loro passione che hanno vissuto sempre in modo individuale. E sono portati anche a dover risolvere dei problemi» (Segna).

Inoltre, la stessa gestione di un corso o di un'iniziativa pubblica porta le persone anche a dover parlare in pubblico « [...] e quindi anche li devono acquisire delle nuove capacità e competenze» (Segna).

Il programma avviato grazie al "Servizio civile" include 4 volontari per un progetto di promozione della lettura per bambini da 0 a 10 anni. In riferimento al progetto, è emerso come i giovani volontari

«stanno imparando a stare in un luogo di lavoro. A condividere e a gestire le relazioni con i colleghi. In questo momento noi siamo effettivamente colleghi e quindi è un momento di formazione per loro che sono molto giovani e non hanno avuto ancora l'opportunità di trovarsi in un luogo di lavoro e si misurano con tutto quello che significa: dalla precisione al rispetto anche del lavoro degli altri. Imparare a condividerlo non è una cosa semplice. Quindi questo è, al di là del grande apporto per noi, un canale molto importante» (Segna).

E ancora,

«attraverso questo progetto stiamo andando nei consultori, nei centri vaccinali, nelle scuole anche più lontane, le scuole che non riescono a venire. Siamo noi con le ragazze che magari andiamo a promuovere. Loro dovranno poi realizzare un e-book, devono fare locandine insomma fanno un percorso di formazione guidati da noi naturalmente. È molto utile, è una bella esperienza» (Segna).

Per quanto riguarda gli utenti della biblioteca, l'apprendimento informale attiene in alcuni casi alle competenze definite, dagli stessi intervistati, trasversali:

«La capacità di esprimersi è una competenza trasversale che molti utenti hanno acquisito. Anche nel circolo dei lettori persone che prima non intervenivano mai nella conversazione piano piano hanno acquisito sicurezza e si sono buttati nella conversazione. Quindi c'è un arricchimento in questo tipo di incontro» (Achilli).

Le competenze trasversali sono rafforzate ed emergono grazie ad uno scambio reciproco e paritario di idee, di competenze, di attitudini che vengono valorizzate dalle esperienze di vita e lavoro, al di fuori di un percorso strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento, attraverso le iniziative promosse della biblioteca, tra cui ad esempio il "club della calzetta":

«abbiamo fatto un piccolo corso di maglia, ci è venuta l'idea di creare un piccolo club di persone che attraverso la maglia potessero incontrarsi per conversare, scambiarsi ricette, sensazioni ecc. Persone che all'inizio erano titubanti, chiuse, ecc. man mano che acquisivano la tecnica acquistavano anche una certa sicurezza nei confronti degli altri. Una persona mi ha ringraziato dicendo che era riuscita a sbloccarsi anche in un ambiente che non conosceva, riusciva ad intervenire e raccontare la propria esperienza. Queste sono delle ricadute nella vita personale degli utenti» (Achilli).

L'esperienza delle attività svolte, precisa la volontaria De Angelis, porta «i partecipanti a superare la timidezza [...] acquisire maggiore sicurezza nel parlare in pubblico, allenare la memoria e la capacità di ascoltare e capire gli altri». Tale clima di socializzazione positiva è anche il motore della cosiddetta sala Fantasia, «Magari ci sono le mamme o i genitori [...] che socializzano tra loro. E quindi immagino l'incontro potrebbe proseguire al di fuori della biblioteca perché si crea un ambiente familiare» (De Salvo).

L'apprendimento informale coinvolge in maniera significativa i giovani "utenti" ed in particolare i ragazzi a rischio che vivono nel quartiere. Grazie all'iniziativa della responsabile della biblioteca sono state organizzate diverse attività che hanno coinvolto i ragazzi in prima persona sfruttando i loro interessi e i loro stessi mezzi di comunicazione, in primo luogo la musica. In proposito, la responsabile ha sottolineato:

«credo che per questi ragazzi fare rap in biblioteca, realizzare una mostra sia stato proprio un essere educati in maniera informale. Loro si sono divertiti, si sono sentiti accettati e valorizzati, ma sicuramente questo ha contribuito molto alla loro crescita culturale, perché si sono sentiti responsabili di una mostra, per esempio, al punto addirittura di essere loro a spiegare agli altri cittadini in che cosa consistessero i loro scatti» (Micaglio).

3.4 Il contributo della biblioteca alla crescita personale e professionale degli utenti

La biblioteca rappresenta un luogo dove si fa cultura, un'area ricca di un patrimonio di conoscenze, valori, repertori di comportamento, modelli di relazione e strumenti per l'attribuzione di significato.

Le attività che vengono organizzate, e che sono state sopra descritte, rappresentano un'occasione per creare scambio di esperienze, in grado di aiutare le persone nella loro crescita personale e professionale, attraverso lo sviluppo di competenze e capacità che sono vissute dagli stessi intervistati come importanti e utili per il proprio percorso di vita.

I colloqui realizzati hanno permesso di identificare quelle esperienze che hanno consentito una crescita personale e professionale sia dei dipendenti della biblioteca sia dei volontari che supportano la biblioteca nelle varie attività (scacchi, poesia, lettura ad alta voce, ecc.).

La biblioteca, quindi, diventa e viene vissuta dagli utenti e dai dipendenti, come uno spazio in cui organizzare e animare situazioni d'apprendimento informale e non formale. In particolare, i dipendenti e gli utenti hanno raccontato specifiche esperienze che hanno consentito una crescita personale e professionale.

Riferisce Micaglio, come la realizzazione di mostre fotografiche da parte dei ragazzi li abbia fatti «sentire accettati e valorizzati [...]». Spiegare i loro scatti «li ha fatti crescere culturalmente e, anche se nell'immediato non ha cambiato radicalmente il loro

modo di vivere, ha contribuito, però, a creare un'esperienza su cui poi costruire dell'altro».

O nel caso del corso di scacchi dove i ragazzi hanno sviluppato «le attività intellettive, la memoria, la capacità di mettere in campo una strategia d'azione» (Arione). Lo sviluppo di queste competenze permette infatti anche una crescita personale e scolastica, *in primis*, utile nella vita di tutti i giorni. «Chi frequenta il corso di scacchi con continuità e serietà si troverà molto meglio a scuola. Proprio nelle materie matematiche. Ma anche nelle materie logiche italiane. Anche il mettere insieme i vari mattoncini dei ragionamenti logici» (Arione).

Studi condotti sul gioco degli scacchi hanno dimostrato come quest'ultimo aiuti le persone nei problemi di logica, nella programmazione informatica, nello sviluppo dell'intelligenza artificiale e nella memoria. Il gioco degli scacchi affina, inoltre, la capacità di valutazione delle informazioni, incrementa la perseveranza, la creatività e la concentrazione. Ci dice infatti Arione, maestro di scacchi presso la biblioteca Corviale, «mi ha stupito vedere bambini che per un'ora stanno fermi sulla sedia». È questa la capacità di concentrazione cui fanno riferimento gli studi.

I collaboratori illustrano ancora le esperienze che a loro avviso hanno aiutato l'utenza ad una crescita personale e in alcuni casi anche professionale. È il caso delle attività legate allo sviluppo delle competenze sociali e umane: «[...] Mi viene in mente [...] il trovarsi e il ritrovarsi in un gruppo e quindi ampliare le proprie relazioni. Sono gruppi di mamme, gruppi di persone più grandi che attraverso queste attività arricchiscono anche la loro vita personale da un punto di vista sociale» (Segna).

E ancora «[...] studenti universitari, loro parlano, s'incontrano possono nascere anche occasioni di lavoro o comunque si incontrano con gli adulti e in questo senso può essere una finestra sul mondo per loro perché non rimangono chiusi nella biblioteca universitaria, dove l'ambiente è più legato soltanto agli studenti» (Segna).

O come possano svilupparsi competenze legate alla comunicazione. È l'esempio di quei volontari che dovendo promuovere un corso:

«[...] devono realizzare una locandina, capire su quali canali promuoverli – Facebook, internet, sito istituzionale – [...] Oppure quando si deve gestire un'iniziativa pubblica. Le persone devono anche parlare in pubblico ed è un altro aspetto che può non essere mai capitato nella vita, perché si è fatto un lavoro diverso. Trovarsi quindi davanti ad un pubblico a spiegare le cose, fare la formazione anche agli altri non è così semplice perché spesso le persone dicono "io so fare questo", ma nel momento in cui lo devono comunicare e trasmettere si trovano in difficoltà e quindi anche lì devono acquisire delle nuove capacità e competenze» (Segna).

Racconta ancora la dipendente della biblioteca Achilli «C'è capitata una persona che alla fine mi ha ringraziato dicendo che era riuscita a sbloccarsi anche in un ambiente che non conosceva, riusciva ad intervenire e raccontare la propria esperienza. È stato molto proficuo secondo me». Parimenti un volontario ci dice «lo sarei attore, però non ero presentatore [...] a questi incontri e alla biblioteca Nicolini ho imparato a presentare concerti, incontri di poesia, un po' di tutto» (Jannoni Sebastianini).

Altri collaboratori evidenziano invece l'aspetto legato alla collaborazione e all'empatia che svolge la biblioteca:

«[...] la comunicazione migliora in biblioteca. [...] siamo una specie di piccolo confessionale a volte. Ci rendiamo conto di essere la spalla su cui appoggiarsi per raccontare cosa succede nella vita personale e secondo me questo aiuta anche nei rapporti interpersonali. Non soltanto una ricaduta dal punto di vista professionale ma una ricaduta dal punto di vista personale» (Achilli).

O nel caso della sala Fantasia, frequentata da mamme e bambini 0-4 anni, in cui la lettura fatta a voce alta fa cambiare

«[...] radicalmente le persone, perché quando un utente che non è abituato a leggere scopre quanto è importante usare un libro nella propria vita, veramente cambia in maniera significativa, perché la lettura consente agli individui non solo di aggiornarsi e di acculturarsi di più, ma anche di sviluppare delle attività cognitive per cui si è più indipendenti da un punto di vista intellettuale, si è più abili nel formarsi una propria opinione, si è meno dipendenti dal contesto. Questo è indispensabile» (Micaglio).

Durante gli incontri di poesia, ci racconta il poeta Pacetti, «si acquisisce una cosa importante: qui non si parla sempre... si ascolta... si impara che la nostra vita è diversa da quella degli altri... e le storie ci arricchiscono... si vede una umanità che vive e si confronta».

Alcuni intervistati esprimono i loro punti di vista tra aspirazioni e sogni professionali, raccontando il valore aggiunto dell'esperienza realizzata in biblioteca. È il caso di Pacetti che ci racconta come «per tre anni è stata pubblicata un'antologia delle opere dei poeti della biblioteca». Questa esperienza è stata sicuramente una crescita personale legata a passioni segrete ma che può diventare qualcosa di più importante. O quando:

«[...] per esempio frequentando la biblioteca, alcuni ragazzi si sono appassionati al mondo della biblioteca e hanno scelto di diventare bibliotecari. Altri frequentando proprio le nostre attività culturali hanno acquisito delle competenze che poi hanno deciso di approfondire: hanno aperto delle cooperative di servizio; si sono associati e hanno fondato delle associazioni rivolte alla creazione di attività culturali, o anche attività culturali per bambini. Di questi esempi veramente se ne possono fare tantissimi, anche se non si sa molto in giro noi sappiamo che molti utenti hanno iniziato il loro percorso lavorativo proprio a partire dalla biblioteca» (Micaglio).

Ma queste aspirazioni o passioni aiutano a mettersi in gioco, anche i dipendenti che vengono stimolati dall'utente, come dice Perini: «Sono persone già con una naturale curiosità [...] iniziano a sviluppare un interesse che approfondiscono sia attraverso letture sia tramite internet». C'è quindi una «ricaduta positiva perché permette di ampliare interessi personali e metterli in contatto con altre persone soprattutto nell'ambito della biblioteca perché è una utenza che si ritrova e si confronta, ma anche che stimola noi (es. richiesta di nuovi libri)» (Perini).

Ma i possibili risvolti delle pratiche di apprendimento informale e non formale sul percorso professionale arrivano con chiarezza, dalle parole delle persone intervistate. È il caso delle ragazze del servizio civile che svolgono varie attività nella biblioteca. «[...] Le ragazze stanno sicuramente acquisendo numerose competenze, non tanto da un punto di vista tecnologico, perché ovviamente i giovani sono avanti a noi in questo senso, però stanno imparando a stare in un luogo di lavoro. A condividere e a gestire le relazioni con i colleghi. In questo momento noi siamo effettivamente colleghi e quindi è un momento di formazione per loro che sono molto giovani e non hanno avuto ancora l'opportunità di trovarsi in un luogo di lavoro e quindi si misurano con tutto quello che significa: dalla precisione nel rispettare il lavoro degli altri. Imparare a dividerlo, che non è una cosa semplice» (Segna).

Frequentare una biblioteca «[...] ha una ricaduta molto positiva perché è il luogo della cultura, quindi si cerca di aiutare l'utenza ad acquisire quelle competenze per poi affrontare in maniera migliore il mondo che c'è fuori, non solo attraverso la lettura ma anche attraverso l'utilizzo di tecnologie informatiche» (Laudoni). Infatti negli anni passati in molte biblioteche venivano organizzati dei corsi di alfabetizzazione per adulti proprio per aiutare i meno giovani ad avvicinarsi alle nuove tecnologie e i ragazzi ad apprendere qualcosa in più. Nel caso degli incontri di musica, ad esempio, si è cercato di far emergere la loro curiosità, stimolando la loro voglia di cercare di integrare le informazioni fornite attraverso la semplice spiegazione di «[...] come andare su Google, cercare la parola chiave degli argomenti» (Achilli). E quindi poter integrare da soli il percorso effettuato negli incontri.

Si può quindi affermare che la biblioteca rappresenta oggi per il soggetto, in quanto portatore di diritti e di possibilità individuali, un luogo di vero sviluppo della cittadinanza intesa come insieme di competenze e capacità utili nella vita.

Infatti lo sviluppo individuale e professionale passa anche attraverso questi luoghi che consentono, più di altri, lo sviluppo di autonomia, di pensiero critico, di sensazione di padronanza circa la propria vita, di appartenenza, di sviluppo di progettualità e responsabilità collettive. Si può quindi parlare di *lifewide learning*, espressione che si riferisce alla dimensione orizzontale, che coinvolge tutti gli ambiti della vita e rappresenta il superamento dei luoghi deputati all'apprendimento e la valorizzazione di ogni esperienza del soggetto in quanto fonte di saperi e competenze e stimolo all'utilizzo di queste ultime. Tempi e spazi dell'apprendimento che si allargano sino a comprendere ogni ambito di vita e ogni momento dell'esistenza del soggetto⁵⁰.

⁵⁰ "La dimensione del *Lifewide Learning* evidenzia che l'apprendimento avviene in un'ampia varietà di ambienti e contesti: lavoro, vita sociale, famiglia e non è solo limitato all'educazione e non è necessariamente intenzionale (Bauman, 2006; Barnett, 2010), vedi link <https://goo.gl/8VmVOB>.

4. Il caso Antas - Associazione nazionale terapie alternative e solidali di Roma

Introduzione al capitolo 4

«Ciò che deve essere messo al primo posto nella pratica medica è il benessere del paziente; e tra tutti i modi possibili per farlo stare bene dovrebbe essere scelto il meno fastidioso» (Ippocrate)

Quante sono le dita di una mano? È una domanda che, in prima approssimazione, potrebbe sembrare banale: in effetti, quando scrutiamo una mano aperta, noi possiamo osservare le cinque dita e, di solito, rimaniamo ancorati a questo livello di conoscenza. "Basta" modificare il punto di vista, operando un salto cognitivo dalla visione della struttura nel suo insieme (della mano, in questo caso) alla centralità delle relazioni (tra le dita di una mano), e tutto cambia. Per entrare in contatto con il cambiamento che può avvenire quando modifichiamo il punto di vista, seguiamo il dialogo di una scena del film *Patch Adams* in cui intervengono due personaggi, Hunter "Patch" Adams e Arthur Mendelson⁵¹.

Patch: Le dita, qual è la risposta?

Arthur: Oh, sei un altro di quei brillanti giovani che sanno sempre la risposta giusta ... benvenuto nella vita reale.

[Patch aggiusta il bicchiere di Arthur, si veda la nota 51].

Arthur: Quante ne vedi? [Arthur ha preso la mano di Patch e gliela tiene lontano dagli occhi, con quattro dita in vista (il pollice è nascosto dietro le altre dita)]

Patch: Sono quattro dita, Arthur.

Arthur: No, no, no, guarda me!

Patch: Cosa?

⁵¹ Nella scena del film *Patch Adams*, dopo un iniziale atteggiamento di rifiuto relazionale da parte di Arthur, riesce a ottenerne l'attenzione quando, accortosi che il suo bicchiere perde da un piccolo foro, lo rattoppa (*patch*, in inglese) con una piccola targhetta adesiva: Arthur, sorpreso da questo gesto e dalla cura che Patch gli ha dimostrato, alza finalmente gli occhi e lo guarda intensamente, concedendosi alla relazione (la scena cui facciamo riferimento è reperibile all'indirizzo https://www.youtube.com/watch?v=-4ar_kL3_RU).

Arthur: Ti stai concentrando sul problema. Se ti concentri sul problema non vedrai la soluzione, mai concentrarsi sul problema, guarda me!

Arthur: Quante ne vedi? No, guarda oltre la tue dita. Quante ne vedi?

Patch: Otto.

Arthur: Otto, otto ... sì, sì, otto è una buona risposta. Sì, vedi quello che nessun altro vede, vedi quello che tutti gli altri scelgono di non vedere, senza paura, conformismo o pigrizia. Vedi il mondo intero come nuovo, ogni giorno. Beh, la verità è che sei sulla strada giusta. Se tu non avessi visto qualcosa in più di un vecchio pazzo scorbuto non saresti mai venuto qui».

È significativo ragionare sulla relazione ricorsiva tra i molteplici cambiamenti che emergono da questa scena: Patch modifica il suo iniziale atteggiamento inquisitorio e si mette ad aggiustare il bicchiere di Arthur, e, in questo gesto possiamo individuare l'avvio dell'azione del prendersi cura; Arthur accenna un sorriso, comincia un processo di complicità empatica con Patch e lo guida nella comprensione; Patch vede "quello che tutti gli altri scelgono di non vedere": questi cambiamenti ricorsivi hanno tutti origine dalla decisione di Patch di prendersi cura di Arthur e del suo bicchiere, nascono dalla "stretta di mano neurale" che innesca una connessione empatica, ovvero dalla relazione (Quagliata, 2014).

Empatia, prendersi cura, sorriso e relazione rappresentano parole chiave che ritroviamo nelle pratiche di clownterapia; come Hunter, ancor prima di diventare il "Patch" conosciuto nel mondo intero, i "clown dottori" entrano in punta di piedi nelle stanze degli ospedali cercando di trovare un canale di comunicazione con le persone (pazienti) che incontrano, di entrare in relazione donando sorrisi e favorendo un possibile cambio di attitudine.

Negli ultimi anni è notevolmente aumentato l'interesse da parte della comunità scientifica per gli effetti benefici dell'umorismo su psiche e corpo: è infatti ormai asodato che la risata abbia proprietà rilassanti come strategia per la gestione dello stress, e coinvolta nella regolazione di secrezioni ormonali e endorfine implicati nel meccanismo fisiologico della regolamentazione del piacere. Negli anni '70 dello scorso secolo, Norman Cousins, editore americano affetto da spondilite anchilosante con una prognosi di pochi mesi di vita, si occupò di sostenere l'uso terapeutico del riso avendone provati gli effetti direttamente su se stesso. Consapevole che la medicina avesse poco da proporre per la cura di questa malattia, Cousins si documentò e venne a conoscenza di recenti scoperte in merito alla correlazione positiva tra disturbi fisici ed emozioni negative ed una correlazione negativa fra malattie e assunzione di vitamina C. Si fece dimettere dall'ospedale e seguì una cura a base di questa vitamina ed una quotidiana "cura del riso", stimolandosi con film comici. Egli ottenne un miglioramento lento ma costante e dopo un anno era completamente ristabilito. Tale evento sancì la nascita della *gelotologia*, un ponte tra biologia, psicologia, medicina e antropologia: riso e sorriso restano inafferrabili se studiati da una sola di queste prospettive. Aspetto fondamentale della gelotologia è focalizzarsi sulla cura del malato e non solo sulla malattia, vedendo la persona come centro di un approccio sistemico globale, con l'obiettivo di migliorare la qualità della vita sotto tutti i punti di vista. (Dionigi, Gremigni, 2010).

Andiamo a osservare più da vicino un contesto di clownterapia che offre i propri servizi di volontariato in alcune strutture sanitarie presenti sul territorio romano, attraverso "gli occhi" e i sorrisi dei volontari clown che operano nell'associazione Antas Onlus, per raccontare esperienze riconducibili allo sviluppo di apprendimenti non formali e informali. In particolare, per l'allestimento del caso di studio Antas, sono state realizzate alcune video interviste⁵² finalizzate a indagare le modalità in cui prendono forma e ricorsivamente si integrano pratiche di apprendimento non formale – attraverso attività di formazione (corsi, laboratori, workshop ecc.) rivolte ai clown – con esperienze di apprendimento informale intimamente collegate alle attività di volontariato "vere e proprie": i servizi di clownterapia presso le strutture ospedaliere. Un ulteriore obiettivo è stato quello di far emergere quanto le competenze apprese nel contesto Antas siano consapevolmente utilizzate in altri ambiti della propria vita (con un focus sulla sfera professionale).

A conclusione di quest'introduzione, intendiamo segnalare che è stato possibile realizzare il caso di studio Antas Onlus grazie alla collaborazione tra i ricercatori Isfol⁵³ e i responsabili e volontari clown⁵⁴ dell'Associazione⁵⁵.

4.1 Un excursus sulla clownterapia

«La prima volta che mi è stato chiesto cosa volesse dire per me "clown", risposi che per me sarebbe stato il colore con cui colorare la mia vita, a differenza del grigiore che invece la invade. Con il tempo, questa mia rappresentazione mentale ha cambiato forma divenendo il mio slogan nella vita: "clown è cuore"» (Gigli "in arte" Formaggino).

«Sono stato un clown di strada per trent'anni e ho tentato di rendere la mia vita stessa una vita buffa. Non nel senso in cui si usa oggi questa parola, ma nel senso originario. "Buffo" significava buono, felice, benedetto, fortunato, gentile e portatore di gioia. Indossare un naso di gomma ovunque io vada ha cambiato la mia vita» (Patch Adams).

⁵² Le video interviste sono state effettuate ai due fondatori e a sette clown volontari; in allegato sono riportate le griglie di domande poste agli intervistati.

⁵³ Per l'Isfol hanno partecipato alla realizzazione delle interviste: Rocco Barbaro; Carlo Cialone; Mario Cusmai; Maria Di Saverio; Chiara Loasses; Enrica Marsilii; Valentina Punzo.

⁵⁴ Nell'ambito del percorso formativo base di clownterapia, troviamo un momento particolarmente significativo: il battesimo clown. Durante quest'attività, ogni persona viene invitata, in modalità divertenti e originali, a scegliere il nome clown; nome che l'accompagnerà nel corso dei servizi di volontariato.

⁵⁵ A riguardo, si ringraziano quanti hanno partecipato alla realizzazione delle interviste con i ricercatori dell'Isfol: Gigli "in arte" Formaggino (cofondatore e presidente dell'Antas); Pedullà "in arte" Placebo (cofondatrice dell'Antas); Tagliabue "in arte" Asdrubale Mlelele (clown volontario); Malagesi "in arte" Cin Cin (clown volontaria); Fusco "in arte" Ciuffo (clown volontario); Segaletti "in arte" Jajo (clown volontario); Marchetti "in arte" Polly (clown volontaria); Carino "in arte" Pongo (clown volontario); Carli "in arte" Scintilla (clown volontaria). Si ringrazia inoltre Di Lolli "in arte" Snoopy, che con il suo percorso di tesi magistrale in Scienze Pedagogiche dal titolo "La forza di un sorriso: clownterapia e supporto emotivo" ha contribuito ad arricchire l'identikit dell'Antas e l'excursus sulla clownterapia.

Vi sono dipinti che lasciano pensare alla presenza dei clown negli ambienti di cura già ai tempi di Ippocrate, tuttavia il momento di inizio "universalmente" riconosciuto del loro ingresso si colloca verso la fine del XIX secolo, con i Fratellini, famoso trio di clown che cominciò a compiere visite a cadenza non regolare negli ospedali. A partire dal 1908, si hanno prove documentate di interventi dei clown del circo nei reparti pediatrici, raffigurati sulla copertina del *Petit Journal* del 13 settembre 1908 (Warren, 2008). Ciò detto, la nascita della prima *Clown Care Unit* (unità di sostegno sanitaria composta da clown) viene formalizzata nel 1986, ad opera di Michael Christensen e Paul Binder, due clown del *Big Apple Circus* di New York che iniziarono la loro attività presso il *Babies & Children's Hospital* del *Columbia - Presbyterian Medical Center* di New York, con il sostegno di celebrità del mondo politico e dello spettacolo. Nell'anno precedente, Michael Christensen, direttore del *Big Apple Circus*, perde suo fratello a causa di un cancro al pancreas; pochi mesi dopo la sua morte Christensen fu contattato dalla direttrice del *Babies & Children's Hospital* del *Columbia - Presbyterian Medical Center* per partecipare con il suo personaggio clown, Mr. Stubs, all'*Heart Day*, giornata nazionale in cui si celebrano i bambini sottoposti a interventi di chirurgia cardiaca. Adattando il materiale da clown all'ospedale, in compagnia di altri due clown professionisti che all'epoca lavoravano con lui, indossò un camice da medico e fece la sua prima apparizione, parlando a una platea di medici e spacciandosi per il direttore sanitario, con discorsi bizzarri su cambiamenti inverosimili che avrebbe apportato alla struttura, finché la folla non scoppiò in una fragorosa risata e Mr. Stubs svelò la sua vera identità. Durante l'incontro Christensen effettuò divertenti test dell'udito e della vista, nonché il primo "trapianto di naso rosso" al mondo. Al termine del convegno, il primario di pediatria, Michael Katz, chiese a Christensen di trasferire dal mondo del circo all'ospedale la sua attività di clown, con interventi regolari, dando così vita alla prima *Clown Care Unit* della storia (Christensen, 2013). Per definire questi nuovi operatori, attualmente presenti in decine di paesi di tutto il mondo, fu coniato il termine di "clown dottore": "clown" per le arti attraverso cui egli opera, "dottore" in quanto agisce in stretto contatto con l'équipe ospedaliera, indossando un camice da medico colorato, allo scopo di sdrammatizzare l'immagine del medico agli occhi dei bambini (Simonds, Warren, 2003). Un significativo sviluppo della clownterapia si ha nel 1998 con la produzione del film *Patch Adams* interpretato da Robin Williams, che racconta la storia del medico statunitense Hunter "Patch" Adams, portando all'attenzione dell'opinione pubblica questa nuova pratica e alla nascita di numerosi gruppi di clown volontari (Fioravanti, Spina, 1999). La storia vera di Patch inizia con il suo ricovero in un ospedale psichiatrico a causa di una depressione maggiore, ma l'evento che contribuì a cambiare il suo percorso di vita fu un tentativo di suicidio, che lo condusse all'inserimento in una clinica riabilitativa, dove conobbe Rudy, suo compagno di stanza; Rudy fu la prima persona con cui Patch costruì un rapporto empatico che gli fece comprendere di avere un dono, quello di saper aiutare le persone sofferenti con l'allegria e la complicità. Patch Adams decise di iscriversi alla facoltà di Medicina, dove si laureò incontrando numerose difficoltà a causa del modo "originale" con cui intendeva prendersi cura dei pazienti, contestando soprattutto il vincolo a mantenere un distacco professionale con

la persona in cura (Dionigi, Gremigni, 2010). Durante l'ultimo anno di università, ebbe l'opportunità di seguire i propri interessi personali attraverso corsi facoltativi, che lo condussero a trascorrere il periodo tra il 1970 e il 1971 presso una clinica per bambini in un ghetto di *Washington D.C.* affiliata con il *Children's Hospital*. In questa struttura trovò un ambiente amichevole e fu incoraggiato a essere se stesso; nella clinica la maggior parte delle cure erano dispensate gratuitamente e con il sorriso. Contemporaneamente, trascorrevva quindici ore alla settimana alla *Free Clinic* nella zona di *Georgetown*, clinica in stile hippy gestita da volontari e aperta di notte, in cui la medicina era praticata con l'intento di alleviare la sofferenza. Era l'ambiente ideale per sperimentare la sua idea di aiutare gli altri attraverso l'humour. Quest'ultima struttura e la clinica per bambini fornirono a Patch i modelli su cui impostare la futura carriera medica, ma durante l'apprendistato iniziò a comprendere che sarebbe stato molto difficile trovare uno spazio per le sue idee nel sistema sanitario americano, per cui decise in parte di cambiarlo, elaborando un suo modello. Non concluse l'esperienza di internato, scegliendo di diventare un medico di famiglia. Iniziò a praticare nella sua casa, che divideva con alcuni amici, usando lo humour e l'ilarità come terapia e senza mai far pagare i pazienti; questo esperimento crebbe fino a diventare il progetto pilota per un sogno molto più grande: un ospedale gratuito (Adams, 2004). Nel 1977 acquistò un terreno in West Virginia, trasferendo la comune nella fattoria *The Rocks*. Il progetto era quello di costruire una clinica, la cui forma avrebbe dovuto ricordare la sagoma di un clown; il nome di tale struttura sarebbe stato *Gesundheit!*, che tradotto letteralmente significa "buona salute"; per finanziare il progetto fondò l'associazione *Gesundheit Institute* (Dionigi, Gremigni, 2010). Nel 1979, dopo ben otto anni di attività, Patch Adams è costretto ad abbandonare la comune: erano stati visitati dai cinquecento ai mille pazienti al mese, ma lo staff di supporto che era sempre andato avanti sull'onda dell'entusiasmo, non vedendo progressi nel progetto, mostrava segni di esaurimento. Per proseguire era necessario costruire un centro, quindi Patch decide di dedicarsi maggiormente alla raccolta fondi trasferendosi a *Washington*; nel 1981 acquista una fattoria di 10 acri nella contea di *Pocahontas* nel *West Virginia* e da allora si dedica a conferenze e seminari, accettando anche la pubblicità e raccogliendo numerosi fondi da persone benestanti, fondazioni, ma per la maggior parte da gente comune. Nel 2007 Patch Adams e il consiglio del *Gesundheit Institute* lanciano una campagna di raccolta fondi per la costruzione del *Patch Adams Teaching Center and Clinic* sul terreno del West Virginia. Il progetto comprende una clinica gratuita, che offrirà assistenza sanitaria in una delle zone più povere degli Stati Uniti attraverso metodi di cura alternativi, e un centro di formazione, che assolverà al bisogno educativo di medici, studenti, genitori ed artisti di tutto il mondo, per la progettazione di sistemi di assistenza sanitaria, in cui comprensione, solidarietà e felicità sono i valori fondamentali che promuovono la guarigione e la salute. La costruzione del *Patch Adams Teaching Center and Clinic* inizia nell'anno 2011 ed è ancora in corso⁵⁶. Patch Adams è attualmente impegnato in tut-

⁵⁶ Per ulteriori approfondimenti, si rimanda al sito web <http://www.patchadams.org/>.

to il mondo⁵⁷, con lo scopo di far conoscere il potere terapeutico della risata e di favorirne la diffusione non solo nei contesti ospedalieri, ma in tutti i luoghi di disagio.

4.2 Antas Onlus e la clownterapia

«Una sera cercavamo qualcosa di folle da fare e ci siamo imbarcati in quest'avventura che è poi diventata una linea guida della nostra vita» (Gigli "in arte" Formaggino).

Antas Onlus⁵⁸, Associazione nazionale terapie alternative e solidali, è «nata nel 2006 per passione e amore verso il prossimo» come ci racconta la fondatrice, Pedullà che, insieme a Gigli, presidente dell'Associazione, decide di creare un'associazione per diffondere le coterapie (*pet therapy*, onoterapia, clownterapia), come supporto alla medicina tradizionale. Gigli e Pedullà, prima di costituire l'Associazione, avevano già sperimentato per anni l'efficacia terapeutica del connubio tra uomo e animale nella *pet therapy* e il beneficio della terapia del sorriso sulla salute psicofisica di bambini ricoverati in strutture sanitarie. Antas si pone come obiettivo il miglioramento della qualità della vita e il benessere di pazienti, bambini, anziani o persone in condizione di svantaggio socioculturale. Per utilizzare le parole di Pedullà, è importante «soprattutto il prendersi cura di ... che non vuol dire curare una malattia, ma rappresenta il prendersi cura a 360° del prossimo, dell'utente che si rivolge a noi e di tutto il nucleo familiare appesantito dalla malattia» (Placebo). A tale scopo, ormai da diversi anni, sono attivi progetti nell'ambito della *pet therapy*, dell'onoterapia e della clownterapia, per la divulgazione e la pratica delle stesse, nonché per la formazione di operatori specializzati nel settore coterapico. La *pet therapy*, pratica centrata sulla relazione tra uomo e animale domestico, viene realizzata con l'ausilio del cane e ha un approccio zooantropologico. La presenza di un amico a quattro zampe contribuisce a creare un canale di comunicazione con il paziente e a sollecitare la sua partecipazione attiva. L'onoterapia, effettuata invece con il supporto dell'asino, si avvale delle attitudini e caratteristiche innate dell'animale (pazienza, morbidezza al tatto, lentezza di movimento, aspetto buffo), sempre al fine di instaurare un canale di comunicazione il sistema asino-utente-operatore. Queste attività si svolgono presso il centro *Happy Valley*, creato e gestito dall'Antas, sostenuto dalla "Fondazione Roma - Terzo settore" e patrocinato dal Policlinico Umberto I e dalla Provincia di Roma, oltre che dal comune di San Polo dei Cavalieri (RM), dove è ubicato. Inaugurata ufficialmente nel 2011 e supportata da volontari qualificati e da personale specializzato nel settore, la struttura oltre a sostenere i pazienti e chiunque si voglia avvicinare a questa realtà, periodicamente organizza corsi di formazione nell'ambito delle coterapie. In particolare, «nella *pet therapy* si cerca di creare nuove figure professionali in ambito educativo» (Formaggino). Nell'ottobre 2011, il Presidente della Repubblica Giorgio

⁵⁷ Anche Antas Onlus ha contattato Patch Adams, che ha accettato di condurre un seminario e un workshop a Roma nel dicembre 2007.

⁵⁸ Per ulteriori approfondimenti, si rimanda al sito web dell'Associazione <http://www.antonlus.org/>.

Napolitano ha conferito il "Premio di rappresentanza" all'associazione Antas per la lodevole attività di volontariato che svolge e per la nascita di *Happy Valley*, il primo centro in Italia di coterapie. Antas è presente anche presso l'Istituto di riabilitazione San Giovanni di Dio Fatebenefratelli di Genzano (RM), al cui interno è presente una piccola fattoria che ospita quattro asinelle e due cavalline di proprietà dell'associazione e gestite dagli operatori dell'Antas. Questi simpatici animali intervengono tutti i giorni nelle attività e terapie riabilitative dei pazienti affetti da malattie neuropsichiatriche, residenti all'interno della struttura.

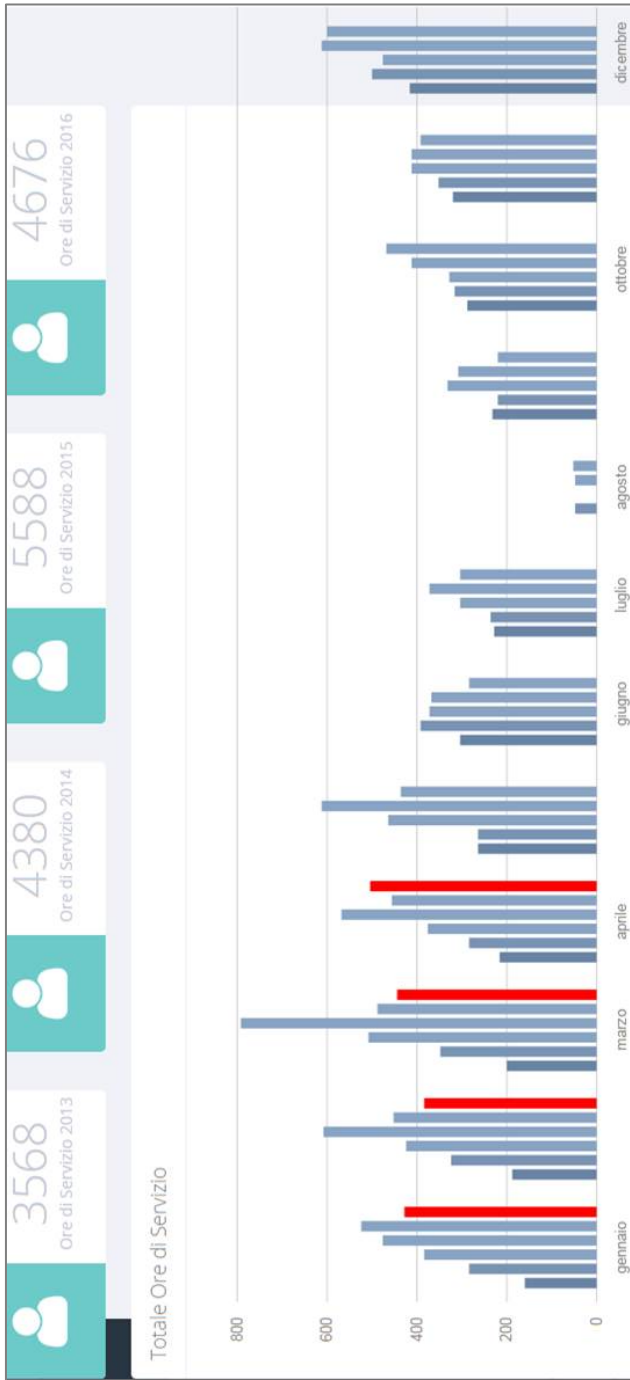
La clownterapia è svolta dai Clown del Sorriso dell'Antas, volontari che, spinti dal semplice desiderio di regalare i propri sorrisi a chi attraversa un momento difficile, intraprendono un percorso di formazione specifico e successivamente, utilizzando le tecniche di clownerie e di ascolto acquisite, portano nelle strutture gioia, allegria e supporto emotivo attraverso la terapia del sorriso. Come ci racconta Pedullà, «nell'ambito della nostra Associazione ci siamo ispirati al modello estero di Patch Adams, perché abbiamo voluto pensare che si potesse arrivare ovunque con l'amore. Dal modello italiano abbiamo ripreso la capacità di creare ed essere empatici, sinceri e onesti nel prendere in carica una situazione» (Placebo). Gigli, invece, dà conto della specificità dell'Antas con le parole che seguono:

«a livello nazionale e internazionale sono circa 30 anni che la clownterapia è in crescita. Noi in tutto questo abbiamo portato qualcosa che pensiamo sia unico: l'ambiente familiare, ossia ricreare in una struttura di volontariato delle figure quasi genitoriali, di famiglia in un gruppo in cui appunto è presente un organo un po' più anziano che funge da assistenza e aiuto alle persone più giovani» (Formaggino).

Ad oggi, i Clown del Sorriso che prestano servizio di volontariato sono circa 200, per un totale di oltre 5.600 ore di volontariato svolte solo nell'anno 2015 (figura 4.1); i servizi sono realizzati presso le seguenti strutture di Roma:

- Ospedale Policlinico Umberto I - Clinica Pediatrica: Nefrologia e Gastroenterologia, Oncologia, Terapia Intensiva, Fibrosi Cistica, Primo Lattanti, Ostetricia, Ginecologia oncologica, Pronto Soccorso (servizio svolto con frequenza settimanale);
- Ospedale Policlinico Umberto I - Dipartimento di Pediatria e Neuropsichiatria Infantile (servizio svolto con frequenza settimanale);
- Ospedale Sandro Pertini: Pediatria, Chirurgia, Ortopedia (servizio svolto con frequenza bimensile);
- RSA Policlinico Italia - Casa di Cura privata (servizio svolto con frequenza bimensile);
- Casa Famiglia Protettorato San Giuseppe (servizio svolto con frequenza bimensile);
- *Clown at home* (servizio rivolto alle persone anziane che vivono nel quartiere di San Lorenzo e svolto con frequenza settimanale).

Figura 4.1 - Trend di crescita delle ore di volontariato dal 2013 ad aprile 2016



Fonte: http://legenda.antonius.org/login_antas.html

I clown dottori, il servizio e il gruppo clown

«Il mio nome clown è Scintilla. Ho scelto questo nome perché ho pensato che un clown di corsia dovesse far sì che da un sorriso potesse nascere una risata, così come una scintilla può far nascere un fuoco d'artificio» (Carli "in arte" Scintilla). «Ho scelto questo nome clown perché Mlelele è un verso che facevo da bambino insieme a mio fratello più grande, e Asdrubale è il nome che avevo nei centri estivi quando facevo l'animatore» (Tagliabue "in arte" Asdrubale Mlelele).

Con l'espressione "clown dottori" si fa riferimento a volontari formati allo scopo di utilizzare e mettere in relazione attitudini personali, vissuti esperienziali e professionali per realizzare i servizi di clownterapia nelle strutture sanitarie. Il clown dottore sviluppa tecniche di giocoleria, prestidigitazione e gag comiche per operare nei contesti di disagio, e il suo bagaglio di competenze si arricchisce con percorsi di formazione proposti al fine di agire sulle emozioni, per riconoscerle e gestirle. Il clown, nel corso del suo intervento, si rivolge non solo ai degenti, ma all'intera comunità ospitata dalla struttura (parenti, personale sanitario, volontari), attraverso strategie di comunicazione e interazione, favorendo un miglioramento della qualità della vita all'interno dei reparti (Dionigi, Gremigni, 2014).

In ogni struttura presso cui l'Antas presta servizio è previsto un numero di clown che, di solito, oscilla tra i 3 e i 12 (ad esempio 12 clown all'Umberto I e 9 al Pertini), che, con la cadenza temporale stabilita con la struttura ospedaliera di riferimento, si reca a svolgere attività di volontariato; i clown del Sorriso si prenotano grazie a un'agenda digitale⁵⁹ che contribuisce alla gestione e all'organizzazione dei servizi.

Nel gruppo è sempre presente un clown con maggiore esperienza, che viene nominato "Capo Servizio" e costituisce il riferimento per tutti i componenti. I clown operano sempre in terzetto, quindi il gruppo si divide e inizia il servizio che può proseguire mantenendo la formazione iniziale (servizio "chiuso") o effettuando scambi e contaminazioni creative tra i terzetti durante il giro visite (servizio "aperto").

Le attività formative hanno quindi l'obiettivo di fornire progressivamente ai volontari clown competenze tecniche, circensi e relazionali per rendere il suo intervento mirato e appropriato alle caratteristiche delle persone che incontrano nel corso dei servizi: l'intervento è volto al cambiamento delle emozioni negative attraverso una "metafora terapeutica" ed è quindi personalizzato di volta in volta.

Nell'ambito delle interviste realizzate ai referenti e ai clown volontari, l'Isfol ha svolto un ruolo di facilitatore al fine di far emergere le occasioni di apprendimento e crescita personale offerte dall'associazione. In particolare sono stati ricostruiti i vari momenti di incontro riconducibili ai contesti di apprendimento non formale e informale.

⁵⁹ http://agenda.antonius.org/login_antas.html

4.3 Apprendimento non formale: la formazione dei clown

Il Clown del Sorriso Antas Onlus è un volontario con competenze di clownerie e di tipo "socio-psico-pedagogico", necessarie per operare nei diversi contesti di riferimento. Gli aspiranti clown partecipano a un corso base e ai successivi laboratori che lo "completano". Il Corso base si articola in tre giornate; dopo una breve e reciproca presentazione, in cui vengono illustrate le attività del volontariato e i partecipanti espongono la motivazione della loro scelta a intraprendere questo percorso, si passa alle attività formative "vere e proprie", strutturate al fine di raggiungere diversi obiettivi, di seguito brevemente riportati. Gli esercizi sulla fiducia, sulla comunicazione e sulla sintonia di gruppo, proposti durante il corso, hanno quindi diverse finalità: riscoperta di sé; accettazione; autostima; riconoscimento, controllo e condivisione delle emozioni; ascolto attivo; capacità di concentrazione; collaborazione; clima di gruppo positivo. Questa esplorazione di sé, conduce progressivamente alla riscoperta del "bambino" dimenticato che è in ogni persona, andando lentamente alla ricerca del proprio *personaggio clown* attraverso fantasia, creatività, capacità di sdrammatizzare e ridere di sé, riconoscimento delle proprie debolezze, che diventano un dono per la comicità. La formazione prosegue con tre laboratori per l'acquisizione di tecniche di improvvisazione, di micromagia e di creazione di "sculture" realizzate con i palloncini modellabili, conoscenze indispensabili per lo svolgimento del servizio e che consentono a ognuno di prendere progressiva consapevolezza delle proprie potenzialità. A completamento del corso, vengono fornite nozioni sulle norme igieniche e comportamentali da rispettare in ogni struttura e sull'abbigliamento di cui ogni clown dovrà essere dotato per prestare servizio; vengono inoltre condivise le dinamiche del servizio, preparando i nuovi clown al loro esordio che avverrà sempre con l'affiancamento e la supervisione di clown più esperti. Tutti i clown seguono poi una formazione "continua": durante l'anno vengono proposti laboratori⁶⁰, seminari e attività ludico - aggregative, anche con l'ausilio di formatori esterni specializzati. Dal racconto di uno degli intervistati emerge l'importanza di "potenziare" le attività prettamente formative rivolte ai clown: «secondo me, andrebbero incrementati quei momenti che sono più di formazione piuttosto che ludici [...] le esperienze di formazione, soprattutto con formatori esterni, sono assolutamente fondamentali» (Polly). Altri intervistati, invece, sottolineano anche il valore ludico dei laboratori che «oltre a essere formativi costituiscono anche momenti di aggregazione [...] perché è importante fare gruppo tra di noi» (Jajo).

⁶⁰ Oltre alle video interviste, sono state realizzate anche delle riprese durante una delle attività formative che l'Associazione propone ai clown. Il laboratorio ha avuto come argomento "Arte parola" ed è stato progettato e condotto dalla psicopedagogista Anna di Quirico. Riportiamo di seguito la descrizione dell'attività laboratoriale: «l'arte della Visione Muoversi liberamente e in modo autentico genera un particolare contatto con la nostra funzione immaginativa. Movimento immagine e parola prodotta si rincorrono e si nutrono dando a ognuna delle due componenti della danza una sempre nuova prospettiva e nuovi significati. Da questa profonda pratica di movimento possono nascere storie condivise, poesie, tracce grafiche, narrazioni poetiche. I partecipanti saranno condotti attraverso forme di riscaldamento e semplici coreografie, nel gioco di improvvisazione di movimento e parola, dando origine a una Danza e un Libro che possa raccogliere la "piccola storia di ognuno».

In tal senso, diversi intervistati riferiscono dell'opportunità di includere sempre con maggior frequenza, nelle attività formative, *debriefing* finalizzati allo scambio e al confronto:

«...mi ricordo ad esempio uno degli ultimi laboratori a cui ho partecipato, c'era un momento dove si rifletteva sul vissuto e quindi c'era la possibilità di vedere come le persone affrontavano e vivevano anche l'attività dei laboratori in maniera differente. Questo credo serva anche ai referenti per vedere come orientare la formazione del clown» (Asdrubale).

La formazione in Antas costituisce un elemento strategico; come suggerisce Pedullà, «la formazione è un elemento fondamentale nella nostra associazione. Qualunque volontario che si trova a stare accanto a un paziente, deve essere necessariamente formato. Altrimenti si può creare un danno all'utente e alla struttura dove va ad operare. La nostra formazione è quindi molto rigorosa: i volontari sono annualmente seguiti con laboratori mensili, workshop e corsi di formazione in cui vengono coinvolte anche figure professionali esterne» (Placebo).

Apprendimento informale: i clown in corsia

A conclusione dei percorsi formativi sopra descritti, i clown sono pronti per iniziare a fare "servizio", termine che definisce ogni turno di volontariato effettuato presso le varie strutture e che troviamo ben esplicitato in Patch Adams:

«Nel panico crescente, si dimenticano i veri fondamenti della medicina. Si fa della fragorosa retorica sulla medicina come diritto e si tace sulla medicina come servizio della società. Credo che il concetto di servizio sia stato smarrito nella follia di professare la medicina come un business. [...] Il servizio è una delle più grandi medicine della vita. È difficile avere un senso di generale soddisfazione della vita a meno che una persona non senta di essere servita a qualche cosa» (Adams, 2004, p. 39).

Infatti, oltre alle attività laboratoriali finalizzate a sviluppare specifiche capacità tecniche e attitudini relazionali utili per svolgere i propri servizi, e alla formazione continua, i momenti di apprendimento si concretizzano durante i servizi ospedalieri. In tal senso, gli intervistati hanno evidenziato aspetti relativi all'apprendimento informale, sottolineando l'importanza delle competenze umane, sviluppate "a 360°" durante l'intero percorso e l'esperienza della clownterapia. Le competenze umane riguardano da un lato la capacità di interagire con il paziente e il suoi familiari e, dall'altro, un uso più "calibrato" della propria attenzione e sensibilità nei confronti dei colleghi clown: affinare un ascolto attivo permette di agire in correlazione ai bisogni espressi dagli altri, leggendo in maniera appropriata le loro stesse azioni. Come sottolineato dalla fondatrice dell'Antas Pedullà, «l'aspetto informale è dato sicuramente dal grande apporto emotivo che si vive negli ospedali e nelle relazioni di aiuto, misto alle proprie esperienze personali».

In questa prospettiva, le pratiche di apprendimento informale sono in continuo divenire e trasformazione, laddove,

«ci sono sempre situazioni diverse e queste situazioni ti portano comunque a crescere e a imparare cose nuove [...] L'aspetto informale sono le esperienze che ogni settimana sono uniche e irripetibili e non sono mai una uguale all'altra, ma rappresentano una crescita personale e collettiva che si ha in questo ambito di sofferenza e di cura» (Placebo).

Inoltre, Gigli sottolinea che «la parte informale è quella che noi viviamo in generale in ogni nostro servizio, o anche quando andiamo in strada (come nelle iniziative degli abbracci gratis) o negli ospedali in cui ci si scopre molto facendo specchio dell'altro» (Formaggino). Di seguito viene riportata una descrizione, arricchita con le parole degli intervistati, che ripercorre l'iter del servizio.

Approccio con il paziente

Prima di entrare in una stanza, i clown chiedono sempre il permesso e valutano la situazione specifica in cui si trovano a operare. Non sempre infatti si ottiene una risposta positiva dai pazienti o dai loro familiari. Il "giusto" approccio al contesto è fondamentale per la riuscita dell'intervento, a volte si può fare servizio anche restando sulla porta se la situazione non si sblocca e un sorriso, quando meno te lo aspetti, può spuntare; può essere necessario togliere il camice, o, semplicemente, prendere più tempo per trovare il giusto canale di comunicazione.

Nella maggior parte dei casi, comunque, pazienti, genitori e familiari sono molto lieti di ricevere la visita dei clown, quindi il terzetto può entrare nella stanza senza difficoltà. Ogni clown porta con sé "gli attrezzi del mestiere": palloncini modellabili, giochi di magia, marionette, bolle di sapone, piccoli gadget, giochi luminosi e sonori ecc. Oltre agli accessori che favoriscono il contatto relazionale con le persone, è necessario creare una "giusta alchimia" con i colleghi clown, integrando l'intervento senza creare situazioni di sovrapposizioni; «una volta che tu entri dentro il reparto devi essere capace di avere qualcuno a fianco che ti spalleggia. E se non lo conosci bene, oltre ad avere la tecnica di clown (fare un palloncino, delle bolle, giocoleria), non entri in sintonia con l'altro» (Jajo). Un aspetto fondamentale consiste anche nel valutare la condizione clinica del paziente prima di proporre qualsiasi tipo di attività: per rendere il momento davvero piacevole, il gioco proposto deve essere adeguato alla situazione del paziente. Ad esempio, nel caso di pazienti in età adolescenziale, può essere utile osservare la stanza per individuare eventuali argomenti di conversazione: spesso si può notare un libro, un videogame, un programma che sta guardando alla tv, tutti dettagli da cui poter prendere spunto per avviare un processo di comunicazione e inventare storie da condividere con i presenti.

Intervento e chiusura della visita

Una volta aperto un canale di comunicazione con il paziente, l'intervento è generalmente guidato da ogni sua reazione e prosegue di conseguenza alla sua attivazione e alla risposta dei genitori-familiari, coinvolti sia attraverso l'ascolto che nel gioco, laddove si mostrano disponibili. Per un'efficace riuscita è indispensabile che il terzetto lavori in sintonia e ogni clown abbia una buona "visione periferica"; come ci racconta uno degli intervistati, durante alcune delle attività esperienziali realizzate nei laboratori e nella pratica svolta nel corso dei servizi, «si sviluppa il concetto di visione periferica, l'attitudine di muoversi insieme al gruppo. Si impara a essere consapevoli delle proprie azioni e di quelle degli altri. E credo sia alla base per lavorare con le persone» (Asdrubale). Avere sempre la percezione di cosa sta accadendo in tutta la stanza è fondamentale: sono elementi indispensabili non accavallarsi nelle attività, coinvolgere i compagni clown ed essere loro di supporto nell'eventualità di un disagio, far partecipare eventuali parenti presenti, non intralciare il lavoro del personale medico e prestare attenzione alle numerose attrezzature sanitarie. Il tempo della visita nella stanza non è mai prestabilito; il tempo "giusto" è legato all'attivazione del paziente, è il tempo di cui ogni persona necessita, è "il tempo che ci vuole". Nella maggior parte dei casi, è opportuno chiudere l'intervento nel momento in cui si reputa di aver raggiunto lo scopo e si percepiscono emozioni positive.

La condivisione post-servizio

Al termine del servizio, i clown si riuniscono per una condivisione di gruppo; spesso non è sufficiente abbandonare i vestiti del proprio personaggio clown per elaborare l'esperienza vissuta, quindi è necessario parlarne e avere il supporto del Capo Servizio e del resto del gruppo. In questo momento si effettua un'analisi di come si è svolto il servizio, sia a livello tecnico che emotivo; a turno ogni clown ha la possibilità di parlare, di esprimere le proprie perplessità, la gioia che porta con sé, le difficoltà incontrate, la sofferenza interiore generata dalle situazioni più difficili, se presente. Come narrano i clown volontari e i referenti, la condivisione nell'esperienza Antas risulta essere un momento topico; infatti «ci sono momenti di scambio fondamentale soprattutto a fine servizio, quando ci confrontiamo sulle dinamiche che abbiamo vissuto, condividiamo le esperienze emozionali, così anche come nei laboratori» (Ciuffo). Inoltre:

«è un aspetto considerato basilare in Antas il fatto di condividere le esperienze e le emozioni che viviamo sia in reparto che durante la formazione [...] Perché, come dice sempre il presidente della nostra associazione, Antas è prima di tutto cuore e poi esperienza sul campo: se non si ha cuore non si può fare il volontario» (Scintilla).

E proprio il Presidente dell'Associazione, a riguardo dice che «ogni esperienza che viviamo, dal servizio ai laboratori e di workshop, termina sempre con una condivisione, poiché si lavora molto sulla parte emotiva ed empatica. La dimensione empatica rappresenta un elemento significativo dei processi di condivisione; infatti, anche i

servizi in ospedale, finiscono con un momento di condivisione in cui «cerchiamo di defaticare, buttare in mezzo ad un cerchio tutti i sussulti emotivi che abbiamo vissuto per non portarci a casa un peso troppo grande e quindi, in qualche modo, lasciarlo in quel contesto specifico» (Formaggino).

Oltre alla condivisione realizzata in presenza, all'interno dell'agenda digitale è previsto un ambiente forum in cui ognuno può riportare e raccontare la propria esperienza all'intera comunità dei clown Antas.

Un clown che si racconta: la storia di Pongo

Incontriamo Vincenzo mentre sta indossando gli abiti da clown: ha scelto il nome Pongo insieme alla figlia che adorava la *Carica dei 101* e poi perché il cane è il migliore amico dell'uomo. Mentre indossa il camice da clown dipinto e molto colorato per alleggerire il freddo bianco di un camice che richiama la pratica medica tradizionale, ci racconta che è entrato in contatto con l'Antas circa sette anni fa e, quasi come un colpo di fulmine, si è innamorato perdutamente della filosofia del naso rosso, sottesa alle attività realizzate dall'Associazione. Con l'Antas, Pongo svolge non soltanto i servizi in ospedale dove incontra e dona sorrisi a bambini, adulti e anziani, ma segue anche le attività ludiche e quelle laboratoriali. In queste ultime, in particolare, viene realizzata la formazione affidata a validissimi formatori (Pongo è anche uno dei formatori interni: conduce, insieme a Jajo, il laboratorio di micromagia). La condivisione delle esperienze rappresenta un momento nevralgico non solo al termine di ogni attività formativa proposta, ma anche e soprattutto alla fine dei servizi di clownterapia. È in questi frangenti che tutto il gruppo si "incontra" e ci si confronta su ciò che è accaduto durante il servizio; rappresenta un momento significativo per scaricare eventuali "fardelli" emotivi, ma anche di ricarica collettiva che servirà per vivere con generosità e passione un nuovo servizio. L'esperienza di volontariato in Antas, secondo Vincenzo, lo ha aiutato a sviluppare attitudini e competenze di varia natura che poi lui stesso riesce a ricontestualizzare nella vita di tutti i giorni: in particolare fa riferimento a una maggiore sicurezza in se stessi, capacità comunicative più efficaci e, soprattutto, la gioia e la potenza pervasiva del sorriso che comunica agli altri l'attenzione relazionale verso il prossimo. Per Vincenzo, l'Antas ha una buona struttura e un'organizzazione efficiente, ciononostante è necessario che si diffonda sul territorio una conoscenza più precisa dell'Associazione, dei diversi progetti che mette in campo, dell'attività di clownterapia e soprattutto sulle reali caratteristiche della figura del clown che spesso viene confuso con un pagliaccio o un semplice giocoliere.

4.4 Il contributo dell'esperienza Antas alla crescita personale e professionale

«Lavoro in ospedale, presso l'unità spinale a Ostia [...] ci sono dei pazienti piuttosto gravi: lesioni complete del tratto cervicale. Tante volte m'è servito fare un piccolo

trucco di magia, uno spettacolino – io sto con il camice e la divisa – ed è stato utilissimo per smorzare la tensione che c'è dentro la stanza e questo mi ha aiutato moltissimo nel lavoro. [...] Se tu parli con le persone c'è un mondo dietro. Il clown mi (ha) aiutato in questo: quello di aprirmi agli altri e scoprire gli altri» (Segaletti "in arte" Jajo).

I laboratori sono percepiti come occasioni di scambio di esperienze, in grado di sviluppare competenze e capacità utili alla crescita personale e vissute dagli intervistati come importanti per il proprio percorso di vita. Ci si riferisce a competenze che riguardano la sfera umana «Credo che siano un po' a 360° le competenze umane [...] quelle vere che ti porti a casa nella vita di tutti i giorni [...] c'è un'attenzione, una sensibilità [...]» (Asdrubale). E ancora, il riferimento va «alle capacità, alle attitudini fondamentali che sono quelle dell'empatia, dell'ascolto e del sapere lavorare insieme agli altri clown» (Polly).

Alcuni intervistati esprimono i loro punti di vista tra aspirazioni e sogni professionali, raccontando il valore aggiunto dell'esperienza della clownterapia; «il mio sogno è quello di fare l'educatore, di lavorare con le persone [...] la gelateria e lavorare per qualcuno mi sta molto stretto; invece l'idea è proprio quella di lavorare con qualcuno. E la clownterapia ti dà questa dimensione». E, a proposito del lavorare con qualcuno, riemerge la dimensione operativa della visione periferica che favorisce e rafforza:

«l'agire insieme al gruppo. Si riesce progressivamente ad acquisire consapevolezza delle proprie azioni e di quelle degli altri: una solida base per lavorare con efficacia insieme alle altre persone» (Asdrubale). «Voglio fare pediatria – ci racconta invece Ciuffo – e desideravo fare un'esperienza di volontariato per cominciare a testare un po' il terreno e sviluppare tecniche specifiche su come relazionarsi con i bambini».

Anche i possibili risvolti delle pratiche di apprendimento informale sul percorso professionale filtrano con chiarezza, attraverso le parole delle persone intervistate; viene infatti evidenziata l'utilità delle competenze sviluppate nella vita privata e nel mondo del lavoro «che sono poi delle attitudini e delle capacità che personalmente ritrovo tantissimo nel mio lavoro, perché io sono educatrice» (Polly).

In particolare, emerge la significatività della dimensione relazionale; in proposito «sono un po' meno timida e riesco a relazionarmi con gli altri in modo più efficace. La facilità con cui mi relazio con le persone potrà aiutarmi nella vita personale e in ambito professionale» (Cin Cin).

«Acquisiamo queste competenze sia nei laboratori che nei servizi, durante i quali impariamo a relazionarci con gli altri e a gestire al meglio ogni tipo di situazione. In primis impariamo a fare gruppo e ad aprirci con gli altri. Esprimersi è fondamentale nella nostra società. Questo mi ha aiutato nel riuscire ad esprimermi e relazionarmi con gli altri nel mio privato e professionalmente» (Scintilla).

Inoltre «il servizio realizzato con chi ne ha più bisogno» (Polly), sviluppa alcune capacità fondamentali sintetizzabili nell'espressione *lavoro di gruppo* che include il tenere

conto degli altri, il collaborare insieme, l'ascolto e l'attenzione nei confronti dei punti di vista esterni al proprio:

«perché comunque quando si entra nella stanza non si conosce la situazione che si trova e comunque si cerca di relazionarsi un po' con tutti, e la capacità del clown è proprio quella di capire cosa fare e come farlo, a volte si rischia di essere invasivi ... e questa percezione e sensibilità ti rimane e te la porti anche fuori» (Asdrubale). E ancora, «la capacità di ascoltare, di lavorare insieme, di fare attenzione anche ai particolari di chi andiamo a incontrare in quanto facciamo servizio rivolto a persone che nella maggior parte dei casi stanno abbastanza male e quindi dobbiamo avere parecchia attenzione a questo» (Polly).

Passando la parola ai due fondatori dell'Antas, troviamo delle riflessioni coerenti con le considerazioni espresse dai clown volontari con un focus particolare sull'attitudine creativa e sul cambiamento profondo che l'esperienza sollecita:

«lo sviluppo personale è facilitato perché in questo ambito si capiscono e si comprendono tantissime cose che spesso sono nascoste e a volte sono sottintese. Personalmente ci si arricchisce perché è uno scambio di energia, di informazioni e un arricchimento reciproco [...] ognuno si porta l'esperienza vissuta con i pazienti nel proprio ambito professionale e lavorativo e pensa che in futuro vorrà essere una persona migliore» (Placebo). «Nelle attività formative che proponiamo sono sollecitate la creatività, l'empatia e le emozioni. Lo dico sempre durante i corsi e i laboratori. Noi viviamo in un mondo in cui le nostre corde delle emozioni sono tese, sono quasi mummificate. Noi in tutte queste attività cerchiamo di farle vibrare come una bella chitarra che suona» (Formaggino).

«Oltre alla formazione proposta, che è una formazione molto particolare, basata sull'empatia, sull'ascolto, sulla fiducia dell'altro, ciò che noi apportiamo nel mondo del lavoro è la creatività. Ogni psicologo, medico o figura professionale che fa parte della nostra associazione, dopo averci frequentato sarà un medico, psicologo differente, speciale e creativo» (Placebo). «Le persone una volta che frequentano i corsi o che cominciano a fare servizio cambiano [...] si cambia nella famiglia e nel lavoro [...]. Come? Sorridendo e magari vedendo la vita con un po' più di positività» (Formaggino).

4.5 Prospettive future e considerazioni finali

«Empatia è il filo conduttore di quello che facciamo e di ciò che stiamo formando» (Gigli "in arte" Formaggino).

«Che cosa ci vuole per essere un bravo clown in ospedale? Quali sono le qualità specifiche e le competenze che un clown deve possedere per avere successo? Il punto di partenza è avere un cuore aperto, il desiderio di servire, un ego sano e una maturità emotiva. Ma questo rappresenta solo l'inizio, la base. A ciò si aggiungono le competenze specifiche, che trasformano un individuo di buone intenzioni in un membro fidato dello staff medico» (Michael Christensen).

sorriso, la sicurezza in sé stessi, la capacità di fare gruppo, l'empatia, l'ascolto e l'aprirsi agli altri.

Tali competenze sono, in modo esplicito, messe in relazione con il proprio vissuto personale e professionale. In molti casi viene sottolineato il valore delle competenze sviluppate durante l'esperienza della clownterapia per la propria vita di studio e/o professionale. Le competenze umane legate al lavoro di gruppo, alle competenze relazionali risultano essere spendibili in altri contesti di vita personale e professionale.

Lo sviluppo di competenze che potremmo definire "pro-sociali" sembra essere prevalentemente legato da un lato all'esperienza del confronto con gli altri clown, in un rapporto di scambio tra pari, in cui il vissuto di ognuno viene veicolato su un piano orizzontale, in assenza di gerarchie "formatore-formato". Prevalentemente, tale apprendimento è associato dagli intervistati ai momenti di formazione non formale e al post servizio. Dall'altro lato, le competenze "pro-sociali", di cui la maggior parte degli intervistati riferiscono, sembrano essere legate a un apprendimento di tipo informale che si sviluppa durante i servizi ospedalieri, considerati come l'attività principale dell'associazione.

Le prospettive di miglioramento della attività vengono individuate da molti intervistati nell'incremento dei momenti di formazione, attraverso la proposta di testimonianze di esperti esterni all'associazione, in grado di contribuire ad alimentare la passione e il desiderio di svolgere. Se, da un lato, lo sviluppo di nuove tecniche di clowneria rappresenta una possibilità concreta di esercizio della funzione del clown, dall'altro la realizzazione di laboratori a più ampio spettro sulla formazione della persona può essere considerata come un'ulteriore opportunità di miglioramento della figura professionale del clown di corsia: trovare una forma di equilibrio tra queste due "anime", potrebbe contribuire al miglioramento qualitativo della proposta formativa realizzata dall'Antas. Qualcuno suggerisce anche, visto il numero considerevole di clown volontari raggiunto (circa 200), di trovare delle modalità operative opportune per favorire l'allargamento dell'associazione sul territorio di riferimento. Inoltre l'Antas sembra assolvere una funzione orientativa, favorendo la conoscenza di sé stessi e la scoperta dei talenti, spesso sopiti, che risiedono nelle persone.

5. Percorsi di apprendimento esperienziale nelle professioni a sostegno della maternità

Introduzione al capitolo 5

«L'esperienza è il tipo di insegnante più difficile. Prima ti fa l'esame, poi ti spiega la lezione» (Oscar Wilde).

Cosa succede alla mente e al corpo di una donna che diventa madre per la prima volta o che "semplicemente" fa esperienza di prossimità e supporto nei confronti di una sorella, un'amica o di qualcuno cui è emotivamente legata e che sta vivendo tale esperienza? Quali conseguenze ha su di lei il vivere direttamente o indirettamente questo sconvolgimento emotivo ed esistenziale? E tutto questo può essere considerato apprendimento? E se la risposta è sì, qual è precisamente il suo valore? O cosa bisogna fare perché lo abbia? Quali azioni è possibile mettere in campo a tal fine? E questo apprendimento può avere finalità di tipo professionale? E quali sono le metodologie formative e le tecniche che possono realizzare questo?

Sono queste alcune delle domande cui tenteremo di dare una possibile risposta attraverso la nostra indagine, tramite il tentativo di investigare il mondo di alcune particolari figure (professionali) di supporto alla maternità e alla genitorialità, la doula, l'operatrice della nascita e l'educatrice/operatore perinatale e i percorsi di apprendimento che le connotano e che rappresentano i nostri casi di studio.

La rilevanza di questo ambito di indagine è a nostro avviso duplice. Innanzitutto, da un punto di vista sociale, la ricerca sembra interessante in quanto fa riferimento ad una serie di percorsi che valorizzano gli apprendimenti sviluppati in contesti informali da parte di donne spesso fuoriuscite dal mercato del lavoro (proprio a causa della recente condizione di maternità) e che hanno, in molti casi, realisticamente, delle difficoltà a reinserirsi professionalmente. Tali percorsi costituiscono, pertanto, un possibile volano che si costruisce sul mettere a frutto tali competenze già in essere e, diremmo, fortemente interiorizzate (e vedremo come questo sarà fondamentale nel processo di apprendimento), seppur non ancora "professionalizzanti". Da un secondo punto di vista, quello delle metodologie dell'apprendimento, i percorsi cui faremo riferimento nell'indagine, al di là dell'interesse per l'oggetto di analisi, si rivelano un dispositivo e un espediente per studiare particolari approcci formativi innova-

tivi, che difficilmente possono essere osservati in altri contesti. Questi approcci, favoriti dal particolare ambito dell'apprendimento stesso, possono, secondo noi, essere estesi in maniera innovativa ad altri contesti che utilizzano abitualmente metodologie più tradizionali, secondo l'ipotesi che tali metodologie siano trasversali e versatili. Rispetto agli altri casi di studio raccolti nella pubblicazione, il presente si differenzia perché prende in considerazione dei veri e propri corsi che hanno però come *incom*e nuclei di apprendimenti acquisiti in contesti informali – nel senso di *everyday learning* – percorsi dove tali apprendimenti vengono raccolti e valorizzati. E questo tipo di processi ha rivelato una prassi insolitamente innovativa.

Tale indagine è stata condotta attraverso interviste qualitative semi-strutturate rivolte a testimoni privilegiati, ossia alle diverse docenti e a chi ha diretto o progettato i percorsi. La scelta di eseguire tali interviste in profondità, che si sviluppano come conversazioni estese, è stata data dalla relativa novità del tema investigato e dal conseguente bisogno di meglio definire le ipotesi della ricerca, oltre che dalla sola parziale consapevolezza degli attori rispetto ai processi di apprendimento da loro sviluppati. Ciò ha consentito di approfondire la prospettiva dei diversi soggetti, cogliendone le categorie concettuali, le interpretazioni della realtà e i vissuti.

L'analisi ci ha permesso di soffermarci come prima cosa sul potere dell'esperienza ed in particolar modo sul potere dell'esperienza per l'apprendimento di un essere umano. Allo stesso tempo però è anche vero che «l'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso» (Mortari, 2013, p. 15). Qui risiede la distinzione tra "esperienza" e "vissuto" e da qui l'importanza che assume il processo formativo per la valorizzazione di tale vissuto. I corsi che rappresentano il nostro caso di studio trovano difatti la propria forza e il proprio fondamento nella volontà di far emergere, attraverso una prassi maieutica, attitudini e competenze interiorizzate tramite il vissuto esperienziale e di cui il soggetto nella posizione di discente non ha piena consapevolezza. L'"esperienza", come vedremo nella nostra analisi, nel momento in cui non si dà spontaneamente, richiede di essere costruita dal punto di vista formativo. Evidenzieremo pertanto, da un lato, come il "vissuto" possa essere, in un "contesto corsuale", valorizzato per produrre "esperienza" e, quindi, apprendimento nel senso più proprio del termine e, dall'altro, come anche le competenze mancanti possano svilupparsi, in un contesto di classe, grazie alle metodologie e alle tecniche dell'Apprendimento esperienziale.

Lo sfondo teorico della nostra analisi è rappresentato dalla prospettiva costruttivista. Tale paradigma epistemologico è risultato estremamente funzionale ad indagare i processi osservati nello specifico contesto. La qualità degli apprendimenti analizzati – legati al saper essere più che al saper fare, ai propri vissuti, anche intimi ed emotivi, alla qualità relazionale e creativa delle competenze in costruzione – e i relativi processi che contribuiscono a sviluppare tali apprendimenti, risultano, difatti, coerenti con molti degli assunti del pensiero costruttivista. Ci si riferisce in particolar modo alla centratura sul soggetto, alla valorizzazione del contesto specifico in cui hanno luogo gli apprendimenti, all'importanza attribuita al gruppo dei pari, alla rela-

zione e all'emozione, ma soprattutto all'ancoraggio degli apprendimenti in costruzione alle conoscenze e ancor di più alle esperienze pregresse del soggetto.

5.1 Breve storia delle professioni a sostegno della maternità

Doula, levatrice, mammana, comare, donnola, operatrice perinatale, operatrice della nascita e ancora doula: nomi diversi per identificare, nelle diverse epoche e civiltà, le figure che, con la loro presenza "al femminile", unite da un "sentire" comune e da un bagaglio di pratiche tramandate di madre in figlia, hanno favorito il benessere delle donne durante il parto, ma anche nel periodo della gravidanza e nel puerperio.

Il mito della nascita di Ercole, raccontato da Ovidio nelle "Metamorfosi", presenta due delle figure che si avvicendano attorno alla partoriente: l'ostetrica che, con le sue competenze tecniche, si occupa di vigilare e favorire una buona fisiologia della gravidanza e del parto, e la ministra o doula, come veniva chiamata nell'antica Grecia, che ha con la donna un'intesa empatica, intuisce ciò che la donna "sente", sa leggere i suoi bisogni e fornire risposte non tecniche (per le quali si fa ricorso all'ostetrica) ma emotive, spirituali e pratiche; azioni strettamente assistenziali si intersecano a gesti scaramantici, preghiere, rituali magici e di ispirazione religiosa. Nei secoli successivi, numerosi documenti presentano descrizioni dell'attività delle *obstetrices*⁶¹, mentre relativamente all'attività della "donna facilitatrice del parto" il patrimonio informativo è costituito essenzialmente dai racconti popolari che, a seconda dei luoghi e dei momenti storici, ci parlano di donnola (l'appellativo più diffuso nell'antica Roma), di maia o doula, in Grecia, di comare, matrona, mammana (non più una serva, ma una sorta di "madre saggia") in Italia.

Il cerchio di donne che supporta la "nascente" mamma caratterizza per secoli la storia del parto e del puerperio; ma, nel periodo illuminista, la sempre crescente medicalizzazione del travaglio e del momento della nascita porta progressivamente con sé la marginalizzazione del "sentire" della donna e, parallelamente, la perdita di rilievo, la delegittimazione delle figure femminili di sostegno, per la cui opera questo "sentire" costituiva un imprescindibile fulcro. Ciononostante, ancora fino alla prima metà del ventesimo secolo resiste la consuetudine di partorire in casa con l'aiuto di mammane-doule "accreditate" nella comunità di appartenenza, molto spesso in collaborazione con l'ostetrica condotta⁶²; ma negli anni '70, con il compimento del processo di urbanizzazione, raggiunge il suo acme anche il processo di ospedalizzazione del parto: progressivamente la figura della mammana-doula va, quindi, a scomparire

⁶¹ Si citano, ad esempio, gli scritti di Tito Maccio Plauto o documenti come il trattato "De passionibus mulieribus ante in et post partum" dell'XI secolo d.C.

⁶² In Italia, agli inizi del '900, vengono istituite le condotte ostetriche che possono offrire alle donne assistenza professionale gratuita e "qualificata" dal radicamento nelle comunità locali. Scrive Gianfranca Raniso in "Venire al mondo. Credenze, pratiche, rituali del parto": «L'ostetrica condotta [...] capisce, per il bene della partoriente, che è importante mediare di fronte alle tradizioni locali fino a rendersi disponibile a rispettare soprattutto quelle credenze che forniscono rassicurazioni»

(e, con questo, il sistema di riti, credenze e terapie popolari correlate alla gravidanza e al parto scivola nelle pieghe della "sotto-cultura"), mentre quella dell'ostetrica finisce per diventare per lo più una delle figure paramediche operanti nelle strutture ospedaliere. Questa visione meccanicistica della nascita – nonostante la sua forte diffusione – viene, però, da più parti criticata e attivamente contrastata. Proprio negli anni '70 prende forza, infatti, un movimento di ginecologi, ostetriche e operatori⁶³, attivo ancora oggi, particolarmente impegnato nel senso di una "ri-umanizzazione" del parto, per tornarne a favorire il processo fisiologico, in un contesto che sappia rispettare e valorizzare i tempi e il "sentire" della donna, pur senza rinunciare alle condizioni e agli strumenti medici e assistenziali utili alla sua sicurezza e a quella del bambino. Tornano, quindi, pian piano a riacquistare spazio le figure femminili che sanno prendersi cura della donna prestando particolare attenzione alla dimensione emotiva.

Negli anni '70 l'antropologa statunitense Dana Raphael recupera, per la prima volta in età contemporanea, il termine "doula" per riferirsi a quelle figure – generalmente madri con figli – che, nelle Filippine (come descrive nel suo volume *The tender gift*), offrono sostegno alle neo-madri nel periodo *post-partum*, con particolare riguardo all'allattamento e alle prime cure al neonato.

Negli anni '80 i pediatri statunitensi Marshall Klaus e John Kennell, con un'equipe di studenti e ricercatori, conducono in Guatemala una serie di ricerche volte a studiare gli effetti della permanenza del neonato tra le braccia della mamma, immediatamente dopo la nascita, sulla qualità dell'attaccamento (*bonding*); a partire dall'intervento di una ricercatrice, apparentemente "perturbante" le attività di ricerca⁶⁴, decidono di approfondire gli studi sugli effetti della presenza di una "compagna" della donna, la doula, la quale garantisca supporto emotivo e fisico a lei (e al suo partner) durante il travaglio e il parto e, in qualche misura, anche nel periodo immediatamente successivo. Tutti gli studi evidenziano come la presenza continua di una doula favorisca una migliore esperienza del parto, semplifichi e velocizzi il travaglio, riduca il numero dei cesarei e di altri interventi di tipo sia farmacologico che "strumentale", innalzi il tasso di successo nell'allattamento e prevenga la depressione *post-partum*. A sostegno dei loro studi, Klaus e Kennell sottolineano come la letteratura antropologica dimostri la presenza, in 127 su 128 culture non industrializzate esaminate, di una figura femminile che offre il suo supporto continuativo, pratico ed emotivo, alle parторienti, dalle quali non si discosta mai.

Grazie anche a queste ricerche, la figura della doula ha iniziato a diffondersi negli Stati Uniti. Nel 1982 Joan Singer e Valérie Sain attivano i *Post partum doula services*

⁶³ Si ricordano, tra tanti, oltre a Marshall Klaus e John Kennell, Michel Odent, Lorenzo Braibanti e Frédéric Leboyer.

⁶⁴ La ricercatrice di nome Wendy, che avrebbe il solo compito di osservare e prendere appunti durante il travaglio delle diverse donne, compie invece una serie di azioni (da lei ritenute irrilevanti) che vanno dall'incoraggiamento verbale, al tenere la mano della donna, alle carezze. La conseguenza inattesa di tale comportamento è un numero di "bonding sicuri" (attaccamenti al seno rapidi ed efficaci) consistentemente più elevato di quello registrato nei casi in cui il ricercatore presente in fase di travaglio si è attenuto alla semplice osservazione.

for families nell'area di Boston. Nel 1992 viene fondata la DONA, Doulas of North America, primo ente con professioniste certificate. In questi anni la figura della doula comincia ad essere diffusa anche in Canada e, successivamente, nell'America del Sud e in Europa, anche in ragione dei profondi cambiamenti nella struttura delle società che, in esito alla massiccia urbanizzazione e all'esodo dalle zone rurali, hanno visto la famiglia allargata (col suo "naturale" sistema di cura) lasciare il posto alla famiglia mononucleare.

Oggi si contano numerose associazioni di doule, diverse delle quali attive anche in Italia.

«Da un punto di vista informale, la doula è sempre esistita. [...] Se pensiamo [...] a quello che succedeva, almeno fino alla fine degli anni '50-'60 intorno ad una partoriente, intorno ad una puerpera troviamo sicuramente la vicina di casa, le sorelle, le zie, le nonne eccetera... le suocere e quant'altro... nel bene e nel male che questo comportava e... un passaggio fondamentale è stato l'avvento della famiglia mononucleare [...] La donna si ritrova da sola a casa con un neonato, magari è la prima volta [...] e il marito è fuori otto ore al giorno e lei è sola: ecco, questo credo che sia, fondamentalmente, il bisogno a cui la doula risponde. È un bisogno di qualcuno che ti faccia da madre» (P. Pasián, docente della Scuola delle Doule).

Oltre alle diverse associazioni che offrono percorsi formativi per diventare doule⁶⁵, sono attive in Italia altre realtà che propongono corsi per la formazione di figure professionali che garantiscono sostegno di tipo emotivo, tecnico-pratico e informativo alla donna nel periodo pre e post nascita. Tra queste, ricordiamo l'ANEP Italia che propone il percorso ISPPE di Educazione prenatale e perinatale, il MIPA – Movimento italiano per il parto attivo che offre corsi per la formazione di educatrici perinatali e Il Melograno che, con la Scuola dei Mille giorni, forma operatrici della nascita.

Tutte le scuole si sono strutturate quando i cambiamenti sociali e culturali degli ultimi decenni hanno fatto emergere la necessità di una figura che potesse supplire all'assenza di quel cerchio femminile comunitario che da sempre caratterizzava l'esperienza della gravidanza e dei primi mesi della maternità, in presenza di un sistema di welfare che non riesce a garantire un pieno sostegno.

5.2 Le scuole e i percorsi formativi

Le tre scuole sulle quali si è concentrata la presente ricerca – la Scuola delle Doule dell'Associazione Eco-Mondo Doula, il Corso di formazione per educatrice perinatale del Movimento italiano parto attivo, il Master in Arte del *maternage* della Scuola dei Mille giorni de Il Melograno – sono accomunate, pur nella diversità degli obiettivi

⁶⁵ In Italia, attualmente ce ne sono cinque: Eco Mondo doula, Associazione doule Italia – Percorso per diventare doula di Laura Verdi, Mammadoula, 13doule e Circolo Primo Respiro – Libera scuola per doule.

formativi, dalla proposta di un percorso di apprendimento di tipo esperienziale, che consente di riorganizzare e valorizzare il bagaglio delle esperienze – acquisito perlopiù in modo informale o non formale – delle donne che si propongono come sostegno, a vario titolo, ad altre donne che vivono la propria maternità. La convinzione sottesa è quella secondo la quale dalle esperienze – personali, *in primis*, ma anche riferite al gruppo di apprendimento – possa generarsi un “sapere” che può essere valorizzato in un particolare percorso professionale. In tutti i casi considerati, ambienti dell'apprendimento e metodologie didattiche si distanziano in buona parte da quelli più largamente diffusi in altri contesti di formazione più tradizionali.

La Scuola delle doule di Eco-Mondo doula

La Scuola delle Doule nasce nel 2004, in seguito all'incontro fortuito di due professioniste, una *counsellor*, Geraci, attuale presidentessa dell'Associazione Eco Mondo Doula, e un'ostetrica. Nel 2009 l'iniziale *mission* del progetto Associazione Eco, centrata sulle esperienze di *counselling*, viene ampliata con la costituzione dell'Associazione Eco-Mondo doula che vuole rispondere all'intento di riunire le doule italiane promuovendone la figura professionale e promuovendo, al contempo, in modo organico una nuova cultura nel sostegno alla maternità, consapevole e vissuta in modo naturale. Ad oggi sono circa quaranta i corsi già realizzati.

La Scuola delle doule si pone l'obiettivo di «ricreare un cerchio di condivisione femminile e di ridare potere al ruolo di madre, e al valore del servizio e dell'accudimento materni»⁶⁶ attraverso la figura della doula, che la scuola si propone di formare. Quella della doula è una professione relazionale, quindi nel percorso formativo l'attenzione è centrata sul saper essere, più che sul sapere o sul saper fare:

«sapere essere è molto più importante del saper fare. Stare in ascolto significa assumere un atteggiamento di non giudizio sicuramente e di percepire anche quelle che sono le espressioni, le movenze, il modo di raccontare della donna, che ci dice molto di più di quello che racconta. Se la doula riesce ad individuare il bisogno della donna, già solo così ha fatto un grande lavoro. Poi si lavora su quello, sul soddisfare quel bisogno» (Pasian).

La Scuola, come vedremo poco più avanti, fornisce quindi alle allieve l'opportunità di prepararsi ad interagire con la donna e con il suo contesto, in qualità di doula, su diversi piani: fisico, emozionale, mentale, spirituale.

Figura professionale in uscita

In Italia, quella della doula è una professione non ordinistica, regolamentata dalla legge n. 4 del 14 gennaio 2013. Si tratta, almeno finora, di una figura libero-professionale, che si occupa del sostegno emotivo della donna e della famiglia dalla gravi-

⁶⁶ Cfr. <http://www.mondo-doula.it>

danza fino al primo anno di vita del bambino; viene "ingaggiata" direttamente dalle mamme o da chi è loro vicino. Non è una figura tecnica né sanitaria e il suo ambito operativo è, pertanto, distinto da quello dell'ostetrica ma anche da quello dell'educatrice o dell'operatrice perinatale e complementare ad essi.

Le principali competenze della doula sono, come detto, di tipo relazionale e, tra queste, il punto di forza è considerato la capacità di ascolto attivo. La doula può supportare la donna durante la gravidanza, durante il parto e nel puerperio. Nel periodo pre-parto il suo intervento può essere sia di tipo pratico (definizione del piano del parto, disbrigo di commissioni, accompagnamento alle visite di controllo o per la scelta del luogo del parto o dell'eventuale ostetrica...) che di sostegno emotivo (supporto nell'elaborazione di eventuali vissuti traumatici, proposta di tecniche di rilassamento...). Durante il parto – anche in co-presenza con il partner o altra persona scelta dalla donna – la doula può garantire un aiuto pratico (fornendo cibi e bevande, ma anche suggerendo tecniche di respirazione o rilassamento di efficacia già sperimentata con la donna...). Durante il puerperio, la doula può essere di grande aiuto nel disbrigo delle faccende domestiche, nel prendersi cura del bambino mentre la mamma si prende del tempo per la cura personale o per riposare. La presenza della doula può inoltre essere fondamentale per sostenere la neo-mamma – in un momento che può risultare di spiccata fragilità emotiva – nel processo di riorganizzazione dell'assetto familiare dopo la nascita del bambino e, particolarmente, nel cogliere eventuali segnali di depressione *post-partum*.

Le diverse associazioni delle doule sono impegnate in un vivace dibattito in merito al riconoscimento della figura professionale.

«La maggiore difficoltà nell'affermazione del profilo professionale della doula, in particolare, ma anche delle altre figure che ruotano attorno alla donna dal pre al post-partum, è costituita proprio dalla flessibilità del profilo stesso. L'assenza di una definizione precisa delle competenze delle doule appare problematica per l'affermazione della professione» (Pasian, 2015, p. 302).

Non si è ancora giunti, quindi, ad una posizione unanime. Se, da un lato, si apprezzano le maggiori garanzie e tutele che il riconoscimento formale del profilo professionale assicurerebbe a coloro che svolgono la professione della doula, dall'altro – come emerge anche dalle interviste realizzate – si teme che una rigida formalizzazione delle competenze possa andare a detrimento di quel *quid* di "originalità" che è generato dall'"inventarsi" caso per caso, sul filo dell'empatia, il *modus operandi*. In particolare si teme che le precise "regole di ingaggio" fissate per l'affidamento da parte di servizi territoriali competenti in materia di welfare – potenziali committenti per una doula o per un'assistente perinatale dai profili professionali formalmente riconosciuti – possano determinare una standardizzazione del servizio offerto, considerata una minaccia per la costruzione di risposte personalizzate ai bisogni delle singole donne.

Nel 2015 si è stimato che avessero già conseguito il titolo formativo circa 400 doule, la metà circa delle quali attive sul mercato del lavoro.

Percorso formativo di apprendimento

Il percorso formativo proposto dalla Scuola delle Doule è articolato su nove mesi, con un weekend formativo al mese. È previsto un sistema di crediti (spendibile esclusivamente nell'ambito della Scuola), per un massimo di 260. Fino a 144 crediti possono essere acquisiti partecipando alle ore di "aula", mentre i restanti 116 sono l'esito delle attività di studio/esperienza individuale come il tirocinio, la supervisione, la redazione di elaborati e della tesina finale. Ogni singola ora di studio, apprendimento o formazione costituisce 1 credito. Durante l'ultimo weekend, a conclusione del percorso, l'allieva-doula, deve sostenere una prova finale. Al termine del corso viene rilasciato un attestato di frequenza.

La Scuola ha fissato una serie di contenuti sui quali ritiene fondamentale concentrare il percorso formativo, dichiarando, però, che è il particolare e irripetibile gruppo, che nei diversi corsi viene a comporsi, a guidare i contenuti definitivi, in base alle proprie caratteristiche e ai propri bisogni. La Scuola, quindi, si propone «come un grande laboratorio aperto e non strutturato»⁶⁷.

La Scuola prevede una serie di moduli per favorire lo sviluppo del "sapere" dell'aspirante doula e numerosi laboratori a sostegno del "saper fare". Come detto, il "saper essere" è ritenuta la competenza maggiormente qualificante per una doula ed è alla sua "costruzione" che la Scuola dedica il maggiore spazio, prevedendo laboratori esperienziali e numerosi momenti di lavoro su di sé e di crescita personale in un ampio ventaglio di ambiti. Ne citiamo alcuni: Accoglienza, Ascolto, Presenza; Rispetto, Cura e Accompagnamento; Coppia, famiglia e reti di sostegno alla madre; Nutrire le radici del materno; Dolore, rabbia, elaborazione; *Baby blues* e ambivalenza materna; Presenza di una doula accanto alle vittime di abusi; La Relazione, il linguaggio del legame. Nel percorso è compresa la formazione relativa all'allattamento secondo le direttive OMS-UNICEF.

Tutte le docenti del corso e le doule intervistate concordano nell'individuare nel "saper essere" le *core competence* di una buona doula:

«è necessario avere quella giusta solidità che ti permette di stare dentro le relazioni in maniera adeguata [...] di accogliere fino in fondo, di non sostituirti, di non giudicare, ma... come dire... di stare veramente accanto alla mamma, creando quelle condizioni che permettono alla donna, alla mamma, di poter scegliere liberamente, qualsiasi cosa. Non la cosa più giusta o meno giusta: qualsiasi cosa, però che la mamma possa fare una scelta autentica, cioè che corrisponde alla sua vita, alla sua storia, a quello che può scegliere, perché le donne non possono scegliere allo stesso modo. Per cui una buona doula è quella che sa mettere le condizioni giuste e, secondo me, non è una competenza così facilmente acquisibile perché prevede proprio anche un grosso lavoro su di sé, che non vuol dire un'analisi di vent'anni però... come dire, di sentire come si è fatti dentro» (Cavallaro, vice-presidente di Eco Mondo Doula).

⁶⁷ Cfr. <http://www.mondo-doula.it>

Il primo "momento" fondamentale nel percorso formativo è, quindi, quello dedicato al lavoro su di sé (un lavoro in continuo divenire, che impegnerà la doula durante tutta la sua esperienza professionale) attraverso il quale l'allieva può strutturare il proprio "saper essere" con la donna.

Sin dall'avvio del percorso, le allieve vengono invitate a realizzare un tirocinio autogestito, individuando, in assoluta autonomia, una donna che viva un'esperienza di maternità, con cui stabilire una relazione di tipo professionale, per l'accompagnamento durante la gravidanza o nel travaglio o per il sostegno nel *post partum*. Il tirocinio – che la scuola vuole autopromosso perché si possano sviluppare competenze di autoimprenditorialità – è un'esperienza vivendo la quale le aspiranti doule possono sperimentarsi nell'attività concreta, rielaborando in maniera autonoma quanto stanno apprendendo; possono sempre contare su una madrina/tutor della scuola, con esperienza di doula, che assicura riferimento e sostegno costante per tutta la durata del corso, e su un supervisore individuale, che offre supporto nell'approfondimento della conoscenza di sé e nell'elaborazione delle personali strategie per il reperimento delle clienti.

Nell'ottica del rispetto della vocazione multidisciplinare della doula, le docenti della Scuola hanno formazioni ed esperienze professionali diverse fra loro e propongono, quindi, una diversità di modelli che si integrano tra loro. La quasi totalità delle docenti intervistate opera o ha operato come doula.

Regolarmente, le docenti hanno degli appuntamenti con una psicologa che supervisiona il loro lavoro.

Va ben sottolineato che, nonostante parte del corso venga vissuta "in aula", la metodologia didattica si discosta sensibilmente da quella più tradizionalmente utilizzata nei corsi di formazione, anche di quelli pensati per le professioni di tipo "relazionale": non ci sono lezioni frontali, non sono previsti banchi o cattedre, si sta seduti in cerchio, si fa largo ricorso ai laboratori, si fanno molte ore di tirocinio.

Proprio in virtù della centralità dell'importanza conferita all'esperienza (quella pregressa, ma anche quella che viene vissuta durante il corso) la Scuola dedica estrema attenzione alla scelta del luogo che, nelle diverse città, di volta in volta ospita il corso per "diventare" doula. Il luogo deve essere ampio, accogliente, offrire spazi interni che consentano l'efficace applicazione di tecniche esperienziali (dalle simulazioni alle visualizzazioni ecc.) ma anche avere spazi esterni che comunichino serenità e che, favorendo un rapporto armonico dell'allieva con l'ambiente, le consentano di entrare in contatto con le proprie sensazioni, con i propri disagi e, sentendosi accolta, di affrontarli in modo positivo. «L'importanza di trovare una sede che dia una sensazione di protezione è legata anche al fatto che la singola allieva che ha espresso quel disagio si sente di potersi aprire e poter condividere questo disagio con il gruppo [...] che l'allieva sente, come dire, vicino, ospitale e quindi è sicura di potersi esprimere» (An-dretta, membro consiglio direttivo di Eco Mondo Doula).

I legami delle allieve con la scuola non si interrompono con il termine del percorso formativo. Le allieve che si attivano come doule e diventano un "nodo vitale" dell'Associazione partecipano ogni anno all'assemblea dei soci:

«Sono tre giorni dove ... c'è l'assemblea per l'approvazione del bilancio, e questa è la parte noiosa, e poi facciamo due giorni di *peer to peer*, cioè le doule mettono in campo le loro esperienze personali, le mettono a disposizione delle altre doule... facciamo un po' di scambi! Questo una volta l'anno, mangiando e bevendo e divertendoci come delle matite, con bambini da tutte le parti e poi... tanta gente...bambini che "io ti tengo i tuoi, tu mi tieni i miei", padri impazziti che seguono bambini da tutte le parti, noi che facciamo cerchi, cose molto divertenti...» (Casadei, docente).

Il Corso di formazione per educatrice perinatale del Mipa – Movimento italiano parto attivo

Il corso di formazione per educatrice perinatale viene organizzato dal Mipa – Movimento italiano parto attivo, Centro studi fondato a Modena nel 1985 da Maghella, educatrice perinatale, laureatasi in Scienze dell'educazione nel Regno Unito, dove ha lungamente lavorato, collaborando con persone come Sheila Kitzinger, antropologa femminista, strenua e attiva sostenitrice del parto attivo.

Il desiderio di mettere in gioco la propria esperienza personale, le proprie competenze professionali sul parto attivo per rendere le donne protagoniste delle loro scelte è alla base della decisione di Maghella di fondare il Mipa:

«quando sono tornata (dall'Inghilterra ove aveva studiato e lavorato, n.d.r.) innanzitutto mi sono spaventata della situazione italiana e dell'alta medicalizzazione ingiustificata e del poco ruolo delle ostetriche. [...]. E quando sono tornata [...] ho scelto Modena [...], ho pensato all'Emilia e in effetti è stata un'ottima scelta. E lì mi sono presentata subito ai consultori, a chi coordinava in quel periodo i consultori, offrendo, insomma, il mio percorso e mi è stato detto: "Ma la sua figura non ha nessuna collocazione istituzionale per noi!" e allora lì ho deciso di fondare un'associazione, una sede e sono trentun anni quest'anno» (Maghella, fondatrice del Mipa).

Il Mipa, che ha attualmente sede in provincia di Brescia, opera a livello nazionale e internazionale nel campo della nascita. L'architrave del suo operare è quello che vede il percorso della gravidanza, del parto e del puerperio come un processo fisiologico a forte valenza biologica, psicologica e sociale che ha effetti profondi sulla vita della donna, del suo bambino e del suo compagno. Riconosce la «centralità della donna, del bambino, della coppia con le proprie competenze e bisogni, ed il diritto di avere in ospedale o a casa un parto umanizzato»⁶⁸.

Sulla scia di tale credo, il Mipa organizza da un trentennio corsi di accompagnamento per donne e coppie in gravidanza, incontri per mamme e bambini, per la promozione e il sostegno all'allattamento, produce materiale informativo e organizza convegni nazionali e internazionali sul parto attivo. Negli anni ha organizzato presso la propria sede centinaia di corsi per operatori del settore della nascita (in larga maggioranza ostetriche) e tenuto corsi presso ospedali e consultori pubblici. Collabora

⁶⁸ Cfr. <https://www.mipaonline.com>.

con l'Organizzazione mondiale della sanità, con l'Istituto superiore di sanità, con numerose Aziende sanitarie locali, con i Collegi provinciali delle ostetriche. Il Corso per Educatrici perinatali ha l'obiettivo di formare una operatrice capace di sostenere, alla pari, un gruppo di mamme, organizzando e gestendo incontri con le mamme e/o le coppie durante la gravidanza e nei primi mesi successivi alla nascita.

Figura professionale in uscita

L'educatrice perinatale deve saper informare (ad esempio su rischi, benefici rispetto ai controlli, esami e procedure che vengono offerti ed eseguiti durante la gravidanza) e attivare discussioni e interazioni nel gruppo cui si rivolge, perché i futuri genitori abbiano gli strumenti per fare delle scelte informate.

«Le donne ed i loro neonati hanno competenze specializatissime da migliaia di anni. L'orientamento culturale, l'atteggiamento professionale degli operatori coinvolti e le azioni che ne conseguono possono valorizzare o diminuire queste abilità. Una donna deve poter scegliere dove e come partorire, a casa, in una casa da parto o in ospedale. Un luogo che per essere sicuro ed appropriato deve garantire intimità, rispetto, sostegno, continuità, libertà, informazione, possibilità di scelta ed appropriatezza delle cure»⁶⁹.

Diversamente dalla doula, che offre sostegno alla donna in un rapporto *one-to-one*, l'educatrice perinatale si rivolge ad un contesto di gruppo, anche con l'obiettivo di sostenere l'attivazione di una rete tra donne, tra famiglie che possa costituire un riferimento pure a percorso ultimato.

Se nei Paesi nord europei quella dell'Educatrice perinatale è una figura istituzionalizzata, in Italia non ha ancora un riconoscimento ufficiale. Va però sottolineato che l'Istituto Superiore di Sanità ha ripetutamente richiesto la docenza di Maghella, educatrice perinatale fondatrice e docente del Mipa, per formare i formatori di venticinque Asl che organizzano Corsi di accompagnamento alla nascita, attribuendo, quindi, al profilo professionale una sorta di riconoscimento *de facto*.

Percorso formativo di apprendimento

«I corsi del Mipa Centro Studi si caratterizzano per la metodologia attivante ed attiva (centrata sull'*empowerment* degli adulti), infatti la didattica nei corsi stimola le risorse del gruppo ed alterna costantemente esposizioni e strategie pratiche rendendo il corso molto efficace, aggiornato, divertente e immediatamente applicabile»⁷⁰.

Il corso si rivolge a professionisti del settore socio sanitario, ma non esclusivamente. Non è richiesto un particolare titolo di studio in ingresso, sebbene, durante l'intervista, Maghella affermi che è opportuno accedere avendo almeno un diploma di

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ *Ibidem*.

scuola media superiore. Il gruppo più numeroso di donne che si iscrivono al corso per educatrice perinatale è costituito da ostetriche; si ha poi una consistente presenza di psicologhe e una quota, seppur piccola, di donne con formazione e percorsi professionali di altro genere che, in virtù della loro specifica esperienza, hanno il desiderio di impegnarsi nel sostegno alla pari di altre donne, in linea con quanto prevede il decimo passo dell'Iniziativa ospedale amico dei bambini, nell'ambito delle direttive Unicef/Oms per il successo dell'allattamento⁷¹. Sono donne che sono motivate ad iscriversi al corso dalla loro specifica esperienza, quella stessa che, "ri-organizzata" durante la frequenza del corso, consente loro di avviare un'attività professionale – o anche di volontariato – tesa ad offrire ad altre donne opportunità migliori di quelle che hanno avuto loro stesse.

Il corso è organizzato in moduli. Si può decidere di partecipare a quanti moduli si vuole, anche ad uno soltanto. A conclusione di ogni modulo è previsto il rilascio di un attestato di partecipazione, ma per avere un attestato finale di Educatrice perinatale si deve partecipare ad almeno sette corsi monotematici, non necessariamente in ordine cronologico, nell'arco di tre-quattro anni. L'utilizzo di una metodologia fondata sull'*empowerment* dei partecipanti ha motivato la scelta di non prevedere un esame finale. Si preferisce, piuttosto, sostenere le persone nell'attivazione di progetti propri, aiutandole a «tradurre in pratica sogni o necessità» (Maghella).

Per conseguire l'attestato è richiesta la frequenza dei seguenti corsi: Metodologia di conduzione degli incontri di accompagnamento alla nascita (IAN); Movimento in gravidanza o acquaticità in gravidanza; Visualizzazioni; Parto attivo; Allattamento; Dopo nascita; Altro a scelta tra i tanti proposti dall'Associazione.

La didattica è centrata sul gruppo, rispetto alle esigenze del quale si calibra anche l'insegnamento; c'è un largo utilizzo di tecniche di apprendimento esperienziali, che si alternano a momenti "frontali" (comunque di durata contenuta) sia nei moduli più teorici (come quello di Metodologia di conduzione degli incontri) sia in quelli più pratici (come quello di Acquaticità in gravidanza).

La Scuola dei Mille giorni – Il Master in arte del Maternage dell'Associazione "Il Melograno"

Il Master in Arte del *Maternage* è stato avviato nel 2012, nell'ambito della Scuola dei Mille giorni, sezione formativa dell'Associazione nazionale "Il Melograno – Centro Informazione Maternità e nascita" che, sin dal 1981 (anno in cui è stata fondato il primo Centro a Verona, seguito via via da numerosi altri Centri in Italia, attualmente 20), è attiva per «sostenere una nuova cultura della maternità, della nascita – rispettosa dei ritmi fisiologici del parto – e della prima infanzia, il riconoscimento del valore sociale della maternità, la promozione del diritto alla salute e all'uguaglianza di dignità delle donne e dei bambini, il rispetto dei bisogni affettivi della coppia e del

⁷¹ Il decimo passo prevede di "Favorire la creazione di gruppi di sostegno alla pratica dell'allattamento al seno, in modo che le madri vi si possano rivolgere dopo essere state dimesse dall'ospedale o dalla clinica".

bambino, secondo le indicazioni dell'Organizzazione mondiale della sanità»⁷²; si pone come punto di riferimento per le donne e le coppie che vogliono avere un ruolo da protagonista nella nascita del bambino. Organizzando, nei suoi Centri con sede in diverse città italiane, occasioni di incontro, di scambio di gruppo e momenti informativi, da oltre trent'anni offre sostegno a donne e uomini nel personale percorso che li rende genitori, dalla gravidanza ai primi anni di vita del bambino, nel rispetto delle diverse culture d'appartenenza.

«Noi nasciamo con una dimensione di gruppo. Infatti noi i primi servizi che abbiamo istituito erano proprio i gruppi di donne che vivevano insieme la maternità (...). E siamo nate proprio così, perché siamo nate proprio su una esperienza personale. Perché eravamo o mamme o professioniste che avevano vissuto sulla propria pelle cosa voleva dire far nascere un bambino in questo modo, standardizzato, violento, eccessivamente medicalizzato ecc. e volevamo invece produrre strade diverse. Questo era un po' la... e abbiamo pensato appunto sulla forza del gruppo» (Scalisi, socia fondatrice de "Il Melograno" di Roma).

Col crescere, da parte di donne con diverse esperienze di vita e professionali, della domanda di "formazione" presso i diversi Centri del Melograno per acquisire gli strumenti necessari ad operare nell'ambito del sostegno alla nascita, l'Associazione nazionale ha deciso di istituire una scuola nazionale che garantisca un'offerta formativa con una metodologia strettamente rispettosa dei principi ispiratori dell'attività de "Il Melograno"⁷³, attraverso l'organizzazione del Master.

«Ho sempre ritenuto che tutta una parte importantissima che è quel lavoro esperienziale fatto all'interno di questa Associazione dovesse necessariamente essere trasferito e documentato in una formazione che viene trasferita. Quindi penso, insomma, che sia principalmente questo: un passaggio proprio di consegne, anche generazionale e di esperienze in un ambito specifico, che è quello della maternità e della nascita» (L. Mellone, presidente de "Il Melograno").

L'organizzazione complessiva della Scuola dei Mille giorni è affidata ad un Comitato scientifico, costituito da "operatrici storiche" de "Il Melograno".

Obiettivi

Il Master in Arte del *Maternage* propone l'offerta di conoscenze, approfondimenti teorici, esperienze pratiche e relazionali al fine di sviluppare le competenze necessa-

⁷² Cfr. <http://www.melograno.org/>.

⁷³ Detti principi sono: "La non medicalizzazione della nascita e la valorizzazione della gravidanza, del parto e dell'allattamento come momenti della vita affettiva e sessuale delle donne; il principio di non delega nella gestione del soddisfacimento dei propri bisogni; la dimensione collettiva come spazio di confronto, socializzazione e condivisione delle esperienze; la relazione di cura che non è dedizione o vocazione né attività terapeutica, ma arte della maieutica, ovvero la capacità di sostenere in ognuno i processi di consapevolezza delle proprie potenzialità e risorse".

rie per sostenere ed accompagnare le donne e gli uomini nel loro diventare madri e padri, dalla gravidanza ai primi anni di vita del bambino. Il Master vuole proporsi come "luogo" di:

«incontro, confronto e arricchimento di interessi, conoscenze e competenze per chi intende acquisire capacità di cura e di ascolto, condividere e integrare saperi, pratiche e metodologie di prevenzione, accoglienza e sostegno, proteggere la continuità del percorso nascita, comprenderne la complessità per progettare nuovi servizi». Offre la possibilità di «professionalizzare e specializzare competenze già acquisite in esperienze personali, nei servizi dell'Associazione o nei servizi presenti sul territorio, pubblici o privati (consultori, ospedali, servizi per le famiglie, progetti di sostegno per genitori)»⁷⁴.

Il diploma di Operatrice della nascita costituisce certamente una specializzazione per il proprio curriculum personale ed è prerequisito per chi voglia aprire un nuovo Centro Il Melograno affiliato all'Associazione nazionale e/o per essere conduttrici di gruppi di accompagnamento alla nascita in una delle sedi già aderenti all'Associazione. Più nello specifico, il Master si pone l'obiettivo di:

«far acquisire in modo integrato conoscenze e strumenti operativi che consentano di accompagnare e sostenere le donne, dalla gravidanza ai primi anni di vita del bambino o della bambina, attivando scelte consapevoli; favorire l'acquisizione di metodologie appropriate che rafforzino e valorizzino nelle donne le competenze materne, sviluppino la fiducia nel corpo e la possibilità di essere attive e protagoniste nel percorso della nascita; potenziare in ciascuna operatrice l'autostima, la positività, la fiducia e la capacità di accoglienza, empatia, ascolto attivo; sviluppare le capacità relazionali necessarie ad attivare in un gruppo la condivisione, il confronto e il reciproco sostegno»⁷⁵.

Figura professionale in uscita

«Una madre ha necessità di essere accudita per accudire, rassicurata per dare amorevole attenzione al bambino. Compito primario dell'operatrice che esercita l'arte del *maternage* è imparare a interagire in un rapporto paritario basato sul rispetto, la gentilezza, l'empatia, per aiutare ogni donna a far emergere la consapevolezza delle proprie competenze»⁷⁶. Lavorare in quest'ottica richiede una rigorosa e approfondita formazione, che implica per l'operatrice della nascita – come viene definita la figura professionale in uscita – un attento lavoro su di sé e sulle sue motivazioni. L'operatrice della nascita deve saper sostenere la donna – nell'ambito di un gruppo che lei stessa deve essere capace di attivare – nel periodo perinatale, agendo competenze di natura multidisciplinare, «grandi conoscenze che le consentono di rispondere a molte domande» (Mellone) su aspetti ostetrici, ginecologici, pedagogici, psicologici, familiari. Il gruppo di donne e/o di coppie è considerato come situazione, risorsa fondamentale

⁷⁴ Cfr. <http://www.melograno.org>.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ *Ibidem*.

per attivare le risorse individuali, in una dinamica in cui "il tutto risulta essere più della somma delle singole parti".

L'operatrice della nascita deve saper trasmettere informazioni e far sì che, anche grazie a queste, la donna sappia fare la scelta giusta per sé. Può lavorare presso i centri de "Il Melograno" già esistenti (e per questo, il conseguimento del diploma di Master è, come già detto, imprescindibile) o attivarne uno *ex novo*, ma anche spendere la propria professionalità presso altri servizi territoriali che si occupino di maternità e nascita. Al momento, quella dell'operatrice della nascita non è una figura formalmente riconosciuta. Il dibattito sull'opportunità di procedere al riconoscimento è vivo da tempo, ma l'Associazione non sta attualmente lavorando per avviare il relativo processo.

«In questo momento noi non stiamo facendo il percorso di riconoscimento come figura professionale, perché siamo ancora in una fase veramente di discussione rispetto a questo e non sappiamo nemmeno se effettivamente lo vogliamo! Perché poi comporta tutto un altro passaggio burocratico eccetera eccetera di cui ci dobbiamo prender carico e veramente non sappiamo se sia la cosa a cui teniamo di più, in questo momento... Per cui siamo ancora in una fase di pensiero per vedere se è importante riconoscerla, questa figura, anche a livello professionale» (Mellone).

Al giugno 2016 il titolo è stato conseguito da 76 donne. Nel giugno 2017 concluderanno il corso altre 16 donne.

Percorso formativo di apprendimento

Il Master, per l'accesso al quale non è richiesto un particolare titolo formativo, si caratterizza per una stretta connessione tra teoria e pratica, sia attraverso specifiche proposte di apprendimento esperienziale, sia attraverso l'offerta di tirocini e osservazioni pratiche guidate nei servizi realizzati da "Il Melograno".

Il Master ha la durata complessiva di 450 ore nell'arco di due anni, così articolate:

- 250 ore d'aula suddivise in 15 incontri a cadenza mensile;
- 150 ore di tirocinio, presso servizi attivati nelle sedi dell'associazione Il Melograno o in altre strutture;
- 50 ore di studio individuale comprensive della preparazione di un elaborato finale.

Negli incontri del Master sono utilizzate metodologie interattive ed esperienziali, favorendo il coinvolgimento attivo delle partecipanti, lo scambio d'idee e vissuti, il confronto in gruppo. Le lezioni teoriche sono sempre caratterizzate da un taglio operativo ed integrate da: analisi di materiale formativo (articoli, bibliografie, schede didattiche); discussioni in gruppo; proiezione di slide e filmati; esposizione di esperienze sul campo; *role-playing* ed esercitazioni pratiche; lavoro corporeo.

I macro-contenuti del Master sono i seguenti:

- il femminile che è in me;

- dal materno al *maternage*: una storia collettiva, una storia familiare; l'incontro con l'altro; dall'endogestazione all'esogestazione; far da madre alla madre - Il cerchio delle donne; bambini, bambine, figlie, figli; il lavoro corporeo.

Il corpo docenti è costituito da donne che operano da tempo all'interno de "Il Melograno", condividendone credo ed esperienze pratiche. Si tratta di:

«docenti che lavorano, di donne che lavorano con noi da trenta-trentacinque anni, quindi diciamo che le docenti sono anche la storia del Melograno; soprattutto nella seconda fase del master, portano le donne a ragionare su quella che è stata proprio la parte esperienziale all'interno dell'associazione, che è un dato notevolissimo, devo dire, proprio perché, forse... insomma, io dico sempre che questa è l'unica associazione che ha un'esperienza così lunga e soprattutto un'esperienza così organizzata, ecco» (Mellone).

Viene conferita grande importanza agli ambienti che ospitano gli incontri del Master: la sede deve essere facilmente raggiungibile; gli spazi devono essere ampi, confortevoli e belli e garantire le migliori condizioni per fare il lavoro corporeo, per facilitare le esperienze:

«tra le cose importanti per il Melograno ci sono i luoghi e le sedi del Melograno: per quanto possano essere piccole, devono essere sempre dei luoghi estremamente accoglienti. Questo pensiero rispetto agli ambienti, al luogo e alla cura è una cosa che noi abbiamo necessariamente riportato anche nei momenti formativi all'interno della Scuola dei Mille giorni, per cui la scelta dei luoghi è stata una scelta molto curata, molto particolare. Sono solitamente dei luoghi molto belli e la bellezza sta non solo proprio nel contesto... Mi viene in mente Verona che è un vecchio rustico ristrutturato in mezzo al verde, ma è anche un luogo dove le mamme, le persone che si avvicinano a questo percorso possono mangiare lì, possono dormire lì... facciamo tutto un lavoro anche perché loro possano venire lì con i loro bambini e le loro bambine, spesso anche i loro compagni possono stare in questa realtà... [...] I luoghi sono fondamentali... è fondamentale per noi che vengano accolti in luoghi molto belli» (Mellone).

L'ambiente interno deve garantire la possibilità di disporsi in cerchio, favorendo in questo modo il confronto tra tutte le partecipanti: «Ne avevamo vista una (di aula per gli incontri n.d.r.) che era stretta e lunga, non andava bene per niente! Non facciamo l'aula con le sedie una dietro l'altra, ma il cerchio...» (Scalisi).

Il diploma è rilasciato a chi ha partecipato ad almeno l'80% delle ore (d'aula e di tirocinio) dopo aver sostenuto l'esame finale, consistente nella discussione di un elaborato personale. Non si tratta di semplici tesine ma di "prodotti" pensati e realizzati secondo la libera iniziativa individuale: storie fotografiche, diari, sculture, danze, poesie scritte e recitate.

Il diploma, oltre a rappresentare una specializzazione per il proprio curriculum personale, è un prerequisito per aprire una nuova sede affiliata all'Associazione nazionale Il Melograno e per essere conduttrici di gruppi di accompagnamento alla nascita in una delle sedi già aderenti.

Una considerazione finale. Scuole diverse, figure diverse e un "sentire" comune

Dalle opinioni di tutte le intervistate, emerge la convinzione che le diverse figure professionali sulle quali la presente ricerca si è concentrata non siano in concorrenza tra loro; al contrario, si ritiene auspicabile che – anche grazie al maturare della consapevolezza "sociale" dell'importante ruolo da ognuna di loro svolto nella delicata fase prenatale, perinatale e del parto – si lavori per creare le condizioni più adeguate a garantire un efficace sostegno alla donna, al bambino, alla coppia, alla nuova famiglia.

Bosco, che ha conseguito il master per Educatrice pre-neonatale presso l'Università di Padova, l'attestato di Educatrice perinatale presso il Mipa e l'attestato di frequenza della Scuola delle Doule, chiarisce come tutti questi apprendimenti siano tra loro complementari e concorrano tutti al sostegno della donna e del sistema-famiglia:

«quando ho intrapreso il percorso come educatrice perinatale ho capito che era qualcosa che serviva più ad informare e in qualche maniera a sostenere le mamme da un punto di vista anche teorico, no? a livello proprio informativo, dare supporto attraverso, non so, il sostegno all'allattamento, piuttosto che... ma non era un sostegno emotivo ed è stato per quello che ho voluto scegliere, trovare qualcosa che mi desse una via di comunicazione, un canale in più e ho trovato la Scuola delle Doule. [...] La Scuola delle Doule mi ha dato lo strumento della capacità di stare, di stare in ascolto, di stare con loro, con le mamme, senza necessariamente dover dare loro consigli; stare accanto a una persona che parla, senza giudicarla, ascoltando quello che ha da dire, sostenendola in quello che è, pur essendo diversa da me, dal mio modo, dalle mie capacità, dalle mie intenzioni, ma anche dal mio sapere stesso, credo che sia la parte più difficile e questo lo fa la Scuola delle Doule».

[...] Per quanto riguarda il corso all'università, mi ha dato gli stimoli: il volersi fare delle domande e cercare il più possibile delle risposte [...], in maniera da sapere che ci sono tanti modi di pensare e che per la persona possono andare tutte bene, queste cose, no? ognuno deve trovare la sua strada... e, secondo me, questi strumenti di conoscenza me li ha dati l'università. Il Mipa mi ha dato strumenti e capacità; [...] gli strumenti proprio tecnici, manuali... il massaggio, la visualizzazione... l'entrare in contatto e dare degli strumenti alle mamme stesse. La tecnica del Mipa prevede che l'educatrice perinatale debba provare per esperienza personale tutto quello che possa eventualmente richiedere o sottoporre alle donne. [...]

Mi rendo conto che non tutte le doule hanno necessità di frequentare il Mipa, ma penso che per una persona che ha necessità di stare accanto alle mamme, di offrire più strumenti possibili e non necessariamente di stare lì e basta, il Mipa sia abbastanza complementare in questo. Senza nulla togliere al fatto che la figura della doula è una figura attualmente necessaria, però credo che dietro ci sia bisogno di una grandissima formazione anche di contenuti e sicuramente la Scuola delle doule dà tanti contenuti, ma non tanto quanto dà la formazione del Mipa, nel senso: fa molto lavoro sul fatto del sostegno, sul fatto dell'*empowerment*, del porsi nei confronti della mamma nella maniera più accogliente possibile e questo è necessario, e

giustamente lascia la parte della formazione più pratica, più... di strumenti, le lascia alle formazioni... "altre" (Bosco).

Scalisi de "Il Melograno" ribadisce l'importanza di un intervento integrato per offrire alla donna un sostegno più efficace: «Nella nascita... un altro punto per noi fondamentale è l'esistenza di più dimensioni, perché [...] la donna che partorisce comunque ha tutta una serie... c'è l'aspetto fisiologico, però non c'è solo quello, c'è l'aspetto psicologico, emotivo, sociale, e quindi insomma ci sono varie dimensioni di cui tener conto... quindi tu non puoi mettere i paletti "fino qui ci sta e qui no"...» (Scalisi). La condivisione di un "sentire" comune da parte delle diverse figure è ritenuta elemento imprescindibile per garantire un intervento qualitativamente apprezzabile.

5.3 Apprendere dall'esperienza

«Chi ascolta dimentica, chi vede ricorda, chi fa impara» (Proverbio cinese).

Nel corso dell'esperienza perinatale, che va dalla gravidanza al post-partum, la donna è sottoposta a tutta una serie di sollecitazioni, che vanno dal tentativo di risposta ai vissuti che coinvolgono il proprio mondo psicologico profondo, sino a competenze di carattere più pratico rivolte alla cura del bambino, ma comunque portatrici di un altissimo grado di complessità, oltre che pratica, emotiva. Sollecitazioni che nella maggior parte dei casi dischiudono una serie di "lacune" che Piaget identifica come fonti di apprendimento, in questo caso emotive oltre che cognitive, che come vedremo hanno un'enorme importanza sia nel processo di apprendimento che nella "motivazione" ad intraprenderlo.

La tesi, chiara alle diverse scuole che hanno ideato i diversi percorsi esaminati, è quella secondo cui i vissuti di maternità o di prossimità ad esperienze di maternità, se elaborati attraverso un processo maieutico che porti alla riflessione sul proprio vissuto e alla conseguente presa di consapevolezza rispetto ad esso, possano rendere la donna e, in alcuni più rari casi, l'uomo capaci di agire come facilitatrice/facilitatore per altrui esperienze di maternità o paternità, nel momento in cui si mettano tali capacità e competenze a disposizione di una madre/padre o comunque del sistema famiglia.

Nel contesto contemporaneo, difficilmente tali vissuti vengono riconosciuti e considerati, al fine di sviluppare processi di *empowerment* o trovano voce e traduzione per essere comunicati, anche a fini professionali. Questi corsi hanno pertanto il grande merito di fornire un territorio culturale e sociale di condivisione, approvazione e formalizzazione di questi saperi, oltre che di sviluppo e potenziamento degli stessi. Paradossalmente, difatti, i saperi tanto più sono profondi tanto più sembrano essere privi di rappresentazione esterna. Acquisendo un rispecchiamento esterno, questi stanno gradualmente uscendo dalla clandestinità.

Le interviste hanno però, allo stesso tempo, evidenziato come l'assenza di alcune caratteristiche, quali il vissuto della maternità o l'appartenenza al genere femminile,

non diminuisca necessariamente la valenza degli apprendimenti. L'analisi ha infatti confermato come la caratteristica dei percorsi sia la declinazione degli stessi sulle specificità e le esperienze dei discenti, connotandosi come fortemente personalizzati, in particolar modo con riferimento agli apprendimenti più relazionali e meno tecnici. La peculiarità dei percorsi di apprendimento analizzati è condizionata dalla particolare natura delle professioni in *out-put* ai percorsi stessi che, in quanto figure che si dedicano al sostegno della maternità e, più in generale, della genitorialità, hanno ad oggetto la gestione di un particolare tipo di "relazione di aiuto"⁷⁷. Sono queste, pertanto, professioni che hanno a che fare con la gestione dell'imprevisto, situazioni per le quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile, definendosi come delle situazioni problematiche aperte.

Secondo Mortari, nel suo "Apprendere dall'esperienza", «a supportare il processo di pensiero che porta alla formulazione di una deliberazione pratica corretta non è un sapere tecnico, ma prassico, cioè un sapere che ha a che fare con la saggezza» (Mortari, 2013, p. 9), dove il sapere tecnico è invece definito come «quello che di fronte a certe situazioni problematiche imprevedute indica le procedure da attivare avendo come riferimento un sistema codificato di strategie risolutive. [...]. Tale sapere ha dunque come riferimento situazioni problematiche chiuse, cioè anticipabili» (*ibidem*). Come vediamo dall'intervista a Geraci, il lavoro della doula si basa proprio sulla gestione di un processo di questo tipo, dove non c'è spazio per i tecnicismi che limitano, a suo parere, l'efficacia dell'intervento:

«nel momento in cui tu dai la priorità, comunque, agli aspetti tecnici, stai smettendo di ascoltare l'unicità di quella persona, allora io... e questo ad esempio è visibilissimo rispetto ai problemi di allattamento... e per me è veramente molto bello vedere questo, cioè che magari una donna ha dei problemi di allattamento, allora consulta tutti gli esperti possibili, l'esperto che ti dice cosa fare, come farlo, perché... comunque che ha una impostazione tecnica, usa questo, quante volte al giorno ecc. e allora però, come dire, quello che tu stai esprimendo con questo disagio, quello che il tuo corpo sta dicendo in quel momento non viene ascoltato. E allora, in alcuni casi, che secondo me sono la maggior parte, questo è fondamentale poi per una risoluzione reale. È la capacità di mettersi in relazione, è la capacità di ascoltare la tua esperienza. Che essendo la tua esperienza è unica, è insostituibile. E con questo non voglio dire che poi il sapere che "se ti spremi il latte un certo numero di volte" non possa servire ma in qualche modo viene dopo, viene dopo l'ascolto, fondamentalmente, e così anche per tante altre questioni che riguardano la maternità, dalla gravidanza, durante il parto e in tutti i problemi che riguardano dopo il parto» (Geraci, presidente di Eco Mondo Doula).

⁷⁷ Così la definisce nel 1951 Carl Rogers, il fondatore del Counseling: «una relazione in cui almeno uno dei due protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità ed il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato. L'altro può essere un individuo o un gruppo. In altre parole, una relazione di aiuto potrebbe essere definita come una situazione in cui uno dei partecipanti cerca di favorire, in una o ambedue le parti, una valorizzazione maggiore delle risorse personali del soggetto ed una maggior possibilità di espressione».

Si evince, dalle parole della Geraci, l'importanza di attingere al proprio "vissuto" per risolvere questo tipo di compiti complessi, inerenti la gestione di un particolare tipo di relazione d'aiuto, in perfetta coerenza con la Mortari che afferma: «questa competenza, caratterizzata da un'ermeneutica della pratica, si sviluppa con l'esperienza» (Mortari, 2013, p. 11).

Allo stesso tempo, viene evidenziato come «il sapere che viene dall'esperienza, però, non prende forma come semplice conseguenza del partecipare a un contesto esperienziale, ma presuppone l'intervento della ragione riflessiva, cioè l'essere pensosamente presenti rispetto all'esperienza» (*ibidem*). Vedremo pertanto come lo sviluppo di un tale tipo di competenza nei corsi esaminati venga a realizzarsi fondamentalmente attraverso un apprendimento che riprenda "riflessivamente" il "vissuto" già in essere all'interno di contesti informali o che crei nuova esperienza all'interno del percorso di apprendimento svolto in aula, attraverso un approccio fenomenologico, un apprendimento fortemente esperienziale.

5.4 Analisi del processo di apprendimento

Una premessa: parallelismi e differenze tra le professioni a sostegno della maternità

Prima di entrare nel merito, una premessa da fare è che i contesti analizzati, per quanto ambiscano tutti e tre a formare figure di sostegno alla maternità e alla genitorialità, sono differenti e afferiscono a processi di apprendimento differenti. Non è pertanto possibile farne un discorso unico, distinguendosi i percorsi per contenuti e metodi.

Sebbene tutti e tre i percorsi formativi comprendano la costruzione di competenze relazionali, possiamo immaginarli situati lungo un continuum che vede ai propri estremi, da una parte, lo sviluppo di competenze relazionali, dall'altra lo sviluppo di competenze tecniche, dove la doula si situa all'estremo vicino alle prime, l'Educatrice perinatale più vicina alle seconde e l'Operatrice della nascita in una posizione intermedia rispetto ai due vertici. All'interno di questo continuum la doula viene identificata come una professione basata più delle altre sulla pratica relazionale e meno sulla tecnica. Questa caratteristica è risultata avere un'influenza chiaramente riconoscibile anche sui processi di apprendimento:

«[...] e c'è anche un tipo di formazione dentro la nostra formazione che ha a che fare non tanto con l'acquisizione di tecniche, ma proprio con il poter stare nella semplicità di una relazione. Infatti, il rischio di essere troppo formati è quello di togliere questo valore che ha la doula nel poter stare semplicemente dentro una relazione con la propria persona... e non con tremila, come dire... tecniche o cose da fare... [...] A volte è proprio un tipo di corso come il nostro che, da una parte, è molto intenso, ma dall'altra non riempie troppo, che permette anche ad una persona di essere veramente una doula... [...] che sa stare anche in una situazione semplicemente, contenta di osservare e di vedere quello che succede e purtroppo questo... cioè la buona forma-

zione rispetto a questo sta anche nel non riempire subito di tecniche le persone... che ce le hanno perché poi la doula, insomma, può fare dei massaggi, la doula fa le visualizzazioni, la doula fa le meditazioni, ti accompagna, fa le giuste osservazioni, però, come dire, deve avere anche una parte che è una parte molto... molto di una persona come la mamma, perché se no certe cose non le vede, ed è su questo che si è strutturata la Scuola» (Cavallaro).

Le interviste aiutano ad identificare una serie di competenze core delle doule, classificate come sapere "prassico" più che tecnico dalle stesse intervistate: la consapevolezza e l'auto-consapevolezza, la capacità di ascolto attivo e non giudicante, la capacità di "saper essere accanto" che richiede secondo Pirera una "formazione della percezione": «Siamo così abituate ad essere inadatte, inadeguate, che è difficile poi guardare alle altre, percependole adeguate. Quindi è un iter di formazione della percezione anche...» (Pirera, membro del consiglio direttivo di Eco Mondo Doula).

Geraci identifica, tra gli apprendimenti propri del percorso della Scuola delle doule, anche le competenze transpersonali, che si avventurano nei territori archetipici dove risiedono le dimensioni del significato esistenziale, dell'esperienza spirituale, dell'ipersensibilità e degli stati non ordinari di coscienza, sottolineando anche la rilevanza che l'intuizione ha nel lavoro della doula.

Al fine di formare nelle discenti tali competenze, l'apprendimento si concentra ampiamente sullo sviluppo personale e sulla capacità di *empowerment*, che diventano la premessa per attuare la relazione d'aiuto. La Scuola deve pertanto anche sviluppare nelle allieve una competenza di secondo livello, ossia la competenza di "apprendere ad apprendere" dall'esperienza di sé stesse nella relazione con la donna-madre:

«il processo di apprendimento ideale – in questo la Scuola aiuta, ma la Scuola non basta assolutamente – è quello di fare un percorso continuo, costante di consapevolezza. Consapevolezza significa un percorso che consente di essere sempre in contatto con le nostre emozioni. Essere in contatto con le nostre emozioni ci consente di capire in che modo riusciamo a seguire bene la donna, senza giudicarla, questo significa anche dover dir no... essere in contatto con le proprie emozioni ci consente anche di capire se siamo in grado di seguire una donna o meno, nel senso che molte volte seguire una donna a prescindere dalla fase in cui siamo, in cui ci troviamo, non ci consente di lavorare bene, perché siamo condizionati da questa sensazione che ci rimanda, quindi fare un percorso di consapevolezza di quelle che sono le nostre emozioni ci consente di relazionarci in maniera autentica alla donna e quindi anche di tirarci indietro quando emotivamente non riusciamo a starci, non riusciamo ad essere, ad esserci con la donna» (Andretta).

Come afferma Dewey «La vita è sviluppo, e che svilupparsi, crescere è vita. [...] Il processo educativo è processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione. L'inclinazione a imparare dalla vita stessa e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere è il più bel prodotto della scuola» (Dewey, 1984, p. 66).

Il caso della Scuola delle doule è emblematico in quanto, come già detto, la doula è la discendente di una figura folklorica che, contrariamente a quanto faceva già allo-

ra l'ostetrica, si concentrava su quello che Marzia Andretta chiama il "sentire della donna" e non sull'aspetto medico-sanitario della gravidanza. Tali figure folkloriche, contrariamente alle ostetriche, non si sono mai formate attraverso testi o studi, ma valorizzando il proprio potenziale femminile, a livello emotivo, percettivo, relazionale. Le donne di oggi, per fare le doule, hanno invece bisogno di abbattere tutta quella sovrastruttura razionale per entrare in contatto con sé stesse e il proprio femminile. Ed è proprio questo quello che cerca di fare la Scuola.

Passiamo ora all'analisi dei casi.

Caratteristiche e motivazioni dei discenti: l'importanza dell'esperienza di vita nella scelta del percorso e nella sua definizione

L'analisi ha rivelato quanto l'esperienza di vita sia di fondamentale importanza nei processi di apprendimento osservati e quanto questo sia evidente soprattutto con riferimento all'apprendimento di competenze e abilità relazionali, che possiamo definire maggiormente fondate sulla pratica, piuttosto che di cognizioni tecniche. A questo proposito è esplicativo delineare una sorta di *identikit* di chi si iscrive ai corsi e di quali ne siano le motivazioni profonde e di quanto queste si fondino sulla propria esperienza di vita.

Le persone che si iscrivono al Corso di Educatrice Perinatale offerto dal Mipa sono per l'80% ostetriche, anche se Maghella afferma che il percorso può essere frequentato da donne che abbiano anche altri tipi di lauree o un generico diploma di scuola media superiore e che questo mestiere si pratica molto spesso come risposta a proprie esperienze di vita e motivazioni personali. Le interviste hanno inoltre evidenziato come una parte delle adesioni provenga da persone che non hanno titoli specifici ma che scelgono di frequentare il corso dopo un'esperienza di maternità intensa, spesso negativa. È inoltre emblematico come le stesse persone coinvolte nell'organizzazione del corso si siano avvicinate a questo lavoro in virtù delle proprie esperienze personali.

Anche nel caso della Scuola dei Mille giorni de "Il Melograno", a voler diventare Operatrice della nascita sono per una buona metà psicologhe e ostetriche. Ma anche in questo caso si lavora sulla propria esperienza di donna e di essere umano, al fine di attivare una consapevolezza profonda del proprio vissuto di maternità e femminilità, dedicandosi solo in un secondo momento agli aspetti più tecnici della professione. Le interviste hanno evidenziato, anche in questo caso, come l'esperienza di vita del personale coinvolto nell'organizzazione sia risultata determinante nella decisione di svolgere questa professione.

All'interno della Scuola delle doule la rilevanza attribuita all'esperienza di vita è ancora maggiore: le caratteristiche che sembrano incidere sulla scelta del percorso formativo sono fortemente legate alle esperienze personali di maternità o di assistenza alla maternità. Molte delle donne che frequentano il percorso sono donne che sono state segnate da particolari esperienze o hanno acquisito particolari consapevolezze attraverso esperienze di maternità proprie o di prossimità. Le interviste evi-

denziano quanto l'esperienza professionale sia fortemente intrecciata a quella personale e quanto la scelta di partecipare all'esperienza formativa sia una risposta, in alcuni casi, alla necessità di farsi agente di cambiamento sociale, mentre, in altri casi, a quella di elaborare i propri vissuti negativi. Altre volte è invece l'esperienza particolarmente positiva a trasformarsi in motivazione all'apprendimento.

Le interviste hanno evidenziato, inoltre, in riferimento a tutti e tre i percorsi, come nonostante alcune caratteristiche ed esperienze siano candidate, più di altre, a divenire elementi fondanti del percorso di apprendimento, l'assenza di determinate competenze ed esperienze in ingresso non viene però ritenuta, in linea di massima, discriminatoria ai fini dell'accesso al percorso formativo, ma valorizzata come caratteristica distintiva da tradurre in caratteristica professionale. Anche qui però dobbiamo fare le dovute differenziazioni rispetto all'atteggiamento delle tre scuole.

Nella Scuola delle doule, dove spesso l'intento professionale è secondario rispetto a quello di sviluppo personale, l'assenza di esperienze di maternità o addirittura l'appartenenza al genere maschile non sono caratteristiche preclusive all'ingresso nella Scuola. Nel caso della Scuola delle doule, tali specificità vengono esplicitamente valorizzate nella loro singolarità.

La diversità di cui sono portatori i discenti viene all'interno della Scuola delle doule valorizzata e gestita nell'ambito del processo di apprendimento, in quanto focalizzata, affrontata e resa esplicitamente materiale di apprendimento per tutto il gruppo:

«non viene considerata migliore l'allieva che, per esempio, è madre rispetto all'allieva che non è madre, nel senso che c'è un grosso lavoro anche sul significato di essere madri, nel senso che c'è proprio un lavoro sul corpo che si fa dentro la scuola, che ha a che fare con il sentire che siamo madri anche se non partoriamo figli... [...] E questo è un lavoro profondo che si fa e che vedo aiuta moltissimo, non solo per far sentire madre chi, magari, non può avere figli, ma perché è così e solo se ci si sente così si riesce anche a stare accanto ad altre donne che partoriscono o che non riescono a partorire» (Cavallaro).

Allo stesso modo le esperienze di vita, di tipo negativo o traumatico, che potrebbero costituire un limite al processo di apprendimento se non elaborate nel modo giusto, diventano, se adeguatamente affrontate, una grande occasione di apprendimento.

Anche rispetto alla caratteristica di genere, seppure nella Scuola delle doule su circa 400 donne formate solo due sono stati gli uomini, è in atto un grande processo di "apertura" culturale. Le interviste, evidenziano, difatti, come anche la caratteristica di genere viene, comunque, valorizzata all'interno del percorso come portatrice di elementi positivi per lo sviluppo personale, sociale e professionale.

Proprio questo partire dai vissuti e dalle caratteristiche dei partecipanti fa sì che, in particolare, il corso realizzato dalla Scuola delle doule sembra prevedere non un *output* determinato, la costruzione di un profilo uguale per tutti, ma differenziato a seconda del punto di partenza, delle doti e delle esperienze individuali.

Rispetto alla caratteristica di genere, anche il Mipa accetta discenti uomini, pur se il 95% è costituito da donne. La Scuola dei Mille giorni invece non accetta alunni di

senso maschile. In questo caso, l'associazione ritiene che la caratteristica di genere sia determinante per la professione.

Da quanto detto risulta chiaro come le caratteristiche di cui il discente è portatore diventino elementi fondanti del personale percorso di apprendimento, oltre che del percorso di apprendimento di tutto il gruppo. Le interviste hanno inoltre rilevato come i corsi presi in esame siano stati ritagliati sulle peculiarità individuali e del gruppo, inteso in senso organismico, oltre che degli stessi insegnanti. Lo stesso corso, pertanto – tanto più si riferisce alla formazione di competenze e abilità relazionali piuttosto che a competenze di tipo tecnico – può prendere di volta in volta connotazioni e forme diverse a seconda dei partecipanti al percorso formativo: "Poi ogni corso sarà diverso ovviamente perché sono diverse le persone, perché sono diverse le docenti, perché il gruppo è diverso. Ogni gruppo mette in campo le proprie esperienze, quindi anche se fossimo sempre le stesse docenti, con gli stessi esercizi, le stesse cose, il gruppo cambierebbe la lezione, perché si fa in base alle esperienze delle partecipanti» (L. Casadei).

Dalle interviste rivolte alle docenti della Scuola delle doule si evince quanto ognuna, partendo dal proprio personale *know-how*, sviluppi nel corso un apprendimento personalizzato basato sui propri fabbisogni formativi, a partire da una consapevolezza personale e professionale di chi sia e quali competenze detenga.

A proposito di come il corso trovi concretamente il modo di riferirsi alle diverse soggettività delle discenti, Cavallaro osserva:

«il fatto di rivolgersi ad ognuno in maniera personalizzata [...] c'è nella strutturazione del corso [...] che si rivolge alle persone e non alle professioni. E quando ci si rivolge alle persone, quindi alle soggettività e basta, [...], si riesce a rispondere a tutte. [...] Per gli approcci che utilizziamo e per i modi che utilizziamo, tutte le soggettività delle allieve vengono riconosciute, nessuna si sente così fuori. Dopodiché è chiaro che dentro il gruppo, ma anche con l'aiuto del gruppo, si crea un linguaggio condiviso... [...] ... che è fatto dell'esperienza di tutte. Cioè, c'è anche un gruppo che forma, non è solo la docente. È chiaro che sta nell'abilità della docente riuscire a creare questa situazione [...]. Di fatto, la scuola [...] non prevede le condizioni classiche delle scuole: non ci sono i banchi, siamo tutte sedute per terra, siamo tutte sedute in cerchio, anche la docente è nel cerchio con le altre e questo permette a tutte un po' di trovarsi comode nel cerchio, ma anche di sentire quanto, [...], anche il proprio livello, la propria provenienza, può essere parte di un linguaggio che si costruisce insieme... Quindi [...] ci sono vari apporti, perché ad una persona di solito anche molto formata su tali temi serve anche la persona che ha pochissime informazioni rispetto agli stessi, perché quello che viene fuori è, [...], quello che succede dentro di noi rispetto ai temi [...]. Non è quello che sappiamo, è quello che sentiamo, per cui in qualche modo tutte riescono a tirare fuori da sé delle cose molto elevate [...], nei gruppi, per esempio, ci sono anche delle persone che al primo incontro, quando c'è una presentazione, dicono "Ah, va bene, io non sono niente, rispetto a queste persone!". Però, con l'andare del corso, la loro esperienza, il loro masticare i temi porta, in realtà, al gruppo delle cose molto importanti. Anche, per esempio, le esperienze [...] come un taglio cesareo, piuttosto che una gravidanza medicalizzata, che potrebbero far sentire una persona [...] ad un livello inferiore rispetto a quello vissuto dagli altri[...] Un livello che viene considerato ideale, in realtà porta fuori delle cose, delle capacità che stanno al di là del cesareo o

della gravidanza medicalizzata e questo, secondo me, viene perché si aprono le porte alle soggettività più che ai saperi... che è quello che poi serve, che fa la doula fuori...».

In questo contesto il docente non rappresenta il classico insegnante che impartisce la lezione ma diventa un facilitatore di processi e un attivatore di dinamiche in un percorso di apprendimento che si co-costruisce insieme al gruppo classe.

Strategie di apprendimento esperienziale

All'interno di tutti e tre i corsi, tutta questa ricchezza esperienziale diventa, pertanto, la condizione di partenza, la base su cui sviluppare l'apprendimento attraverso l'attivazione di processi trasformativi. L'esperienza va costruita dal punto di vista formativo. L'apprendimento esperienziale rappresenta quindi una logica formativa che ordina attività, strumenti, tecniche, attività e ruoli intorno al vissuto individuale. Come afferma Piergiorgio Reggio nel suo "Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche":

«L'*Everyday learning* è altra cosa dall'apprendimento esperienziale. L'apprendimento nella vita di tutti i giorni è segnato da routine o da improvvisazione ma non è detto che contenga in sé le potenzialità per generare apprendimenti significativi. Le esperienze formative rimandano, invece, alla presenza di dispositivi – sia pure non formali e adeguati alle caratteristiche dell'esperienza – in grado di trattarle, trasformarle in altro, cioè in apprendimento e non rimanere unicamente "vita vissuta". L'apprendimento esperienziale si presenta, in tal senso, come un dispositivo pedagogico che intende favorire – per le persone e per i gruppi – la produzione di conoscenze a partire dalle esperienze vissute» (Reggio, 2009).

Nei corsi osservati, che sempre e comunque valorizzano una serie di competenze molto "pratiche" che originano abilità relazionali molto complesse, l'elemento esperienziale trova la sua centralità attraverso una duplice modalità, un doppio binario:

- da una parte, attraverso la valorizzazione, in sede di apprendimento svolto nel "contesto classe", dell'esperienza acquisita in contesti informali di vita;
- dall'altra, attraverso l'introduzione di occasioni di apprendimento esperienziale nel contesto formativo d'aula, per tutte quelle competenze esperienziali rispetto alle quali un individuo può essere carente.

In entrambe le modalità l'elemento intenzionale e riflessivo risulta determinante. «L'apprendimento esperienziale si colloca tra azione e riflessione: dalla tensione tra di esse può scaturire la possibilità di generare apprendimenti significativi derivanti dall'esperienza» (Reggio, cit.).

Secondo Maghella, nel Corso di Educatrice perinatale c'è una continua conferma di come una "metodologia attivante" sia vincente. Di questo si ha indicazione già dalla disposizione della classe, le persone sono tutte in cerchio e i dispositivi sono posti fisicamente fuori da esso. E anche le regole vengono non imposte ma co-definite e condivise. La formazione per Educatrice perinatale, nonostante sviluppi competenze anche molto tecniche, attribuisce un enorme valore alla modalità del porsi nei con-

fronti della donna-madre e questo, come si evince dalle interviste, richiede un apprendimento di tipo esperienziale.

Anche nel Master per Operatrice della nascita realizzato da "Il Melograno", la dimensione esperienziale è fondamentale, soprattutto nella prima fase del corso, maggiormente legata all'acquisizione della consapevolezza di sé. La disposizione del gruppo classe è anche in questo caso circolare, al fine di facilitare il confronto e l'attivazione. La valenza esperienziale della Scuola delle doule è esplicita e predominante ed è contrapposta, nelle parole delle intervistate, alla classica lezione frontale. All'interno del corso della Scuola delle doule, il necessario lavoro sulle competenze relazionali e sull'auto-consapevolezza richiede una dinamica esperienziale che si sviluppa attraverso laboratori, esercitazioni pratiche, giochi di ruolo, lavori gestaltici. Le docenti affermano come solo in questo modo si possa entrare veramente in contatto con il proprio femminile. È questo un passaggio necessario nella misura in cui solo l'intensità di tali esperienze consente di comprendere l'effettiva predisposizione personale al lavoro di doula. Le interviste hanno pertanto evidenziato come, soprattutto nel caso della Scuola delle doule, il ritiro nei primi weekend sia qualcosa di molto usuale, proprio a rafforzare l'idea che l'intensità dell'esperienza, il vissuto porti non solo a frequentare il corso ma anche a non frequentarlo.

Le diverse scuole paiono utilizzare l'elemento esperienziale in maniera diversa, in ragione della qualità dei contenuti dell'apprendimento (nel caso della Scuola delle doule, di tipo quasi esclusivamente relazionale, mentre nei casi del Mipa e de "Il Melograno" di tipo anche tecnico) e questo si ripercuote immancabilmente anche sulle tecniche e sulle metodologie utilizzate. È quindi soprattutto il tipo di competenza da apprendere che guida il tipo di esperienza da mettere in campo nel corso dell'apprendimento e che influenza le scelte metodologiche.

Al fine di osservare la doppia valenza dell'apprendimento esperienziale presente nei corsi che abbiamo delineato all'inizio del presente paragrafo, abbiamo rintracciato una serie di strategie utilizzate dalle tre scuole, che possono a grandi linee essere ricondotte all'interno delle seguenti categorie:

- riconoscere e valorizzare apprendimenti esperienziali avvenuti (che avvengono) in ambito informale che, in quanto tali, sono portatori di un'elevata significatività esperienziale;
- introdurre nell'attività corsuale momenti esperienziali significativi;
- proporre situazioni esperienziali con valore formativo in contesti informali o comunque esterni al contesto classe.

a. *Riconoscere e valorizzare apprendimenti esperienziali avvenuti in ambito informale*

Il riconoscimento e il sostegno delle competenze che un individuo ha acquisito attraverso esperienze di vita maturate in ambito non formale o informale non risulta essere una strategia scontata o immediata all'interno dei processi formali di apprendimento.

«Si tratta di ostacoli di ordine culturale e sociale, dettati e confermati dalla consuetudine, che fanno ritenere gli apprendimenti quotidiani di "natura diversa" da quelli richiesti in ambito formativo. Laddove i primi vengono percepiti e ritenuti spontanei, casuali, destrutturati, contingenti, quelli scolastici e formativi vengono rappresentati spesso come formali, astratti e concettualizzati, generali e generalizzabili. [...]. A ciò si aggiunga che, anche a causa della rilevanza dell'opinione socialmente diffusa, i saperi che maturano in questi ambiti vengono ritenuti gerarchicamente ordinati: i saperi quotidiani risultano inferiori, meno validi e sostanzialmente subordinati e funzionali ai saperi dell'istruzione formale» (Reggio, cit.).

La strategia di progettare situazioni didattiche valorizzando percorsi (contesti, modalità, contenuti) di apprendimento che le persone già seguono o hanno seguito al di fuori dei momenti formali di istruzione rivela però la sua enorme potenzialità:

«siamo nel campo maggiormente naturale e ricco delle esperienze personali, sociali, di vita quotidiana, nelle quali si cerca di rintracciare apprendimenti significativi e di connetterli didatticamente ai percorsi curricolari. Se tale connessione avviene realmente e risulta concretamente percepibile dal soggetto in formazione, dà adito ad apprendimenti profondi, in quanto realmente vissuti dal soggetto, potenzialmente duraturi, in quanto "dimostrati", riconosciuti, argomentati e "difesi" dalla stessa persona che li ha sperimentati» (Reggio, cit.).

Questi apprendimenti possono essere di tipo tecnico, organizzativo, relazionale, emozionale, cognitivo, conoscitivo, sociale. In particolare quelli emotivi riguardano «le capacità di percepire, rielaborare ed imparare attraverso gli stati emotivi suscitati in noi dalle esperienze» (Reggio, cit.). Sono questi ultimi che costituiscono spesso l'oggetto degli apprendimenti dei corsi analizzati.

Il riferimento ad apprendimenti esperienziali avvenuti in ambito informale – già posseduti dal discente nel momento in cui partecipa al processo di apprendimento nel "contesto classe" – richiama necessariamente, come già detto, il concetto di riflessione.

«Nel rapporto esperienza-riflessione-apprendimento si evidenzia la carica educativa della pratica, ma si esplica anche la valenza formativa del coinvolgimento e della responsabilizzazione del soggetto che durante il processo formativo è chiamato a riflettere criticamente su ciò che ha fatto, a recuperare i criteri che hanno ispirato la scelta effettuata, a considerare se stesso e l'evento secondo un'ottica diversa, a valutare i risultati raggiunti e i loro effetti, a individuare nuove prospettive e a programmare nuovi itinerari di apprendimento» (Moon, 2012, p. 14).

Le interviste hanno pertanto rivelato una serie di meccanismi di apprendimento utilizzati dalle tre scuole per trasformare "i vissuti" in dentelli esperienziali su cui innestare ed agganciare l'esperienza più formale di apprendimento. Essi si applicano attraverso l'utilizzo di una serie di tecniche che vanno dalle visualizzazioni, allo strumento narrativo con l'utilizzo delle storie di vita, all'uso di metodologie più originali come il Ciclo di contatto della Psicoterapia della Gestalt applicata all'apprendimento. Tali tecniche consentono di riprendere l'esperienza pregressa in maniera riflessiva,

dato che solo in questo modo essa assume valenza di apprendimento a tutti gli effetti.

Nel caso del Master per Educatrice perinatale del Mipa, il gruppo docente è costantemente attento a cogliere "motivazioni di fondo" e "proiezioni" e a utilizzarle per coinvolgere e attivare il gruppo classe; anche qui, partendo dalle esperienze di vita delle allieve, inerenti anche gli aspetti maggiormente tecnici dei contenuti dell'apprendimento. Le interviste hanno, ad esempio, evidenziato come questo si applichi all'apprendimento di tecniche di conduzione di gruppo. In questo caso, l'utilizzo dello strumento narrativo, sotto una forma orale o scritta, di prosa o di poesia, permette il recupero dell'esperienza, consentendo, riflessivamente, una maggiore consapevolezza e conoscenza di sé.

Nel Corso di Operatrice della nascita de "Il Melograno" cogliamo invece il ricorso alle storie di vita personali. Vediamo in questo caso come le storie diventino uno strumento molto potente di "ripescaggio" e rielaborazione dell'esperienza per la donna che si racconta ma anche per il gruppo che raccoglie la storia, traendone a sua volta esperienza, seppur indiretta, e sperimentando al contempo un atteggiamento di non-giudizio. È inoltre utilizzato lo strumento della visualizzazione con l'intento di rievocare esperienze passate oltre che di valorizzarle attraverso la riflessione critica.

All'interno della Scuola delle doule lo strumento della visualizzazione è utilizzato per avviare una sorta di Ciclo di contatto gestaltico. Le interviste hanno difatti evidenziato come sia abitualmente impiegata una metodologia che richiami il processo utilizzato nelle Psicoterapie della Gestalt, per portare i soggetti a superare i propri vissuti traumatici, le proprie Gestalt interrotte, attuando una sorta di Ciclo di contatto⁷⁸ applicato all'apprendimento che porta ad apprendere "riflessivamente" dalle proprie esperienze. Anche in questo modo, l'esperienza si trasforma in apprendimento.

Gestalt e apprendimento nella Scuola delle doule

È Pirera a tracciarci il parallelo, ricollocando all'interno del ciclo di apprendimento, così come attuato nella Scuola delle doule, tutte le fasi tipiche del Ciclo di contatto:

«la mattina, sia del sabato che della domenica, viene dato uno spazio, più o meno ampio, uno spazio significativo, al contatto con la sensazione. E quindi l'ascolto, lo spazio per prendere in considerazione che le allieve arrivano e sono già un mondo e

⁷⁸ Per usare le parole di Perls, autore insieme a Ralph Hefferline e Paul Goodman, di Gestalt Therapy, il testo cardine della Psicoterapia della Gestalt, la scuola psicoterapeutica da lui fondata, «Il contatto è un processo che dà adito all'assimilazione e quindi alla crescita, esso consiste nel lento costruirsi di una figura prevalente su uno sfondo, o contesto, del campo organismo/ambiente». La psicologia della Gestalt analizza così il contatto tra organismo e ambiente, in particolare in modi in cui, nel qui e ora di un episodio di contatto, l'organismo crea, mantiene e termina il suo contatto con l'ambiente, "chiudendo una Gestalt", ossia soddisfacendo un suo bisogno, in una sequenza continua di sfondi e figure: ogni sfondo si svuota e presta la sua energia alla figura che si sta formando, la quale a sua volta diventa sfondo per una nuova figura. Il ciclo di contatto si sviluppa attraverso le seguenti fasi: Sensazione (fase di pre-contatto); Consapevolezza (fase dell'emergere di un bisogno); Mobilitazione dell'energia (fase dell'eccitamento che mira allo scopo); Azione; Contatto vero e proprio; Soddisfazione (fase del post-contatto); Ritiro (Organismo a riposo) e Ambiente indifferenziato (L'omeostasi che precede l'emergere di un nuovo bisogno).

quindi quello che portano, quello che stanno portando con sé... "Che cosa c'è? Cosa c'è? Che mondo di sensazioni...". Naturalmente vengono a fare un'esperienza formativa, quindi nel mondo interno, insieme alle sensazioni, ci sono dei bisogni formativi [...] e già emergenti, gli aspetti relativi all'argomento del weekend. Quindi in parte emergono da loro e in parte vengono posti all'inizio: "Ci occuperemo di questo. Questo sarà quello verso cui andremo". Quindi, da questo punto di vista si comincia a costruire la spinta e poi, di solito, seguono dei momenti attivanti, quindi si costruiscono dei laboratori, delle esperienze, dei momenti, appunto, già orientati al carattere esperienziale che hanno lo scopo, un po' di portare nella fase di eccitazione, di attivazione e da lì sorgono i movimenti, perché i laboratori sono costruiti sempre per favorire l'emergere del movimento spontaneo, non viene mai dato il movimento, ma viene, [...] aperto lo spazio, vengono create le condizioni perché ciascuna elabori e sviluppi il "suo" movimento, il tema... A seconda dei temi, gli scenari che vengono costruiti per creare il movimento sono più o meno strutturati. Dal movimento arriva, auspicabilmente, il contatto che si auspica essere pieno, e cioè si entra nell'esperienza, nella relazione tra donne e nella relazione con il tema formativo, che viene in qualche modo portato lì con il massimo degli strumenti con cui è possibile [...], perché non possiamo trasferirci in ospedale a lavorare con le donne travaglianti se stiamo lavorando sul travaglio. In ogni caso creiamo una situazione che, in qualche modo, permetta il massimo del contatto pieno che si possa avere [...]» (Pirera).

Le interviste evidenziano come sia essenziale anche la fase del ritiro, della "digestione", ultima fase del Ciclo della Gestalt, che possiamo identificare con la parte riflessiva del processo, portata in questo caso ad un livello di "digestione" emotiva più che cognitiva dell'esperienza:

«è estremamente curato lo spazio del ritiro, perché è nello spazio del ritiro che si attuano alcuni processi importantissimi, alcuni relativi proprio all'esperienza, cioè all'integrazione dell'esperienza vissuta e invece c'è... a livello, come dire, di crescita professionale... c'è tutto il piano della comprensione dell'esperienza di contatto vissuta, del portare con sé il massimo dell'apprendimento su tutti i piani, come dicevamo. È tutta la fase digestiva che la Gestalt notoriamente ritiene piuttosto significativa. La digestione viene avviata nel corso dell'esperienza, ma molto spesso... a me personalmente piace lasciare anche dei compiti che aiutino la digestione, nel senso che aiutino ad integrare quanto è stato appreso e mosso durante il week-end anche nel corso del mese seguente; per cui alle volte io lascio dei compiti, delle cose da fare, cose di cui occuparsi, sia a livello... sia attività che, invece, integrazione di tipo cognitivo, quindi andarsi a leggere cose eccetera eccetera e sia, invece, proprio di ulteriore proseguimento della... arricchimento delle competenze» (Pirera).

Nella Scuola delle doule, il contatto con il proprio vissuto è reso possibile dal particolare contesto di gruppo, in quanto si instaura, tra tutte le partecipanti e tra queste e la docente, un clima di forte collaborazione e sostegno in un contesto di non giudizio. Come sostiene Polito:

«[...] l'impostazione gestaltica applicata al gruppo didattico ci permette di valorizzare la condivisione come uno strumento speciale di apprendimento. Il gruppo classe è una risorsa non soltanto dal punto di vista cognitivo, ma anche dal punto di vista

emozionale e personale. [...] I contenuti didattici vengono arricchiti dalle risonanze cognitive ed affettive di questi studenti. [...] Nella teoria del Campo l'insegnante non è l'unico elemento attivo della classe; è solo una parte del sistema, una variabile: può essere influenzato e modificato dalle risposte della classe e dei singoli alunni. (...). Nel gruppo-classe vi è, in sostanza, co-educazione: si cresce e si impara insieme» (Polito, 2016, cap. 5; pos. 575).

L'ambiente protetto che viene a crearsi all'interno del gruppo di apprendimento permette l'apertura e il "racconto" del vissuto individuale, prestandosi anche a dimostrare come questa stessa condizione sia quella che una doula debba favorire nella relazione con la donna-madre per predisporla all'apertura, fornendo così un secondo livello di apprendimento. C'è quindi un "doppio binario di apprendimento": da una parte, colei che apprende è la persona che rappresenta la "Gestalt interrotta"⁷⁹, trasformando così l'esperienza in apprendimento; dall'altra parte, apprende anche il gruppo che diventa spettatore, nel momento in cui la docente gestisce l'emotività di chi mette in scena una Gestalt, solitamente legata ad una tematica inerente la maternità.

L'apprendimento secondo la Teoria della Gestalt sfrutta il *continuum* di consapevolezza come metodo di apprendimento:

«la consapevolezza amplifica l'apprendimento. La Teoria della Gestalt ha elaborato lo strumento metodologico del *continuum* di consapevolezza. Esso consiste nel percepire costantemente e chiaramente la direzione verso cui ci si sta muovendo, chiedendosi costantemente: "Di cosa sono consapevole adesso, come sono consapevole adesso?". Tale consapevolezza facilita la percezione chiara e intensa dei propri bisogni e fornisce un orientamento sicuro per l'azione. Questo strumento metodologico può essere applicato anche all'apprendimento» (Polito, *ivi*, cap. 5; pos. 450).

Il materiale utilizzato nella lezione coincide pertanto con il portato esperienziale delle allieve. La lezione si costruisce in relazione alle singole soggettività e alle dinamiche di quello specifico gruppo. Questo, mettere al centro l'esperienza comporta la gestione di un alto livello di complessità della "lezione" da parte del docente. Questa, seppure viene programmata a grandi linee per contenuti e modalità, può prendere strade impreviste, in quanto è legata alle dinamiche del gruppo e alla capacità del docente di intercettare l'emotività dei suoi componenti e farne oggetto di apprendimento, sia individuale che di gruppo, accettando di gestire il "fuori programma". Occorre a questo punto fare un passo indietro, riferendosi alla tipica modalità in cui le allieve vengono ad identificare nel percorso offerto – dalla Scuola delle doule in

⁷⁹ Uno dei principi di organizzazione gestaltica applicata alla didattica è il Principio della chiusura secondo cui "I compiti interrotti" (Zeigarnick 1927), le situazioni rimaste sospese e non completate (*unfinished business*) creano un bisogno che si placa solo quando si raggiunge il completamento. Alcuni psicologi gestaltisti, come Zeigarnick, Ovisiankina, Lewin, avevano notato che dei compiti interrotti erano accompagnati da un senso di tensione e di insoddisfazione. Partendo da quegli studi, Perls F. aveva impostato la Teoria della Gestalt come sostegno a completare le esperienze incomplete, gli *unfinished business*, e completare le parti mancanti della propria personalità, i vuoti, i buchi, le lacune, le carenze.

una maniera più spiccata ma un po' in tutti e tre i percorsi – il proprio percorso di apprendimento, riconoscendo già in quella prima fase l'avvio del Ciclo di apprendimento gestaltico. Come afferma infatti Polito:

«in tale prospettiva l'apprendimento non dipende dalla presentazione delle informazioni, ma dall'incontro riuscito tra i bisogni di conoscenza e le risposte ambientali scolastiche. [...] La Teoria della Gestalt si focalizza sul ciclo dell'esperienza che comincia con la percezione dei bisogni. [...] Una didattica che vuole diventare esperienza di apprendimento deve partire dalla valorizzazione dei bisogni degli studenti: non bisogni indotti, ma bisogni autentici, organismici, che conducono all'autorealizzazione. [...] Il bisogno crea spontaneamente uno stato di attivazione e di attenzione. [...] In tale processo di assimilazione egli utilizza le sue preconcoscenze, le sue preferenze, i suoi gusti. [...] Egli integra le informazioni attorno ai suoi bisogni e valori esistenziali» (Polito, cit. cap. 3; pos. 275).

La Teoria della Gestalt consente di rendere ogni apprendimento un'autentica esperienza vitale, fortemente emotiva oltre che cognitiva. In questo modo "la Teoria della Gestalt demolisce il modello associazionistico e propone una nuova teoria dell'apprendimento basata sulla ristrutturazione dei dati in funzione di un bisogno da soddisfare. È da tale impostazione che emerge una nuova concezione dell'apprendimento, dell'intelligenza e della memoria" (M. Polito, cit. cap. 4; pos.493).

È, questo, sicuramente un contesto formativo molto particolare ma, come detto in precedenza, l'ipotesi è che tali tecniche possano essere estese ad altri ambienti di apprendimento. Ancora Polito, afferma:

«dall'integrazione della Psicologia della Gestalt e della Psicoterapia della Gestalt può nascere una nuova teoria, che possiamo chiamare Psicopedagogia della Gestalt, una teoria che si interessa in modo specifico sia del processo di insegnamento-apprendimento sia della relazione educativa. L'obiettivo fondamentale è quello di rendere finalmente possibile l'apprendimento come vera esperienza, un'autentica esperienza di contatto con l'ambiente e con gli altri, una esperienza di creatività e di "formazione"» (M. Polito, cit. Introduzione; pos. 103).

Passiamo ora ad analizzare la seconda delle modalità attraverso cui i corsi introducono l'elemento esperienziale nella propria formazione.

b. Introdurre nell'attività corsuale momenti esperienziali significativi

L'introduzione, nelle attività d'aula, di momenti esperienziali con finalità di apprendimento risulta essere una strategia che si pone l'obiettivo di riempire quel *gap* di esperienza e, conseguentemente, di competenza che le discenti possono rappresentare. Anche in questo caso il riferimento è sia a competenze tecniche che a competenze "prassiche", ma questa volta mancanti e non solo necessitanti di essere "riflessivamente" riprese.

Per quanto riguarda le competenze non possedute dalle allieve che necessitano di essere apprese, la Scuola delle doule utilizza lo strumento della simulata per far vivere emozioni e alcune situazioni alle persone in prima persona. Geraci, nella sua inter-

vista, conferma il valore dell'esperienza di simulazione per l'apprendimento: «Poi sicuramente per loro è una grande occasione vederci lavorare perché a volte nelle simulate mi metto io a fare la doula e loro come clienti, a volte loro si mettono come doule e quindi lavorano reciprocamente come doule e come clienti e quindi questo gli dà poi la possibilità di imparare direttamente dall'esperienza».

Dall'intervista a Maghella si evince come tutti i percorsi proposti dal Mipa siano «molto esperienziali e molto interattivi anche quando sono teorici». Viene utilizzato molto il *role playing* o il *problem solving* ma anche la sollecitazione a livello corporeo e sensoriale, attraverso sperimentazioni e domande che attivino una maggiore consapevolezza. Anche le competenze pratiche complesse di attivazione dei gruppi vengono apprese attraverso la pratica e la sperimentazione.

I moduli che si basano sull'acquisizione di contenuti tecnici vengono, nel corso del Mipa, gestiti attraverso attivazioni di gruppo. Anche per tutti quegli apprendimenti legati alla dimensione corporea della donna-madre, l'attivazione esperienziale è essenziale, prima per prenderne consapevolezza attraverso il proprio di corpo e poi per saperli agire su altri.

Anche Bosco, alunna sia della Scuola delle Doule che del corso Mipa, descrive quanto il corso faccia riferimento all'elemento esperienziale che continua ad agire anche a conclusione degli incontri, nei termini di una riflessione spontanea che dilata i tempi dell'apprendimento in aula:

«Il Mipa crea delle situazioni di due-tre giorni in cui si sta dalla mattina alla sera, sicuramente affrontando argomenti ma provandoli anche proprio fisicamente, per cui ci venivano sottoposte delle situazioni, potevamo affrontare anche proprio a livello corporeo delle esperienze che ci riportassero a percepire i vari argomenti trattati, che sono il parto attivo, piuttosto che il massaggio del bambino, movimento in gravidanza, movimento dopo il parto, l'allattamento e... tutte esperienze che ci venivano anche proposte in maniera fisica, tramite diverse metodologie... e quello l'ho trovato eccezionale, nel senso che proprio ti senti calata nel momento, stai 24 ore su 24 in una situazione, nel senso che poi anche quando si torna a casa c'è un momento di riflessione e vedi che si rielabora proprio... almeno io ho fatto così... anche durante il sonno ho continuato a stare sugli argomenti. Infatti, spesso, ci domandavano "Come è andata la notte? Che cosa avete sognato? Avete voglia di condividere?". C'era veramente un essere spronate al 100% per tre o quattro giorni, spesso, continuativamente».

Anche con riferimento al Master per Operatrice della nascita de "Il Melograno", l'apprendimento legato al promuovere occasioni di esperienza viene riconosciuto come l'unico in grado di far apprendere competenze relazionali complesse di non giudizio e di ascolto attivo:

«[...] quindi loro fanno esperienza, non solo di lavoro corporeo, ma anche di ascolto, di *counseling*, di attivazione, non passivizzazione dell'altro... Quindi tutta una serie di competenze trasversali, facciamo proprio dei lavori specifici, proprio per attivare, perché sono competenze che vanno rafforzate. Molto lo facciamo anche nel quotidiano, una con l'altra... diciamo sempre "Ci siamo scelte la cosa più difficile, perché

era molto semplice imparare delle cose, farle, anche alle mamme dire: Guarda, si fa così!" Riuscire ad attivare la capacità di osservare, di sentire, di sentirsi, di sentire il bambino, di pensare, di provare, di ritornare indietro, di capire... questa è tutta una capacità che devi allenare, perché la cosa più semplice è "Ti do il consiglio", che ci viene a tutte! Anche se sono quarant'anni che stiamo lavorando su questa cosa, è la cosa più semplice: "Guarda, ti dico io come si fa!" e invece... Quindi sono competenze che vanno allenate [...]» (Scalisi).

È interessante notare come all'interno dei corsi osservati lo stesso "esame" finale sia ritenuto, prima di tutto, un fondamentale momento di apprendimento.

All'interno del corso del Mipa per Operatrice della nascita, l'esame diventa parte del processo di consapevolezza e auto-realizzazione.

Anche all'interno della Scuola dei Mille giorni, l'esame è parte integrante del processo di apprendimento:

«adesso abbiamo deciso: "Non chiamiamoli esami!". Sì, abbiamo scritto che c'è questa cosa dell'esame finale che però gli abbiamo dato, lo abbiamo anche scritto, un significato di ricapitolazione... Nessuno verrà a chiedergli il contenuto..."Qual è l'ormone che stimola la...". L'esame è stato la cosa più bella in assoluto di tutto il master, in cui ognuna di loro presentava a suo modo: chi l'ha fatto – un po' come dicevo nelle narrazioni, ma qui ancora di più – chi l'ha fatto costruendo un oggetto, chi l'ha fatto raccogliendo tutta una serie di cose e mettendole tutte in un ordine, chi l'ha fatto con un *powerpoint*, chi l'ha fatto danzando e raccontando, leggendo... ognuna fa una sua presentazione di quello che è stato questo percorso di due anni, focalizzando le tre dimensioni del sapere, del saper fare e del saper essere, quindi quello che ha acquisito, che cosa è cambiato, nelle sue modalità e quello che ha imparato, non solo come conoscenze ma anche come strumenti per poi utilizzarli. E questo lo può presentare a un gruppo di docenti... chi fa l'esame... siamo in quattro, non tutti docenti... presentano questa cosa e i docenti restituiscono quello che hanno colto in questa presentazione, anche collegandola ai lavori fatti, alle osservazioni fatte, ai lavori che hanno fatto loro e quindi, poi, si fa un parlare, un chiudere insieme, restituendo in questo modo. Quindi non è un esame, infatti abbiamo detto "Togliamo questa parola esame, perché se no sembra che qualcuno debba essere giudicato, ma non è a quel livello, insomma...". La cosa importante è che tu abbia la possibilità di tirar fuori anche il tuo percorso, quello che hai fatto e quello, anche che ho visto io che tu hai fatto... E infatti lo chiamiamo "Prova conclusiva" ... L'esame ha sempre tutto quel... che, però, pure quello è importante, c'è bisogno di una chiusura anche con un certo rituale. Son venute anche emozionare e ci hanno emozionato! Pure noi abbiamo fatto certi pianti in certi momenti, sono stati bellissimi... hanno fatto anche dei lavori bellissimi... uno... un pezzo del lavoro era questo (indica una foto alla parete), questa è andata sulle foto, ha portato tutta una serie di foto e su ognuna ha fatto un lavoro; una ha fatto un puzzle, un'altra una lampada... c'è stata quella che ha fatto una "parlata", quella che ha recitato dei pezzi... insomma, ognuna secondo la forma espressiva che più le si confaceva» (Scalisi).

Anche nella Scuola delle doule la prova finale non è connotata come esame con un voto ma è strutturato come un feedback rispetto sia a quello che è stato ben appreso che rispetto alle aree dove l'allieva può ulteriormente migliorarsi. Alcune volte i

feedback possono indicare, come ancora non ben sviluppate, delle aree abbastanza fondamentali, ma in questi casi le allieve sono perfettamente in grado di riconoscerlo. Pertanto nonostante l'esame non sia preclusivo per l'esercizio della professione, c'è comunque molta attenzione alle componenti di crescita personale e auto-consapevolezza:

«nel senso che stare accanto alle donne in un periodo così delicato della vita, non avendo sciolto tutti i nodi che caratterizzano la tua, non è proprio la condizione ideale per poter offrire un supporto sereno, insomma, il rischio cioè è quello di rispecchiare le esperienze proprie. A me pare che Mondo Doula lavori bene in questo senso e comunque alla fine quando c'è l'esame finale c'è sempre una restituzione, per cui se si percepisce che la persona ha ancora da lavorare viene suggerito, insomma...» (Pasian).

Vediamo pertanto come, in questo modo, "l'esame" diventi parte di quel processo riflessivo che risulta tanto necessario all'apprendimento, diventando esso stesso parte integrante del percorso.

Confrontando le due strategie, possiamo osservare come la strategia di valorizzare le competenze pregresse, acquisite in situazioni informali, si concentra maggiormente sull'aspetto riflessivo che riprende il vissuto e lo fa diventare esperienza professionalmente spendibile attraverso il processo di apprendimento; mentre la strategia di introdurre momenti esperienziali significativi nelle attività d'aula contempera il momento di sperimentazione con quello riflessivo, portandoli entrambi all'interno del processo di apprendimento in aula.

c. *Proporre situazioni esperienziali con valore formativo in contesti informali o comunque esterni al contesto classe*

La presente strategia prende le mosse dalle esigenze dei percorsi di apprendimento per ideare e proporre situazioni esperienziali da effettuare in contesti non formali, tipo tirocini presso strutture che offrono servizi di assistenza alla maternità e informali, ossia tirocini ed esperienze vissute accanto a donne in attesa o neo-mamme.

«La logica didattica pone al centro, in tal caso, le tappe, i contenuti e gli obiettivi del percorso curricolare, che viene ampliato ed arricchito attraverso l'impiego di modalità formative maggiormente spontanee, destrutturate e dall'implicita valenza auto formativa. Ovviamente il semplice vivere queste esperienze, come si è più volte avuto modo di argomentare, non produce apprendimenti significativi; è necessario che, nei successivi momenti di istruzione formale, quanto vissuto venga rivisitato, problematizzato e trasformato da evento ad apprendimento. [...]. Questa seconda strategia didattica è considerabile, a tutti gli effetti, di carattere esperienziale, anche se presenta in misura più contenuta – rispetto alla precedente – i tratti formativi dell'esperienza direttamente vissuta dal soggetto; in questo caso è più esplicita l'intenzionalità formativa, che ispira la ricerca, l'individuazione e la proposta di situazioni esperienziali» (Reggio, cit.).

Molto interessante, a questo proposito, lo strumento del doppio tirocinio introdotto nel Master della Scuola dei Mille giorni de Il Melograno.

«E poi, per esempio, anche nelle esperienze di vita, nel tirocinio, loro fanno un tirocinio duplice. Noi lo abbiamo chiamato: "Tirocinio esterno" e "tirocinio nel proprio spazio di vita", nel senso che: nelle strutture esterne è il classico tirocinio. Loro vanno qui al Melograno o al consultorio o in ospedale o al nido e fanno delle ore di osservazione; hanno delle griglie, delle cose che poi rivediamo insieme in supervisione, quindi vanno lì e osservano tutta una serie di cose: dall'ambiente agli strumenti con cui vengono organizzati i servizi, gli obiettivi... insomma, tutta una serie di cose. L'altro, il tirocinio nel proprio spazio di vita [...] loro fanno delle osservazioni della relazione mamma-bambino, anche lì, nel loro spazio di vita, quindi non necessariamente devono mettersi in un atteggiamento professionistico: lo possono fare al parco, con la mamma, con la sorella, fanno delle osservazioni che poi rivediamo insieme, anche sulla capacità di osservare, di non mettere del proprio o come utilizzare il proprio modo di... insomma facciamo anche tutto un lavoro su come si osserva. E poi raccolgono anche loro storie, anche lì, storie della collega di lavoro, insomma, di qualcuna vicina a loro e, anche lì, sperimentano come si fa, quindi senza essere invasive, senza essere direttive ma solo, appunto, ricettive e empatiche in modo tale che la persona possa sentirsi accolta e quindi possa raccontarti di più eccetera. Quindi c'è questo tirocinio a queste due fasi, uno più professionale, uno che parte dalla propria esperienza di vita» (Scalisi).

Nella Scuola delle doule il tirocinio viene praticato dalle allieve seguendo una o più donne in due diversi momenti della maternità, sin dal secondo week-end di corso. Il tirocinio diventa, pertanto, strumento esperienziale finalizzato a far apprendere "in maniera empirica" l'essenza del lavoro della doula, ossia la capacità di sapere stare accanto nella semplicità di una relazione spontanea e non giudicante.

Geraci approfondisce ulteriormente la rilevanza di questa esperienza sottolineando l'importanza del "sapere del principiante", ossia di quanto spesso sia il sentire più istintivo a guidarci nell'azione e, in questo caso, nell'apprendimento, superando le sovrastrutture del sapere procedurale:

«[...] Infatti noi puntiamo tantissimo sul sapere del principiante, un po' come nella cultura zen. L'idea che, comunque, già una persona può lanciarsi nell'esperienza del tirocinio già dal primo weekend. Quello che noi chiediamo alle allieve è di cercarsi il tirocinio già dal primo weekend. E questo spesso destabilizza molte, perché sono abituate all'idea che prima una deve sapere, prima una deve conoscere una serie di cose. E invece quello in cui noi crediamo e che tu impari comunque sicuramente dall'esperienza perché l'esperienza ti permette di farti quelle domande e comunque di capire anche dove manchi, dove non arrivi, semplicemente arrivandoci "di pancia", questo da un lato, e quindi approfondire determinate tecniche eccetera eccetera. Dall'altro sicuramente sono tecniche che è importante saper apprendere».

5.5 Conclusioni

Abbiamo visto come, all'interno dei tre percorsi, le strategie si sviluppino in maniera integrata. Dove la professione in *out-put* si fonda maggiormente su contenuti rela-

zionali, che pertanto si riferiscono a vissuti individuali, la strategia è quella della costruzione dell'esperienza attraverso la valorizzazione dei vissuti; dove invece è anche lo sviluppo di capacità tecniche il core della professione in uscita, la rilevanza maggiore è assunta da strategie di Apprendimento esperienziale in aula. Sembra pertanto il contenuto dell'apprendimento a condizionare il processo dell'apprendimento stesso. Nella Scuola delle doule a trovare maggior spazio è, pertanto, la strategia inerente il "Riconoscere e valorizzare apprendimenti esperienziali avvenuti in ambito informale" che riprende e valorizza i vissuti individuali, insieme alla strategia del "Proporre situazioni esperienziali con valore formativo in contesti informali o comunque esterni al contesto classe" attraverso i tirocini. Nel Corso per operatrice perinatale del Mipa e nella Scuola dei Mille giorni de "Il Melograno" è invece la strategia di "Introdurre nell'attività corsuale momenti esperienziali significativi" ad assumere maggiore rilevanza, sempre però insieme alla realizzazione di tirocini in "spazi strutturati" e "spazi privati".

Il contesto analizzato si è pertanto rivelato un ottimo dispositivo per osservare una serie di azioni diverse e complementari ma tutte ricomprese all'interno di quell'insieme di strategie e tecniche che afferiscono al modello dell'Apprendimento esperienziale.

Al di là della indubbia rilevanza che attribuiamo all'ambito di osservazione della presente analisi, ossia quello delle professioni a sostegno alla maternità, ciò che si auspica è che le presenti considerazioni possano essere di ispirazione per una serie di riflessioni applicate a più ampi contesti di apprendimento, certi che le tecniche e le metodologie dell'Apprendimento esperienziale possano rappresentare importanti porte di accesso per docenti e discenti.

6. Educazione all'imprenditorialità: la nascita delle startup

Introduzione al capitolo 6

Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo (Raccomandazione Del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente)

Nell'ambito dell'indagine sui luoghi e sui modi in cui avviene l'apprendimento, al di là dei contesti formali, risalta alla mente l'educazione per l'acquisizione di una competenza da poco riconosciuta come tale e su cui si concentrano gli sforzi degli Stati europei anche per lo sviluppo di un'economia consapevole e che possa rispondere velocemente e con efficacia alle richieste di un mercato mutevole ed esigente nell'ambito dell'innovazione. Si tratta dell'educazione all'imprenditorialità, così come è definita dalla Raccomandazione della Commissione europea che individua le competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Ci siamo interessati a un ambito in grande espansione in cui le competenze che si apprendono vengono direttamente tradotte in azioni sul mercato. Intorno alle nascenti cosiddette startup, infatti, si muove un indotto formativo prima che di mercato del lavoro, in cui si agevola la condivisione di idee ed esperienze e l'apprendimento fra pari.

Il Rapporto 2016 Euridyce *Entrepreneurship education at school in Europe*⁸⁰ utilizza

⁸⁰ <http://goo.gl/Cxn2ZT>.

la definizione europea succitata⁸¹ per identificare in una sola competenza, il senso di iniziativa e d'imprenditorialità, un netto cambiamento culturale.

Si tratta, infatti, di una competenza trasversale e strategica, una meta competenza che fa più riferimento all'acquisizione di un metodo per affrontare la vita, che a quella di un'abilità.

Si fa appello a un atteggiamento, in particolare, "saper tradurre le idee in azione" ed è proprio questo aspetto che ci ha incuriosito e ci ha portati ad approfondire come avviene l'educazione all'imprenditorialità e dove, quali sono i contesti in cui, l'apprendimento, si traduce in un'azione economica.

Il Rapporto Euridyce, che si basa su dati rilevati a 31 paesi e 5 regioni europee, ha messo in evidenza le strategie adottate per dare impulso all'imprenditorialità. Otto paesi (Danimarca, Estonia, Lituania, Paesi Bassi, Svezia, Norvegia, Galles e la parte fiamminga del Belgio) hanno messo in atto strategie specifiche per promuovere l'educazione all'imprenditorialità, mentre altri tredici (Austria, Bulgaria, Repubblica Ceca, Finlandia, Grecia, Ungheria, Islanda, Liechtenstein, Polonia, Slovacchia, Slovenia, Spagna e Turchia) l'hanno inserita nelle loro strategie nazionali per la formazione continua, la gioventù o la crescita. La metà dei paesi europei ha intrapreso un processo di riforma dei sistemi d'istruzione che prevede anche il potenziamento dell'educazione imprenditoriale. Tuttavia, l'Italia non ha ancora sviluppato una propria strategia sull'educazione all'imprenditorialità, pur avendo inserito la materia nei curricula dei livelli primario e secondario inferiore e superiore, oltre che come materia cross-curricolare.

Basandosi l'economia italiana sulle piccole e medie imprese e sentendo ancora gli effetti di una lunga e pesante crisi economica che ha colpito soprattutto la fascia giovanile, nell'ambito del mercato del lavoro, la nostra lente si è focalizzata sui luoghi di apprendimento dello spirito d'iniziativa e dell'imprenditorialità. Negli anni della crisi economica, in cui i giovani e le fasce più deboli della popolazione sono più colpite dalla disoccupazione, l'imprenditorialità potrebbe (e può) rappresentare un'interessante alternativa per coloro che non intendono trascorrere degli anni nella trafila, ormai comune, di un mercato del lavoro instabile e quanto mai saturo.

L'innovazione è un contenitore molto ampio che risente spesso di tagli in situazioni di crisi economica, se ci riferiamo agli investimenti nel campo della ricerca e innovazione da parte delle imprese. Nel caso in cui, infatti, le imprese sono in crisi, sembra che l'investimento in nuovi macchinari, nuove strategie di marketing, analisi organizzative volte al cambiamento, introduzione di nuovi servizi, subisca dei tagli⁸².

Il campo dell'innovazione che abbiamo deciso di prendere in analisi ai fini della nostra indagine sui luoghi di apprendimento e quindi sui contesti formali e non formali di formazione, riguarda l'intero sistema economico in cui si inseriscono delle idee innovative che danno impulso all'economia. È un fenomeno che sta crescendo in maniera esponenziale e che parte proprio dalla condivisione di idee e desideri in luoghi

⁸¹ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

⁸² Filippetti A., Archibugi D., *L'innovazione in tempi di crisi*, Lavoce.info, 2012.

di aggregazione. Inizialmente, lo *startupper*, generalmente un giovane laureato nella fascia d'età 25-30 anni, scambiava i propri pensieri con degli amici, un piccolo gruppo, per poi attivarsi nella analisi della fattibilità e nella ricerca dei finanziamenti. Pian piano, si è attivato tutto un sistema, di cui fanno parte le istituzioni, Università, associazioni di industriali e di commercianti, e sono stati presi i primi provvedimenti normativi per regolare e agevolare la nascita di nuove imprese competitive.

Pare che sia in atto una sorta di rivoluzione culturale, basata su principi arcaici (di "democrazia"), ma votata all'innovazione. Andrew Keen⁸³, nel 2006, ha sottolineato come stia cambiando anche il linguaggio dell'imprenditoria in ambito informatico e tecnologico e quindi la cultura imprenditoriale *tout court*. Secondo Keen, le startup e il Web 2.0 sono un grande movimento utopico, una specie di utopismo tecnologico che sta portando la società ad un ritorno al marxismo, alla "società comunista". Keen si riferisce, più che alla distribuzione del reddito, a quella degli strumenti (il *know how*) per "fare reddito". È come se l'attenzione fosse rivolta all'appiattimento della verticalità di una gerarchia tanto ideale, quanto reale nel mondo economico. L'autore nota come il linguaggio degli imprenditori del settore informatico sia cambiato da termini come *cool* (figo), *eyeballs* (letteralmente bulbo oculare, significa fissare qualcosa, dedicargli tutta la propria attenzione), e *burn-rate* (la quantità di denaro necessaria ad una startup per rimanere in piedi) vengono sostituite da espressioni militanti ed "assurde", sempre secondo l'autore, come *Empowering citizen media* (dare più potere ai mezzi di informazione gestiti dai cittadini), *radically democratize* (permettere una gestione molto più democratica di qualcosa), *smash elitism* (colpire i comportamenti che favoriscano le elite), *content redistribution* (redistribuzione dei contenuti), *authentic community* (comunità autentica). Qui l'assurdità per Keen starebbe in tutto ciò che viene identificato con il termine *smart* (facile, veloce, ma anche brillante, abile), identificando nei principi di questa nuova cultura "utopistica", una banalizzazione dell'intero settore economico dell'innovazione.

Il nostro punto di partenza è totalmente contrario rispetto alle posizioni di Keen, dato che intendiamo focalizzarci proprio sull'apprendimento, sullo sviluppo di nuove competenze e sulle opportunità che questa "nuova" società, innovativa e veloce, offre a sé stessa e a tutta la cittadinanza, sempre più attiva.

È per tale motivo che abbiamo scelto di accendere il nostro faro su due "luoghi" in cui si investe sulla *Entrepreneurship Education*, il CLab dell'Università di Cagliari e l'*Institute for Entrepreneurship*, John Cabot di Roma.

6.1 L'ecosistema dell'innovazione

L'educazione all'imprenditorialità è un motore di crescita futura e contribuirà a ispirare gli imprenditori di domani. Per continuare a essere competitiva, l'Europa deve inve-

⁸³ Autore e imprenditore americano, noto per la sua preoccupazione riguardo alla rivoluzione culturale lanciata da Internet.

stire sui suoi cittadini, sulle loro abilità e sulle loro capacità di adattamento e innovazione. Ciò significa che dobbiamo incoraggiare l'adozione di una nuova mentalità europea incentrata sull'attitudine all'imprenditorialità, e il primo passo in questa direzione consiste nell'instillare uno spirito imprenditoriale fin dalle tappe iniziali del sistema scolastico. (Vassiliou, Commissario responsabile per l'istruzione, la cultura, il multilinguismo e la gioventù)

Nell'ambito della nascita delle cosiddette startup, nome con cui si identifica una nuova impresa nelle forme di un'organizzazione temporanea o una società di capitali in cerca di un business model ripetibile e scalabile⁸⁴, proliferano in tutto il Mondo, i cosiddetti "laboratori di startup", eventi, percorsi formativi in cui potenziali "nuovi imprenditori" (*startupper*) si incontrano per condividere le proprie idee e valutarne la fattibilità.

E così sono nati eventi come:

- *Startup Weekend*, iniziativa di startup competition, che in Italia ha già visto realizzarsi varie edizioni e che sta divenendo il punto d'incontro per coloro che sognano di creare una propria idea d'impresa e condividere idee innovative nell'ambito digitale (web e mobile) e non. Si tratta di 54 ore del fine settimana in cui imprenditori e aspiranti tali scoprono se le proprie idee d'impresa sono valide e "fattibili", impostandone concretamente la prima realizzazione con un team;
- *CLab (Contamination Lab)*, un "luogo" predisposto dall'Università in cui studenti di diverse facoltà e con un bagaglio di conoscenze e competenze differenti, si contaminano per dar vita a nuove idee imprenditoriali. L'Università prevede un programma che realizza in condivisione con i partecipanti e favorisce l'incontro con le realtà produttive territoriali, i possibili investitori, i potenziali incubatori e sostiene i team che si vengono a formare, fino alla realizzazione delle startup;
- *Creativity Camp*, laboratori di idee che forniscono ai partecipanti gli strumenti per tradurre le competenze acquisite attraverso gli studi, le intuizioni, la creatività in imprese innovative in grado di competere sul mercato offrendo prodotti e servizi originali.

E tante altre iniziative e laboratori organizzati *ad hoc* affinché giovani, potenziali imprenditori, possano condividere le loro idee e finalizzare la propria creatività.

Di fatto, luoghi di apprendimento, in cui, grazie all'incontro e alle possibilità di condivisione e di aggregazione, si fa formazione e si identificano obiettivi concreti nell'ottica dello sviluppo dell'innovazione e dell'impulso all'economia.

Per creare impresa si parte dall'"errore", come racconta Amati⁸⁵, vice Presidente di META Group (Fondo internazionale per le esigenze imprenditoriali), perché è dall'in-

⁸⁴ Il termine scalabilità è utilizzato per classificare il business model dell'attività o della startup stessa. Avere un business model scalabile significa che la propria attività è facilmente replicabile ed è pertanto possibile aumentare le dimensioni e il giro di affari in maniera anche esponenziale.

⁸⁵ Anna Amati, Vice Presidente di META Group (Fondo internazionale per le esigenze imprenditoriali), architetto, abilitatrice d'Innovazione, ha maturato oltre 20 anni di esperienza in Italia e all'estero sulle politiche di sviluppo economico e sui meccanismi alla base dell'innovazione di imprese e territori, con una particolare passione per i

individuazione di ciò che manca, che nasce l'idea di successo. È questo il modo in cui Meta Group seleziona i giovani partecipanti ai *Creativity Camp*⁸⁶. La prima prova di selezione è l'individuazione dell'errore, la seconda è la creazione della soluzione possibile, la terza è la comunicazione delle caratteristiche personali che secondo il potenziale partecipante farebbero di lui un imprenditore di successo ("Chi sei?", "Da dove vieni e dove vuoi andare?", "Qual è l'idea che vuoi portare sul mercato?").

Il risultato di questa serie di week end formativi che costituiscono il programma del *Creativity Camp* è un'esperienza di vita, di socializzazione, un percorso di consapevolezza. Un momento formativo finalizzato innanzitutto alla crescita personale e all'ascolto e alla comprensione dell'altro, visto come fonte di ricchezza e stimolatore di idee e di apprendimento.

È proprio la consapevolezza, uno dei concetti alla base dell'apprendimento.

Non è possibile, infatti, non imparare, in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento ognuno di noi sta imparando qualcosa. Questa è l'idea alla base del *lifelong e lifewide learning*, la formazione permanente e per cui con difficoltà si riesce a dare rilievo alle competenze apprese dall'esperienza che avviene non necessariamente nei luoghi predisposti per la formazione (formale).

La terza "prova" selettiva del *Creativity Camp*, infatti, è utile proprio a capire quanto il giovane sia consapevole del suo bagaglio di competenze, dei luoghi in cui ha imparato, delle persone che hanno facilitato il suo apprendimento e di sé stesso in quel determinato momento.

Le misure implementate dal governo nell'ultimo quadriennio, sono volte a promuovere la crescita sostenibile, lo sviluppo tecnologico e l'occupazione giovanile e ad incrementare un ecosistema sempre più definito, identificato da una cultura imprenditoriale votata all'innovazione e che mette in rete le università e le imprese, facilita la mobilità sociale e cerca di sviluppare una capacità di attrazione di talenti e capitali esteri nel nostro Paese.

Dal 2012 il governo è impegnato per la messa in opera di una normativa organica che possa dare impulso all'innovazione e che possa regolamentare le imprese innovative ad alto valore tecnologico. Si parte con il Decreto 179/2012, il Decreto Crescita 2.0, recante "Ulteriori misure urgenti per la crescita del Paese" e convertito dal Parlamento con la Legge del 18 dicembre 2012, n. 221.

temi dell'imprenditorialità e della generazione d'idee d'impresa innovativa. Coordinatore italiano della *Global Entrepreneurship Week* (evento di portata mondiale che si svolge durante tutta una settimana ogni anno e che scatena migliaia di eventi in tutto il mondo) per la Kauffman Foundation e Coordinatore responsabile del GEC Milano 2015 (Il *Global Entrepreneurship Congress* è un evento nato nel 2009, come spin-off della Kauffman Foundation, riunendo le migliori startup a livello mondiale), ospitato per la prima volta in Italia dalla sua fondazione (META). È membro del Consiglio direttivo di Italia Startup.

⁸⁶ Sono invitati a presentare idee e soluzioni, tutte le persone di età compresa tra i 14 ed i 35 anni (fasce d'età, 14-19, 20-25, 26-35), residenti o domiciliati nell'intero territorio nazionale.

Normativa di riferimento startup innovative

- Legge 17 dicembre 2012, n. 221 (DL Crescita 2.0- artt. 25-32)
- Decreto 22 febbraio 2013 - Autocertificazione incubatori
- Decreto 26 aprile 2013 - Accesso gratuito al Fondo di Garanzia
- Decreto 23 ottobre 2013 - Credito d'imposta per assunzione personale altamente qualificato
- Decreto 30 gennaio 2014 - Incentivi fiscali all'investimento in startup innovative. Modalità di attuazione e Relazione illustrativa
- Decreto 27 maggio 2015 - Comitato tecnico monitoraggio e valutazione policy startup e PMI innovative
- Decreto 17 febbraio 2016 - Modalità di redazione degli atti costitutivi di società a responsabilità limitata startup innovative
- Delibera Consob 24 febbraio 2016 - Regolamento *sull'equity crowdfunding*
- Decreto interministeriale 25 febbraio 2016 - Incentivi fiscali all'investimento in startup innovative.

Di fatto, la normativa si riferisce alle nuove imprese ad alto valore tecnologico, quelle definite *startup* innovative⁸⁷, la cui definizione si apre a tutto il mondo produttivo, dalle tecnologie delle telecomunicazioni e dell'informazione alla manifattura, dai servizi all'artigianato. Sono, poi, definite startup a vocazione sociale, le nuove imprese che rispondono ai requisiti delle startup innovative e che operano in alcuni settori specifici che la legge italiana considera di particolare valore sociale⁸⁸. La normativa di settore definisce agevolazioni, il regime di pubblicità e la realizzazione di un sistema

⁸⁷ Startup innovativa: alle misure agevolative possono accedere le società di capitale, costituite anche in forma cooperativa, le cui azioni o quote rappresentative del capitale sociale non sono quotate su un mercato regolamentato o su un sistema multilaterale di negoziazione, e che sono in possesso dei seguenti requisiti:

- sono nuove o comunque sono state costituite da meno di 5 anni;
- hanno sede principale in Italia, o in altro Paese membro dell'Unione Europea o in Stati aderenti all'accordo sullo spazio economico europeo, purché abbiano una sede produttiva o una filiale in Italia;
- presentano un fatturato annuo inferiore a 5 milioni di euro;
- non distribuiscono e non hanno distribuito utili;
- hanno come oggetto sociale esclusivo o prevalente lo sviluppo, la produzione e la commercializzazione di prodotti o servizi innovativi ad alto valore tecnologico;
- non sono costituite da fusione, scissione societaria o a seguito di cessione di azienda o di ramo di azienda;
- il contenuto innovativo dell'impresa è identificato con il possesso di almeno uno dei tre seguenti criteri:
 1. almeno il 15% del maggiore tra fatturato e costi annui è ascrivibile ad attività di ricerca e sviluppo;
 2. la forza lavoro complessiva è costituita per almeno 1/3 da dottorandi, dottori di ricerca o ricercatori, oppure per almeno 2/3 da soci o collaboratori a qualsiasi titolo in possesso di laurea magistrale;
 3. l'impresa è titolare, depositaria o licenziataria di un brevetto registrato (privativa industriale) oppure titolare di programma per elaboratore originario registrato.

⁸⁸ I settori individuati sono quelli dell'assistenza sociale; dell'assistenza sanitaria; dell'educazione, istruzione e formazione; della tutela dell'ambiente e dell'ecosistema; della raccolta dei rifiuti urbani, speciali e pericolosi; della valorizzazione del patrimonio culturale; del turismo sociale; della formazione universitaria e post-universitaria; della ricerca ed erogazione di servizi culturali; della formazione extra-scolastica, finalizzata alla prevenzione della dispersione scolastica ed al successo scolastico e formativo.

strutturato di monitoraggio e di valutazione dell'impatto economico delle misure ponendo, inoltre, l'onere di una relazione annuale, in capo al Ministero dello Sviluppo Economico, al Parlamento sullo stato d'attuazione della *policy* a sostegno delle startup innovative. La Relazione si fonda sull'analisi compiuta dal Comitato di monitoraggio e valutazione costituito con Decreto Ministeriale dell'annualità in corso.

È stato definito, in modo non del tutto esaustivo, il mondo delle imprese nascenti ad alto valore tecnologico, il contesto in cui nascono ed il variegato e multiforme ambiente dell'innovazione. Ma, viene a questo punto naturale chiedersi: "Chi è lo *startupper*?".

Secondo una ricerca condotta da Italia startup⁸⁹, un'associazione a cui aderiscono gli attori dell'ecosistema delle startup, lo *startupper* italiano è diverso dagli americani descritti dallo stesso tipo di indagine condotta dalla Kauffmann Foundation negli Stati Uniti, su 549 *founder* di startup di successo, e da cui emerge un profilo del geniale giovane (30enne) ambizioso. Lo *startupper* italiano è un individuo maturo, sulla 40ina, con una grande passione nel proprio settore e con un bagaglio culturale e di esperienze professionali molto ricco, prima di approdare alla creazione di un'impresa innovativa. L'analisi è stata condotta su 400 startup, due terzi delle quali iscritte al registro delle startup innovative creato dal Ministero dello sviluppo economico, da cui emerge che lo *per* "tipo" in Italia, è un lavoratore appassionato di un determinato settore che ha voglia di innovare per continuare a crescere al suo interno. La motivazione prevalente, per l'imprenditore italiano, è mettere a disposizione il proprio bagaglio professionale accresciuto in quello stesso settore, in funzione dell'innovazione. Non a caso, infatti, l'80% delle imprese innovative italiane si rivolgono al *Business to business*⁹⁰ (B2B) o al *business to business to consumer*⁹¹ (B2B2C), e ciò evidenzia un approccio al miglioramento del settore nel quale gli *startupper* hanno operato nel corso della loro vita professionale.

L'approccio dello *startupper* italiano ricorda il concetto della "lean startup" descritta nel 2008 dal giovane imprenditore Eric Ries nel suo libro *The Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses*. Ries supporta un approccio radicale per il lancio di idee e attività innovative, siano imprese esordienti o progetti nuovi all'interno di grandi imprese consoli-

⁸⁹ Italia Startup è l'Associazione che riunisce tutti coloro che credono profondamente nel rilancio del nostro Paese. Italia Startup è formata da imprenditori, investitori, industriali, *startupper*, enti e aziende che hanno deciso di dare il proprio contributo al processo di cambiamento economico e sociale che l'Italia sta affrontando. Fondata nel 2012, l'Associazione è una piattaforma indipendente e collettiva dove raccogliere i pensieri, i progetti e le strategie per dare vita anche nel nostro Paese a un ecosistema imprenditoriale competitivo, capace di accogliere e alimentare l'innovazione.

⁹⁰ Business-to-Business o B2B indica le relazioni che un'impresa detiene con i propri fornitori per attività di approvvigionamento, di pianificazione e monitoraggio della produzione, o di sussidio nelle attività di sviluppo del prodotto, oppure le relazioni che l'impresa detiene con clienti professionali, cioè altre imprese, collocate in punti diversi della filiera produttiva. Il volume di transazioni di B2B è molto più elevato di quello di transazioni di B2C, anche perché in una tipica catena di rifornimento (o catena logistica), esistono molte transazioni di B2B, ma soltanto una transazione B2C, dato che il prodotto completo viene venduto al dettaglio al cliente finale.

⁹¹ Il produttore vende al consumatore finale un servizio e/o prodotto, al prezzo che solitamente è riservato all'intermediario. L'associazione di più consumatori che richiedono lo stesso prodotto e/o servizio direttamente al produttore, fa saltare la funzione dell'intermediario.

date, che aiuta ad individuare un percorso verso un business sostenibile, riducendo drasticamente tempi e costi e, di conseguenza, la possibilità di fallire. Il giovane imprenditore propone un processo di ideazione-verifica-modifica continuo, con massiccio uso del web, volto ad adattare passo dopo passo il prodotto alle necessità dei clienti, tenendo sotto controllo i costi.

6.2 I Contamination Lab (CLab)

I *Contamination Lab* sono programmi formativi, organizzati e gestiti dalle Università, che prevedono attività extra-curricolari volte all'insegnamento di temi specifici come la gestione del processo imprenditoriale e le strategie di innovazione e sviluppo di impresa. Secondo la definizione delle linee-guida predisposte nel 2013 dal Ministero dell'Istruzione sono "ambienti stimolanti per lo sviluppo di progetti di innovazione a vocazione imprenditoriale". Nel dettaglio, si propongono come strumenti di raccordo tra università, territorio, aziende e istituzioni nella promozione della cultura dell'imprenditorialità, dell'innovazione e del fare, dell'interdisciplinarietà e dei nuovi modelli di apprendimento.

A metà strada tra laboratori universitari e incubatori d'impresa, i CLab sostengono i giovani a ideare progetti credibili, a svilupparli in modo strutturato e a presentarli in maniera efficace a potenziali investitori. La promozione della cultura dell'imprenditorialità, mira a far sì che da tali processi creativi scaturiscano serbatoi di eccellenze e nuovi business sul territorio.

Così, ad esempio, studenti di agraria, di comunicazione, di economia, di giurisprudenza, di ingegneria, inseriti nella stessa squadra insieme a dei tutor, possono coltivare congiuntamente un'idea e diventare *startupper* grazie ad un'impresa ben avviata.

Innovativi già negli artefatti (spesso si svolgono in strutture attrezzate *ad hoc* per ospitarli, provviste di poltrone, tavoli, lavagne, aule multimediali, angoli caffè), i CLab sono percorsi formativi multidisciplinari a cui si accede attraverso bandi di selezione emanati dalle Università che li organizzano ed hanno la durata di un semestre.

Al percorso ha accesso un numero limitato e prestabilito di partecipanti, provenienti necessariamente da discipline universitarie differenti tra loro, proprio per favorire la "contaminazione" che avviene in diverse direzioni:

- tra studenti provenienti da corsi, dipartimenti o atenei differenti tra loro;
- tra studenti e docenti;
- tra studenti, docenti, imprese, startup, investitori, camere di commercio, associazioni imprenditoriali, istituzioni ecc.;
- con player nazionali ed internazionali attraverso partenariati e collaborazioni.

I principali destinatari sono gli studenti di lauree magistrali, master e dottorati di ricerca, ma anche neolaureati e neodiplomati degli Istituti di alta formazione, selezionati in base a criteri stabiliti dalle singole Università e che spesso prescindono dai curricula universitari, ma si concentrano maggiormente su caratteristiche personali e

motivazionali. I CLab coinvolgono spesso tutto il territorio in cui sono inseriti, dal mondo delle imprese alle istituzioni.

I *Contamination Lab* sono apparsi in Italia dopo l'approvazione della normativa del 2012 sulle startup innovative. Il progetto-pilota è stato lanciato nel 2013 dal Miur per le Regioni del Mezzogiorno (Campania, Puglia, Calabria e Sicilia) e ha interessato gli atenei di queste quattro regioni meridionali cui è stato offerto un finanziamento fino a 200 mila euro per due anni. Nel contempo, in altre regioni sono partiti analoghi progetti. Attualmente la rete dei CLab, sostenuti anche dal Ministero dello Sviluppo Economico oltre che dall'Istruzione (Miur), è composta da otto atenei e ramificata ad Ancona, Cagliari, Catania, Cosenza, Milano (Cattolica), Napoli (Federico II), Reggio Calabria (Mediterranea e Dante Alighieri) e Trento.

Tra le iniziative più collaudate ci sono quelle calabresi, giunte già alla quarta edizione: l'Università Mediterranea, in partenariato con l'Università "Dante Alighieri", entrambe di Reggio Calabria, hanno completato alla fine del 2015 il terzo ciclo di CLab a Cosenza. Il bilancio che ne scaturisce vede il coinvolgimento di un centinaio di studenti che hanno creato dieci progetti imprenditoriali attraverso una formazione costante su temi tipici delle business school, quali ad esempio business model Canvas, business plan, analisi *Swot*, tecniche di *Pitch*, *social media strategy*.

Gli studenti reggini, per sviluppare le loro idee imprenditoriali, hanno seguito i corsi del CLab della "Mediterranea" in collaborazione con il laboratorio di Economia e management delle risorse culturali, ambientali e turistiche e con l'associazione *Quality Life Management* per le attività di promozione e marketing.

Dal 2015 sono partiti i CLab promossi dall'Università Politecnica delle Marche ad Ancona, dall'Università "Federico II" a Napoli e dall'Università di Catania.

Gli ambiti strategici che animano l'attività formativa del CLab Napoli sono *green economy*, *smart technology*, arte e design, media e industria culturale. Qui l'attività, promossa dal Dipartimento di Scienze sociali dell'Università "Federico II", vede la collaborazione – tra gli altri – dell'assessorato ai Giovani, Innovazione e Creatività del Comune di Napoli, della Fondazione Idis-Città della Scienza di Napoli e di un *network* di oltre 40 partner provenienti dal mondo delle imprese, delle istituzioni e dell'ecosistema startup.

Nel 2016, tra l'altro, il Dipartimento di Scienze sociali dell'Università "Federico II" ha firmato un protocollo di intesa con il gruppo bancario UniCredit per potenziare l'offerta del CLab, promuovendo in maniera più incisiva lo sviluppo di idee di impresa innovative nel confronto con professionisti della banca, esperti, associazioni imprenditoriali, istituzioni e investitori. Il gruppo bancario, in particolare, sostiene le startup con attività di *educational*, *mentorship*, finance.

Sempre a Napoli alcuni ragazzi del *Contamination Lab* (Cavallaccio, Chiatto e Ramirez), in collaborazione con la Città della Scienza, hanno dato vita all'originale progetto *Repair Café* a Bagnoli, officina condivisa dotata di tutte le attrezzature necessarie alla riparazione, al recupero e al riutilizzo di elettrodomestici, computer, cellulari, biciclette, vestiti ecc., assicurando quindi una seconda vita agli oggetti di uso comune. L'anima di questo spazio è quindi la promozione dell'economia circolare, creando

un'occasione di aggregazione basata su una modalità innovativa di scambio delle conoscenze e delle pratiche.

A Catania il bando dell'ultimo *Contamination Lab*, ha aperto le porte a 40 partecipanti tra studenti iscritti ad un corso di dottorato, neolaureati (magistrale o specialistica), neodiplomati (o iscritti al secondo livello) negli Istituti di Alta Formazione Artistica e Musicale o iscritti agli ultimi due anni di un corso a ciclo unico. I candidati hanno dovuto sostenere un test attitudinale e un colloquio per conoscere le motivazioni personali. I selezionati tramite CLab hanno potuto ottenere il riconoscimento di un massimo di 30 Cfu.

Il recente CLab di Latina promosso da Bic Lazio, società interamente partecipata della Regione Lazio, è finalizzato allo *scouting* di talenti imprenditoriali ed allo sviluppo di idee di impresa. In palio premi da cinquemila euro a team, presentazioni ad un "CLab Day" e un periodo di preincubazione (sei mesi) o di incubazione gratuita per la durata di dodici mesi per le tre migliori idee d'impresa.

Ma il focus del nostro studio sull'apprendimento non formale ed informale di competenze relative all'imprenditorialità si concentra sull'Università di Cagliari, il cui CLab è giunto alla quarta edizione ed è stato selezionato dal Ministero dello Sviluppo economico come vincitore nazionale del Premio europeo per la promozione d'impresa (EEPA).

6.3 Il CLab dell'Università di Cagliari*

Tra le esperienze più rilevanti su tutto il territorio nazionale vi è senza dubbio quella dell'Università di Cagliari, il cui CLab nasce come risorsa strategica per l'Ateneo nel 2013 nell'ambito di "Innova.Re – Innovazione in rete"⁹² e su suggerimento della Task force sulle startup costituita nel 2012 presso il Ministero dello Sviluppo Economico. Giunto alla quarta edizione, sono stati selezionati 110 ragazzi, di cui il 68% studenti, il 29% laureati e il restante 3%, sono dottorandi. In aumento rispetto alle precedenti edizioni il numero degli ammessi provenienti dall'ambito scientifico (24%). Al primo posto si sono confermate, invece, le richieste di ammissione da parte di studenti appartenenti all'ambito delle scienze sociali, e a quelli giuridico ed economico (41%). In controtendenza, i provenienti dalle facoltà di ingegneria e architettura con un 22%, in lieve calo rispetto alle passate edizioni, mentre l'ambito umanistico è rappresentato dal 12% di presenze, anche questo un dato in controtendenza.

* Le informazioni relative al CLab dell'Università di Cagliari sono il frutto di un questionario non strutturato, autosomministrato e restituito via web. Sono stati coinvolti nell'intervista: Di Guardo, Professoressa Ordinaria di Innovation Management presso la Facoltà di Economia, direttore scientifico responsabile della formazione del Contamination Lab Cagliari; Dott.ssa Etzi, responsabile del Coordinamento dei servizi al territorio e progettazione presso la Direzione ricerca e territorio, coordina il progetto Contamination Lab Cagliari; Casto, tutor d'aula del Contamination Lab. Si ringraziano vivamente per la loro disponibilità.

⁹² Progetto finanziato con il POR FESR 2007-2013 Regione Sardegna - Asse VI Competitività 6.2.1 a., strumento delle politiche di intervento nei settori dell'innovazione e della ricerca.

Il successo dell'esperienza ha spinto la Regione Sardegna ad investire nel *Contamination Lab*: un milione e 200mila euro per tre anni, tra il 2016 e il 2018, con la certezza che dal CLab nasceranno startup ed imprese innovative che daranno un impulso all'economia del territorio.

Abbiamo partecipato alle prime due giornate di lancio della quarta edizione del CLab ancora in corso ed abbiamo avuto modo di intervistare gli organizzatori e i responsabili, parlare con i partecipanti di questa e delle precedenti edizioni, oltre che di assorbire una gran dose di energia positiva che era in circolo nell'aria.

Il CLab si ispira a esperienze sviluppate a livello internazionale, come quella dell'*Inn-Lab* dell'Università di Harvard e si fonda sul principio che per trasformare un'idea innovativa in un'impresa di successo, bisogna fare appello a tre elementi come ci spiega il Direttore scientifico e responsabile della formazione del CLab, Di Guardo:

- creare e gestire il team giusto;
- avere consapevolezza e *know-how* di natura imprenditoriale;
- accedere a fondi di finanziamento.

In linea con l'ambito di applicazione e di ricerca dell'educazione all'imprenditorialità, così come viene definito dalla Commissione Europea, ponendosi la priorità della creazione di luoghi di apprendimento in cui si sviluppano abilità e *mindset* finalizzati alla creazione di idee creative in azione, il contributo del CLab si volge verso lo sviluppo dello spirito imprenditoriale e nello stesso tempo, pone attenzione costante alla nascita di idee innovative, maturate nell'ambito delle attività di ricerca. Gli studenti sono attivamente coinvolti nella partecipazione, ma anche nella progettazione del percorso stesso, della durata di sei mesi.

L'attività si articola in tre moduli strettamente interconnessi l'uno all'altro:

1. "Conoscere il contesto" con un focus sulla relazione tra nascita di startup e *venture capital* finalizzato a porre le basi per far sperimentare operativamente la creazione di un'impresa e dell'idea di impresa su cui ruoterà tutta l'azione del CLab UniCa;
2. "Conoscere l'impresa", volto a fornire elementi di base per la gestione dell'impresa, il processo di astrazione, maturato grazie alla costante attività pratica e all'affiancamento di mentori e docenti esperti in gestione di impresa;
3. "Bilancio di competenze", volto a creare un momento di riflessione circa l'esperienza maturata attraverso il CLab UniCa orientato a sistematizzare le conoscenze acquisite e a costruire un progetto professionale volto a valorizzare le conoscenze e competenze acquisite.

All'interno di ciascun modulo si fa ricorso a tre differenti metodi formativi:

1. lezioni frontali e *webinar*;
2. partecipazione attiva;
3. *behavioural modeling*.

Al fine di supportare un processo continuo di riflessione e per stimolare l'apprendimento, si fa ricorso anche a sistemi di condivisione virtuale dell'esperienza.

Il progetto nasce sull'esigenza di agevolare la realizzazione di forme di integrazione e di contaminazione tra i diversi settori scientifico-disciplinari dell'Ateneo e sulla crescente necessità di favorire il flusso continuo tra l'Università di Cagliari e il territorio

circostante. L'Ateneo, infatti, particolarmente sensibile ai temi dello sviluppo dell'innovazione e dell'economia, è diventato un riferimento importante per il mondo delle startup innovative. L'UniCa partecipa alla rete di attori locali e alla definizione di strategie condivise, oltre alla capacità intrinseca di diffondere i risultati della ricerca scientifica e a svolgere il suo ruolo nei processi di trasferimento tecnologico.

La promozione di una maggiore consapevolezza su tematiche legate alla creazione di impresa è un'altra delle esigenze a cui prova a rispondere il percorso formativo del CLab. Oltre a favorire lo spirito imprenditoriale e all'auspicio che questi giovani possano sviluppare un'idea innovativa vincente, tale da poter occupare un posto sul mercato, l'intenzione del CLab è anche quella di far crescere degli individui più sicuri nelle proprie capacità e nei processi organizzativi d'impresa, in modo da poter utilizzare le competenze apprese anche all'interno di contesti non necessariamente creati da loro.

Sviluppare capacità gestionali e di *problem solving*, legate soprattutto al *team working*, analizzare le opportunità imprenditoriali e di mercato legate a specifiche conoscenze scientifiche e tecnologiche e idee imprenditoriali, acquisire competenze relazionali e utilizzare strumenti innovativi per la presentazione delle idee, secondo standard affermati a livello internazionale, sono altri importanti obiettivi che il *Contamination Lab* non perde mai di vista.

Il Clab Unica vede la collaborazione di professionisti esperti in *coaching* e startup. Durante le prime tre edizioni, in particolare, il progetto è stato realizzato in collaborazione con *Innovation Lab* e con *The Net Value*. Oltre al coinvolgimento diretto di alcuni soggetti, il CLab UniCa si avvale di una fitta rete di partner regionali, nazionali e internazionali, come ad esempio Sardegna Ricerche, Camera di Commercio, IED Cagliari, Conservatorio della Musica di Cagliari, Ambasciata Americana, Ambasciata Israeliana, Open Campus, *Hub/Spoke*, Teatro di Sardegna ecc..

Il CLab UniCa si è posto come obiettivo della prima edizione quello della sperimentazione, durante il secondo anno si è cercato invece di dar vita a un progetto di reale contaminazione fra i diversi dipartimenti e facoltà, creando un progetto per l'università. Durante il terzo anno i risultati raggiunti internamente hanno consentito di aprire le porte del progetto verso il territorio ampliando la rete dei partner e degli attori coinvolti a livello regionale. Con la quarta edizione si è deciso infine di internazionalizzare e portare il progetto fuori dal contesto nazionale. Il CLab UniCa è sponsorizzato sia dall'Ambasciata Americana che da quella Israeliana. Interessanti relazioni si sono avviate con Università estere sia in termini di ricerca che di sviluppo progettuale.

«L'analisi dei risultati del CLab UniCa è stata guidata da un insieme di precedenti lavori (Peterman e Kennedy, 2003; Fayolle e Gailly, 2013; 2015) che hanno supportato sia l'impianto metodologico adottato che la selezione delle variabili monitorate. Si è adottato un modello di valutazione pre-post con gruppo di controllo per l'analisi delle differenze osservate su un set di variabili di natura motivazionale e comportamentale. Questo in linea con la definizione di apprendimento intesa come costruito multidimensionale che rappresenta il cambiamento della persona in riferimento alle cono-

scienze, alle motivazioni e alle abilità e/o comportamenti (Kraiger *et al.*, 1993; Blume *et al.*, 2010). La prospettiva di analisi è di tipo longitudinale e sequenziale.

Di conseguenza, sono state previste per ogni edizione tre fasi di rilevazione⁹³:

1. all'inizio del percorso - settembre (T1);
2. al termine della prima fase del percorso - dicembre (T2);
3. al termine del percorso - febbraio (T3).

Inoltre a distanza di sei mesi dalla fine del percorso, è previsto un follow-up volto a conoscere un insieme di indicatori comportamentali riferiti al proseguimento o meno delle attività imprenditoriali intraprese durante il CLab Unica» (Di Guardo).

Il progetto, oltre a coinvolgere studenti e laureati dell'Università di Cagliari, ha coinvolto l'intero territorio. Numerosi partner pubblici e privati, sia a livello locale sia a livello regionale e nazionale, hanno collaborato in questi anni per la riuscita del progetto facendone crescere nel tempo la reputazione. Gli stessi Team costituiti all'interno del percorso si sono rivolti a società, istituzioni e liberi professionisti esterni all'università per sviluppare al meglio i propri progetti imprenditoriali.

La giornata conclusiva del percorso, che ogni anno si svolge intorno al mese di febbraio, ha visto crescere negli anni la partecipazione della popolazione locale interessata alle tematiche di impresa e startup e non solo, divenendo un vero e proprio appuntamento annuale del territorio.

Grazie all'attività intensa di monitoraggio, svolta durante il CLab, si è registrato un incremento nelle medie tra la fase pre e post, nei primi tre anni, con effetti rilevanti per l'autoefficacia imprenditoriale e per la percezione di controllo del comportamento imprenditoriale di coloro che hanno partecipato al progetto. È aumentato inoltre il numero delle *startup activities*, attività che i partecipanti hanno svolto durante il percorso.

Il percorso è rivolto agli studenti iscritti all'Università di Cagliari e/o laureati da non più di 15 mesi e dottorandi. La selezione dei partecipanti avviene attraverso un test che si concentra sulle caratteristiche adattive dell'individuo che mettono in evidenza quanto la persona sia pronta alla creazione e gestione di impresa e non sul profilo "formale", curricolare.

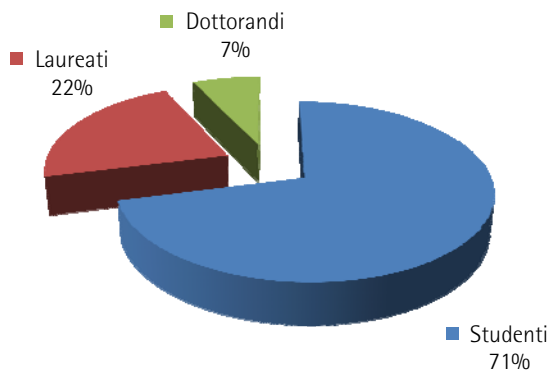
Al fine di garantire l'effettiva interdisciplinarietà del CLab UniCa e la reale contaminazione tra conoscenze differenti, è prevista l'individuazione di "quote" a garanzia di un numero minimo di partecipanti per ciascuna delle quattro aree di competenze individuate all'interno dell'Ateneo (area delle scienze sociali, area tecnico ingegneristica, area delle scienze e area umanistica).

Durante le prime tre edizioni hanno preso parte alla selezione per partecipare al percorso 533 ragazzi tra studenti, laureati e dottorandi, di cui il 52% uomini e il 48% donne di età compresa tra i 19 e 35 anni. Il 71% dei partecipanti alle tre edizioni è uno studente, il 22% dei partecipanti sono laureati ed il 7% stanno conseguendo un dottorato di ricerca (figura 6.1).

⁹³ All'inizio (T1) e al termine del percorso (T3) viene sottoposto il medesimo questionario (prospettiva longitudinale), mentre a metà percorso (T2) si prende in esame un set di variabili utili a cogliere i processi di raggiungimento o meno dei risultati (prospettiva sequenziale).

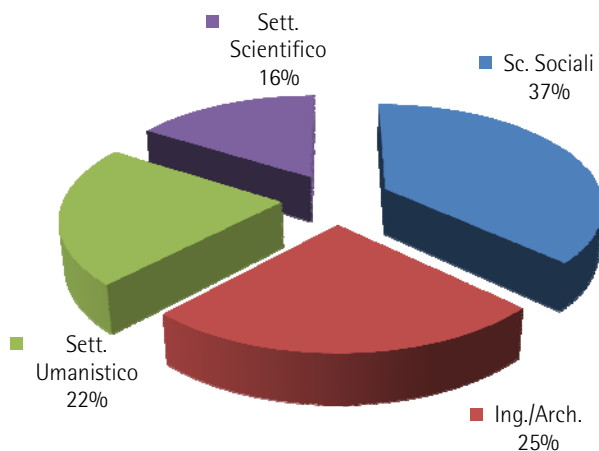
Per quanto riguarda l'ambito disciplinare il 36% proviene da un percorso di studi Sociale, il 25% dall'ambito ingegneristico/architettonico, il 22% dall'ambito umanistico ed il 16% dall'ambito scientifico (figura 6.2).

Figura 6.1 Titolo di studio degli utenti (val. %)



Fonte: elaborazione Isfol su dati dell'Università di Cagliari

Figura 6.2 Provenienza formativa degli utenti (val. %)



Fonte: elaborazione Isfol su dati dell'Università di Cagliari

Il CLab UniCa ha dedicato una particolare attenzione alla realizzazione delle attività formative e al monitoraggio per la valutazione di tali attività.

In particolare, un corretto approccio di valutazione dell'efficacia formativa parte dalla necessità di considerare le caratteristiche in ingresso dei partecipanti per meglio seguire l'andamento del percorso formativo. Questo in linea con la definizione di apprendimento intesa come costrutto multidimensionale che rappresenta il cambiamento della persona in riferimento alle conoscenze, alle motivazioni e alle abilità e/o comportamenti (Kraiger *et al.*, 1993; Blume *et al.*, 2010). Nella definizione dello schema di monitoraggio del CLab Unica, in relazione agli obiettivi che il percorso si è prefissato e in funzione della letteratura recente sull'imprenditorialità, è stato ritenuto opportuno considerare quattro costrutti:

- sentimento di autoefficacia imprenditoriale;
- percezione di controllo sul comportamento imprenditoriale;
- scelta occupazionale;
- ottimismo.

In riferimento alla sfera comportamentale invece è stato ripreso dalla letteratura un set di item sviluppati per indagare lo stato di *nascency* imprenditoriale, inteso come stadio iniziale del processo imprenditoriale (Davidsson e Gordon, 2012).

Attraverso il monitoraggio è anche emerso che coloro che hanno perseguito e concluso il percorso del CLab UniCa hanno acquisito una maggiore percezione di controllo sulla costituzione di una startup rispetto a coloro che hanno abbandonato il percorso, inoltre hanno raggiunto livelli più alti di ottimismo.

La giornata conclusiva del percorso, che ogni anno si svolge intorno al mese di febbraio, ha visto crescere negli anni la partecipazione della popolazione locale interessata alle tematiche di impresa e startup e non solo, divenendo un vero e proprio appuntamento annuale del territorio.

Il CLab UniCa, è stato il primo *Contamination Lab* ad essersi creato in Italia e rappresenta oggi una *best practice* per l'intera rete dei *Contamination Lab* sorti in questi anni nelle diverse città italiane con le quali sta creando una vera e propria rete nazionale dei CLab Italia.

Gli spazi dell'università sono messi a disposizione dei team, infatti, in base all'ambito in cui viene sviluppato il progetto ed alle necessità, i partecipanti hanno accesso a tutte le risorse dell'Ateneo e alle banche dati specialistiche (si veda, ad es., la possibilità di accesso integrale alla biblioteca scientifica regionale).

Inoltre è disponibile un'aula attrezzata per il *coworking*, messa a disposizione esclusivamente per i *clabbers* alla quale possono accedere con apposito badge elettronico, presso la Cittadella Universitaria di Monserrato, nel cuore dell'Ateneo per ricchezza di laboratori e attrezzature tecnico-scientifiche. Gli utenti hanno la possibilità di usufruire anche di uno spazio virtuale, la Piattaforma informatica di Ateneo e i social network, in modo tale da avere sempre la possibilità di essere in contatto.

Da un punto di vista operativo, l'attività, la cui durata complessiva è di sei mesi, si articola in tre moduli, i quali sono strettamente connessi uno all'altro, in modo da favorire il processo.

Il primo modulo, *Conoscere il contesto*⁹⁴, è finalizzato a porre le basi per far sperimentare operativamente la creazione di un'impresa e dell'idea di impresa su cui ruoterà tutta l'azione del CLab; il secondo, *Conoscere l'impresa*⁹⁵, è volto a favorire il processo di astrazione, maturato grazie alla costante attività pratica e all'affiancamento di mentori e docenti esperti in gestione di impresa. L'ultimo modulo, *Bilancio di competenze*⁹⁶, è orientato a sistematizzare le conoscenze acquisite e a costruire un progetto professionale volto a valorizzare le conoscenze e competenze acquisite.

L'apprendimento, nel caso specifico del CLab, avviene a 360°. È cognitivo, stimolato dal contatto diretto con i formatori durante le lezioni frontali ed i *webinar*; è emotivo, derivante dal confronto costante con i propri limiti, la gestione delle proprie emozioni e non in ultimo dal contatto con il proprio gruppo ed il gruppo dei *clubbers*; è vicariante, che scaturisce dall'osservazione dalle esperienze altrui che siano esse positive o negative.

Per questo possono essere distinti tre diversi obiettivi: il primo consiste nel facilitare un processo di riflessione sull'esperienza maturata, che ha la finalità di ricostruire obiettivi individuali e professionali raggiunti. Nello stesso tempo, come secondo obiettivo, il bilancio delle proprie competenze è funzionale a sviluppare un conseguente piano di azione individuale professionale che potrà sfociare in una valorizzazione delle competenze acquisite o in una scelta differente, che sarà comunque supportata da un'analisi fondata sui propri interessi professionali. Il terzo è quello di fare emergere punti di forza e di debolezza dell'esperienza vissuta e quanto le risorse messe a disposizione dal CLab abbiano costituito stimoli positivi e *insight* per i partecipanti.

I primi due obiettivi sono strettamente funzionali ai processi di apprendimento sui quali il CLab si propone di intervenire. Il terzo, pur favorendo processi di riflessione su quanto sperimentato, è funzionale anche a comprendere su quali aspetti sarà utile intervenire per migliorare le attività realizzate attraverso il CLab.

Esaminando complessivamente i risultati ottenuti dalle diverse edizioni, si rileva come in linea anche con quanto riscontrato in letteratura (es. Karimi et al., 2014; Rideout and Gray, 2013), i percorsi di sviluppo imprenditoriale incentrati sull'approccio formativo esperienziale come quello realizzato all'interno del CLab, si rivelino utili nel rafforzare le intenzioni imprenditoriali, la percezione delle capacità individuali di controllo ed efficacia rispetto alla costituzione di impresa. Inoltre la media riferita all'ottimismo degli studenti nel proiettarsi verso il futuro risulta incrementata al termine del percorso. Si ritiene che questo risultato possa essere collegato al fatto che le sfide proposte dall'esperienza del CLab, in accordo con altre esperienze scientifiche internazionali che hanno costituito fonte di ispirazione (es. Pittaway and Cope, 2007), forniscono numerosi input agli studenti, grazie ai quali diviene possibile acquisire maggiore consapevolezza sulle proprie capacità, accrescere il sentimento di

⁹⁴ In cui si inserisce focus sulla relazione tra nascita di startup e venture capital.

⁹⁵ Volto a fornire elementi di base per la gestione dell'impresa.

⁹⁶ Volto a creare un momento di riflessione circa l'esperienza maturata attraverso il CLab.

autoefficacia personale, considerato essere uno dei principali predittori del comportamento imprenditoriale (Rauchand Frese, 2007), e a costruire esperienze positive di sviluppo di un compito difficile e sfidante.

Al fine di svolgere le attività del *Contamination Lab* UniCa, le attività di promozione di impresa e la gestione dell'Incubatore universitario di Cagliari, finalizzate alla valorizzazione economica della ricerca è stato istituito, con D.R.N. 2 del 03 ottobre 2016, il Centro Servizi di Ateneo per l'Innovazione e l'Imprenditorialità.

6.4 L'Università americana in Italia: tra tradizione e innovazione

«L'università è la più significativa invenzione del secondo millennio»
(Crow, Presidente Arizona State University).

L'Università è per sua natura uno spazio di crescita culturale, personale e professionale; un luogo di accoglienza e d'integrazione tra diversità. Un posto in cui si creano reti culturali, formative e di ricerca, e dove avviene una contaminazione dei saperi e una condivisione delle competenze attraverso il patrimonio di conoscenze, valori e modelli di relazione che si instaurano. Rappresenta un polo di attrazione per le giovani generazioni che gli si affidano per accrescere le proprie competenze ed acquisire gli strumenti utili a crescere nella società.

La complessità del mondo attuale rende necessario, da parte dell'Università, di farsi carico dei propri studenti, accompagnandone il percorso di sviluppo non solo in termini di apprendimento di contenuti e di competenze professionali, ma soprattutto nella crescita umana e personale.

È per questo che, accanto alle più tradizionali attività informative e di supporto alle scelte, si affianca un'offerta di esperienze e di attività di elevata qualità in grado di far sperimentare agli studenti sé stessi anche in contesti informali o non formali, così da riconoscere e collaudare le proprie attitudini e intelligenze intese ad ampio spettro.

Il caso in esame prende in considerazione un'università americana sita a Roma che incentiva gli studenti ad acquisire una mentalità *entrepreneurial*, ossia legata alla proattività degli studenti e alla creazione di startup.

Si rende necessario presentare alcune sintetiche differenze tra le università americana e italiana al fine di comprendere in quali contesti si sviluppa l'apprendimento non formale e informale, che permette a studenti e docenti di sviluppare abilità e competenze che gli saranno utili nella vita professionale e personale.

L'offerta formativa dell'università americana è contrassegnata da una vasta gamma di titoli universitari di diverso livello, simile alla nostra attuale ripartizione di laurea triennale, magistrale e dottorato di ricerca. Il primo livello, quello più diffuso, è rappresentato dal *bachelor's degree* - *Bachelor of arts* e *Bachelor of science* - di 4 anni.

Il *Bachelor of arts* ha lo scopo di rafforzare la cultura generale e la capacità di pensiero critico degli studenti e non l'apprendimento di abilità professionali specifiche,

che vengono invece acquisite attraverso il *bachelor of science* che coniuga istruzione generale con insegnamento di abilità professionali attraverso lo studio di una disciplina denominata *major* (es. fisica, matematica, lettere ecc.), e che occupa circa il 60% del tempo (circa 2 anni); il resto del curriculum prevede, invece, insegnamenti di cultura generale e abilità di base, oltre ad altre a scelta dello studente.

Ci racconta Pezzulli, studentessa:

«Ognuno sceglie un corso principale, il *major*, ossia il corso in cui ci si laurea, e poi si può scegliere una sorta di specialistica, il *minor*. Con sei corsi si ottiene una mini-laurea in quest'altro ambito. I corsi sono personalizzabili. Esistono insegnamenti obbligatori e altri otto facoltativi. Completati gli obbligatori, si può variare tra le materie. Sono molto flessibili».

I corsi americani si caratterizzano per una grande flessibilità del curriculum che porta ad una maggiore libertà e autonomia nell'elaborazione del piano di studi scegliendo nell'ambito dell'intera offerta didattica dell'università. Contemporaneamente, consente ad ogni singola università di non dover impiegare un numero elevato di docenti o di attivare una moltitudine di corsi di laurea diversi, riuscendo comunque a soddisfare le variegate esigenze dei suoi studenti. Poiché la scelta della materia prevalente non va effettuata al momento dell'iscrizione, come avviene invece per l'università italiana, gli studenti hanno modo di esplorare diverse discipline prima di individuare quella definitiva. Concluso questo ciclo, si può proseguire gli studi con i *post-graduate* così divisi: Master (1-2 anni a carattere accademico o professionalizzante); dottorati professionali e dottorati di ricerca (PhD).

Oltre ai corsi di laurea, gli studenti che frequentano gli atenei americani partecipano a numerose attività. Le università americane, infatti, sono progettate proprio per accogliere e incoraggiare gli studenti a integrare lo studio con attività che li coinvolgono per l'intero anno scolastico e in diversi ambiti, legati principalmente alla socializzazione. Il campus americano è incentrato sull'unione e la collaborazione tra studenti e all'interno dei suoi spazi sono predisposti numerosi luoghi di ritrovo e di aggregazione (caffetteria, mensa, palestra, servizi di *counseling*, chiostro con ping pong, aree con macchinette del caffè con tavolini e biliardino).

Sia lo spazio che le attività rappresentano per gli studenti dell'università americana un'occasione per creare scambio di esperienze utili alla loro maturazione, attraverso lo sviluppo di competenze e capacità che sono vissute dagli stessi intervistati come importanti e utili per il proprio percorso di vita.

Attraverso le interviste realizzate è stato possibile identificare quelle esperienze che hanno consentito una crescita personale e professionale degli studenti. Infatti l'università, intesa come luogo di incontro e di scambio e non solo di studio, diventa uno spazio in cui organizzare e animare situazioni d'apprendimento informale e non formale e dove quest'ultimo è addirittura incoraggiato, come del resto il principio della libertà intellettuale.

6.5 La John Cabot University (JCU) e l'Institute for Entrepreneurship (IFE)

La John Cabot University è un'università privata americana fondata nel 1972 con sede nel quartiere di Trastevere a Roma. Il nome dell'Università è un omaggio all'esploratore italiano Giovanni Caboto, famoso per aver continuato l'opera di Cristoforo Colombo.

La John Cabot, una delle più grandi università americane in Italia, si distingue per l'internazionalità del corpo docente e degli studenti (provenienti da oltre 60 paesi). Essa unisce l'approccio pragmatico allo studio teorico e privilegia uno stretto rapporto con il mondo del lavoro, prestando grande attenzione agli sbocchi professionali per gli studenti che scelgono di iniziare una carriera dopo la laurea anziché proseguire gli studi.

L'Università, che rilascia il solo titolo di *Bachelor of Arts* (B.A.), offre tredici corsi di laurea quadriennale americana in ambito economico, umanistico e politico e rilascia diplomi dichiarati validi per l'ammissione ai corsi di laurea specialistica e a Master di primo livello delle università italiane, nonché alla partecipazione a concorsi pubblici. La JCU è formata da vari dipartimenti/istituti deputati a sviluppare le competenze specifiche per ambito tematico che portano gli studenti non solo ad apprendere nozioni teoriche ma anche competenze pratiche per l'accesso al mondo del lavoro.

Tra i più attivi c'è l'Istituto per l'imprenditorialità, Institute for Entrepreneurship (IFE), coordinato dalla Professoressa Pulino che è stato istituito per promuovere le migliori pratiche in materia di imprenditorialità e per aiutare gli aspiranti imprenditori a superare le barriere al raggiungimento dei loro obiettivi.

"Uno degli obiettivi dell'IFE è quello di sviluppare in tutti gli studenti un atteggiamento *entrepreneurial*, inteso come la capacità di individuare le giuste opportunità, chiamare a raccolta le risorse necessarie e gestire l'alto grado di incertezza che caratterizza le iniziative imprenditoriali. Vediamo lo sviluppo di un atteggiamento *entrepreneurial* come una competenza per la vita, e in quanto tale cerchiamo di creare un ambiente che consenta una full immersion su questa tematica. Sicuramente vogliamo dare ai nostri laureati la capacità di essere imprenditori di sé stessi, sia che facciano startup, che lavorino per una grande azienda, o che si dedichino a progetti sociali. Ciò significa sviluppare conoscenze, competenze ed esperienze»,

afferma la Prof.ssa Pulino, Assistant Professor of Business Administration, Director of JCU Institute for Entrepreneurship. Gli obiettivi principali dell'Istituto sono fornire istruzione e formazione nei fondamenti delle migliori pratiche imprenditoriali per costruire una forte rete internazionale di soggetti con una mentalità imprenditoriale nella comunità JCU.

In linea con la sua missione, l'Istituto è il prodotto della collaborazione di figure di alto livello tra docenti, esponenti del mondo degli affari, rappresentanti delle imprese locali, comunità senza scopo di lucro.

Nel perseguimento della propria missione, l'IFE si concentra su tre attività principali:

- offerta accademica in materia di imprenditorialità e di discipline ad essa correlate;
- eventi di networking come incontri e conferenze su argomenti relativi all'imprenditorialità, per facilitare lo scambio tra i membri della comunità universitaria e l'esterno;
- servizi mirati come laboratori, *stage*, consulenza e *mentoring*.

La filosofia dei corsi si basa, oltre che sull'apprendimento nozionistico, su competenze pratiche come esplorare – imparare – fare – costruire, finalizzate al "lancio" di idee imprenditoriali.

A questo scopo, oltre ai tradizionali corsi, l'Istituto propone:

- Il *Certificate in Entrepreneurship*, che consente agli studenti di avvicinarsi a questo mondo dell'impresa senza vincolare il proprio percorso formativo;
- Il *Minor in Entrepreneurship* (un *Minor* consiste in 6 corsi in una disciplina diversa dal proprio programma di laurea) per chi volesse approfondire la tematica;
- Il programma *Learn-Do-Share*, che porta in aula progetti reali sui quali gli studenti lavorano, in qualità di consulenti, seguiti dal docente; «oltre a rappresentare un'esperienza indimenticabile per gli studenti, questo programma crea un vero valore aggiunto per le startup della nostra comunità» (Prof.ssa Silvia Pulino).

Dal punto di vista dell'*entrepreneurship*, la John Cabot ha rapporti diretti con i maggiori esponenti del mondo startup della regione Lazio. L'università ha da sempre una vocazione di integrazione con il territorio e organizza molte iniziative e visite in alcune delle principali eccellenze imprenditoriali del territorio.

Ogni semestre, venti imprenditori del territorio capitolino sono in classe per condividere la loro esperienza con gli studenti e per conoscere i giovani futuri imprenditori. «Il raccordo con le necessità territoriali avviene attraverso la stretta collaborazione con un altro centro di eccellenza della JCU, il Career Services Center, che ogni semestre apre 500 posizioni (*stage*/lavoro) in una rete di oltre 400 aziende e organizzazioni partner» (Pulino). Queste attività parallele permettono inoltre agli studenti di scegliere i corsi (*Minor*) in base alle competenze che hanno bisogno di acquisire per soddisfare le loro ambizioni imprenditoriali, e quindi non solo imparare ma anche sviluppare la propria idea di *business* e la possibilità di lanciare una startup prima del conseguimento della laurea; gli studenti sono seguiti individualmente dal direttore dell'Istituto, così come dai loro *Advisor* e professori.

Un riconoscimento non solo utile, ma anche premiante per accompagnare gli studenti durante il percorso di studio, e poi nella loro carriera, è il *Certificate in Entrepreneurship* che dà la possibilità agli studenti che abbiano seguito almeno un corso, partecipato a tre eventi di networking e scritto un breve *paper*, di approfondire e diventare più competenti in materia di imprenditorialità. Tramite il virtuoso meccanismo del *Learn-Do-Share*, il corso universitario dà inoltre la possibilità di cimentarsi nella pratica risolvendo, attraverso le conoscenze acquisite in aula problematiche reali legate alla vita aziendale. Inoltre, gli *stage* offerti dalle startup già esistenti rappresentano un'opportunità per gli studenti per "toccare con mano" cosa significa essere imprenditore (i ritmi di lavoro, gli ostacoli, le opportunità, le competenze neces-

sarie ecc...). «La fitta rete di rapporti che riusciamo ad intessere attraverso le varie iniziative ci porta anche la possibilità di creare opportunità di stage e di lavoro presso le startup con cui collaboriamo; al momento, i nostri Career Fair⁹⁷ dedicano il 20% dello spazio a rappresentanti del mondo delle startup e dell'innovazione» (Pulino).

Per rafforzare la capacità di interagire con il mondo esterno in campo professionale e personale, la John Cabot per i suoi studenti ha ideato l'*Elevator pitch*, un modo rapido di "raccontare" il proprio progetto, la propria idea imprenditoriale, una causa sociale o anche le proprie qualifiche professionali catturando l'attenzione di un'altra persona proprio come farebbe un imprenditore con un investitore se si trovasse per caso con lui in ascensore (elevator). L'imprenditore, infatti, si troverebbe costretto a descrivere sé stesso e la propria attività sinteticamente, ma con efficacia, per convincere l'investitore della sua idea nei limiti di tempo imposti dalla corsa in ascensore (circa 5 minuti). Gli studenti vengono invitati a partecipare alle *Elevator pitch Competition* dai professori perché il 5% della votazione finale del corso sarà influenzato da tale partecipazione.

«Il DNA americano della nostra università ci porta a inseguire i modelli di eccellenza in un settore in cui gli americani sono da sempre pionieri; inoltre, l'internazionalità che ci caratterizza ci fa cogliere anche nuovi sviluppi che nascono in altri paesi molto progrediti in ambito startup, come potrebbero essere Israele o i paesi scandinavi. Naturalmente, essendo la nostra una realtà molto particolare, dobbiamo sempre adattare modelli esterni alle nostre esigenze» (Pulino).

Gli studenti della JCU possono organizzarsi secondo tre diverse tipologie di associazioni: i *Club*, organizzazioni studentesche ufficialmente riconosciute che svolgono attività legate ad interessi sociali o culturali specifici della comunità degli studenti; le *Society*, ossia organizzazioni riconosciute affiliate e sostenute dai dipartimenti universitari di appartenenza (ex *Economia Student Society*, *Computer Science Society*) e poi i *Groups*, studenti che desiderano incontrarsi informalmente e condividere interessi. Sia i *Club* che le *Society* non possono operare in modo autonomo ma necessitano di una struttura formale, di un atto costitutivo e sono sottoposte al controllo e alle indicazioni dello *Student Service*, struttura che gestisce i servizi extra curriculari dell'Università.

I club sono strutturati come una vera e propria *company*. Ci sono:

«[...] i *board member*, 4-5 studenti che svolgono la funzione di presidente, vicepresidente, tesoriere ecc. L'università contribuisce dando un budget oppure i membri fanno la raccolta fondi vendendo dolci o altre cose. Ad esempio, il business club ha fatto una raccolta fondi per acquistare il biliardino nella sala ristoro. I club hanno un atto costitutivo e poi svolgono attività rivolte agli altri studenti attraverso dei workshop» (Tabansi, ex studente JC e ideatore della *startup Dreamers*).

⁹⁷ Il Career Fair dà l'opportunità a studenti ed ex studenti di conoscere ed incontrare aziende per orientarsi nel mondo del lavoro. Ogni semestre vengono organizzate due fiere, in cui gli studenti hanno inoltre la possibilità di fare esperienze di colloqui presso le aziende e frequentare seminari specifici per mettere a punto CV e lettere di presentazione.

Gli studenti che hanno partecipato alle interviste hanno infatti evidenziato l'importanza della partecipazione alla vita sociale dell'università come caratteristica del sistema universitario americano perché permette di sviluppare delle idee creative indipendentemente dalla tipologia di studi condividendo passioni e hobby, sperimentando sé stessi e divertendosi. Questo consente di mettere in pratica per un periodo lungo – tramite simulazioni – le proprie idee e di creare realtà imprenditoriali che potrebbero avere un mercato una volta usciti dall'università rendendosi attivi fin da subito piuttosto che aspettare proposte di lavoro.

Studenti di differenti corsi (*Introduction to Entrepreneurship, New Product Management, Marketing*) collaborano in gruppi (intra-classi) per creare (o migliorare e posizionare) un prodotto e introdurlo nel mercato, ciascuno con le competenze che acquisisce nel corso che sta frequentando.

I ragazzi lavorano all'interno e all'esterno dell'aula, dividendosi i ruoli e compiti, coordinandosi, organizzando la propria agenda e le consegne.

Come afferma Pietro Paganini⁹⁸, professore aggiunto in *Business Administration*: «Il gruppo lavora in questo modo: si incontrano e comunicano tramite una pagina Facebook, si aggiornano su cosa sia meglio per lo sviluppo del progetto. In generale, dopo un incontro realizzano un report che viene inviato al professore quale compito a casa o per un esame».

Il corso o la partecipazione ai club permette agli studenti di sviluppare idee imprenditoriali innovative che possono portare alla creazione di startup. È ciò che è avvenuto nel caso della *Dreamers* nata dall'idea di due studenti che hanno avuto la possibilità di sperimentare direttamente in un club (*Speak up*), interno alla JCU, di *public speaking*, la propria idea imprenditoriale.

«I club sono aperti dagli studenti perché gli piace qualcosa (scrittura, fotografia o altre passioni). Noi, ad esempio, abbiamo creato il club *Speak Up* per fare *public speaking* e quindi condividere con altri studenti quello che ci piaceva e quello che sapevamo fare attraverso esercizi, *simulazioni*. È un'opportunità per gli studenti, perché invece di aspettare che l'occasione ti arrivi, la crei [...] dopo l'università con questa esperienza puoi iniziare veramente qualcosa che ti piace. [...]» (Pecchio, ex studente e ideatore della *startup Dreamers*).

Afferma inoltre Pecchio «il club e la startup sono due realtà diverse ma che possono anche collaborare, nel senso che *Dreamers* organizza per i laureati dei corsi di specializzazione/workshop aiutando i ragazzi a fare *pitch*». I corsi di *Dreamers* sono aperti comunque ad un pubblico più ampio che frequenta la classe per 8 incontri in un mese, senza rilasciare certificazioni/attestazioni formali. La *Company*, che nel frattempo si sta registrando come startup ufficiale, fornisce un servizio e quindi non necessita di finanziatori esterni per la produzione di un prodotto.

⁹⁸ Il prof. Paganini era stato intervistato per una precedente ricerca sull'Educazione all'imprenditorialità, confluita nel report di ricerca visionabile al link <http://goo.gl/U9D9Fk>.

L'esperienza risulta particolarmente interessante, perché dà conto dell'intreccio ricorsivo di esperienze di apprendimento formale, non formale e informale. Il tutto nasce e prende progressivamente forma all'interno di un ambiente di istruzione formale (la JCU) in cui vengono creati club che assumono i contorni di pratiche riconducibili all'apprendimento informale.

6.6 L'apprendimento non formale e informale per la crescita personale e professionale

È stato evidenziato, dunque, il ruolo dell'Università come promotore di apprendimento non formale e informale. È quanto emerge dalle interviste effettuate sia con la responsabile dell'IFE sia con gli studenti della JCU. Le diverse testimonianze raccolte hanno infatti in vario modo rilevato aspetti cruciali del processo di apprendimento non formale e informale che vengono valorizzati dalle diverse attività svolte all'interno dell'Università.

Dalle interviste emerge inoltre come l'apprendimento non formale e informale, all'interno di attività non programmate, che ruotano intorno ai corsi di studio, riguardi anche lo sviluppo delle competenze e abilità utili nella vita professionale e personale. L'organizzazione stessa dell'Università americana tiene in grande considerazione le competenze e abilità acquisite grazie alla partecipazione ad attività informali.

La partecipazione ad associazioni e organizzazioni universitarie gestite da studenti costituisce una parte importante della vita studentesca. Gli studenti hanno la possibilità di accrescere e sviluppare competenze in diversi settori, tra cui la gestione del tempo, la comunicazione, il lavoro di squadra, la leadership e il *problem solving*, la risoluzione dei conflitti ma anche di rafforzare capacità relazionali.

La stessa adesione ai club, a detta degli intervistati, permette di superare la propria timidezza e insicurezza, incentivati dall'ambiente marcatamente internazionale, ma anche di acquisire una nuova cultura e di sviluppare nuove competenze legate alla comunicazione, nonché di rafforzare l'autostima e il confronto tra studenti, non solo perché le attività sono interamente gestite da loro, ma perché ogni partecipante mette a disposizione le proprie esperienze e risorse. «[...] appena iscritti all'università non si conoscono tante persone e si è anche intimiditi dalla presenza di persone, che parlano solo inglese» (Pezzulli). Partecipare a un club è utile anche per rapportarsi con gli altri. «Noi italiani siamo molto diversi culturalmente. Un approccio italiano non va bene con uno americano e viceversa» (Pezzulli).

«Partecipo al marketing club dove organizziamo eventi, facciamo delle lezioni su come creare un sito web personale. E ogni settimana c'è una società, segnalataci dai professori, che ha bisogno di aiuto nello sviluppo di un piano marketing» (Pavone, studente).

Anche la partecipazione ai *workshop* che vengono organizzati dall'ateneo o dai club permette agli studenti di interagire con maggiore facilità.

«[...] ho partecipato ad un workshop per Advertising and media, in cui è venuto un ragazzo di 30 anni, di una società italiana, che ci ha raccontato la sua esperienza, cioè come è riuscito a fare carriera e [...] poi ci ha lasciato quasi tre ore per elaborare un nostro business e discuterne con lui. Non è un professore e questo ci ha permesso una maggiore facilità di interazione con lui non sentendoci sotto esame [...]» (Pezzulli).

Dalla frequentazione dei club e dalle stesse esercitazioni in classe viene favorito e incoraggiato lo sviluppo di startup. Le attività permettono di accrescere competenze e capacità che saranno utili durante tutto l'arco della vita e nel lavoro, esercitandosi in un ambiente protetto come quello dell'università. Infatti, gli studenti sottolineano come questa sia «un'università con approccio pragmatico. Può essere difficile perché c'è un continuo rapporto con il mondo esterno e [...] allo stesso tempo ti accorgi che quello che stai studiando ti serve per il futuro».

Ci raccontano come ognuno di loro stia sviluppando una propria startup arricchendo in tal modo il proprio bagaglio di conoscenze e abilità.

Le startup sono costituite da gruppi di studenti ognuno con competenze differenti. «Alla startup ci lavorano cinque persone. A seconda delle nostre competenze individuali, si lavora ognuno nel proprio campo. Operare in gruppo permette di acquisire nuove informazioni e sviluppare nuove abilità. Ci si incontra fuori o sul terrazzo dell'università» (Pezzulli).

Quello che gli studenti raccontano riguardo alla loro crescita professionale e privata è che attraverso le attività alternative a quelle formali e la creazione di startup sviluppano competenze e capacità di *problem solving*, di lavorare in gruppo, di relazionarsi in inglese, di accrescere un senso empatico al di là anche della cultura di provenienza cercando di creare insieme luoghi e modi di comunicazione e di scambio nuovi e trasversali.

Ci dice Pezzulli rispetto a quelle competenze o abilità da lei sviluppate:

«Pazienza di mettermi lì e capire il punto di vista dell'altra persona (noi italiani siamo molto portati a ritenere che se pensiamo A deve essere A), mentre ho appreso a non farmi subito venire la voglia di dire "No, hai sbagliato" o "No, io la penso in un altro modo". Ho imparato prima di tutto ad ascoltare e a mettermi nei panni dell'altro (empatia) perché non abbiamo le stesse esperienze, la stessa cultura».

O come ci racconta Lemmo: «La capacità di lavorare in gruppo è fondamentale nel mondo del lavoro e non solo; la flessibilità, la tolleranza, venire incontro a te che hai esigenze diverse da me e che non sia sempre la mia opinione a prevalere. Ho imparato a gestire il mio tempo... è una capacità che devi apprendere [...]».

«Lavorare in gruppo è fondamentale perché senza un gruppo solido non si va da nessuna parte o a dare un aiuto a chi ne ha bisogno» (Pezzulli).

E ancora «si acquisiscono *skill* tecnologiche e a cavarsela con poco, per esempio a creare un sito web con 200/300 euro, l'umiltà di saper chiedere aiuto ad altri, d'imparare i linguaggi di programmazione 3d [...] o la capacità di colloquiare in lingua anche in ambienti professionali» (Pavone).

Marco e Charles ci dicono che grazie al club hanno imparato a pianificare, a gestire le risorse e soprattutto a fallire. «Creare un club è bello [...] perché è come una compagnia vera, devi attrarre le persone nel club, ti diverti [...]. La ricerca dei partner per il club avviene grazie agli spazi comuni (caffetteria, mensa, cortile), non nelle aule o nei corsi. Per tre anni abbiamo creato il club *Speak Up*, ci piaceva, leggevamo, condividevamo con gli studenti quello che sapevamo[...]». Mentre Lemmo ci racconta che ha imparato a «Non entrare nel panico, la tua prima scelta non sarà mai quella giusta, la devi testare, devi andare avanti e quindi devi essere più fredda e razionale possibile».

Vengono messi in gioco persino i valori di base del cittadino attivo e civile: «Il rispetto sia nella vita sia nel mondo del lavoro. Qui ci insegnano il rispetto. Abbiamo l'opportunità di dialogo ma nel rispetto degli altri perché se ci si focalizza su chi ha ragione e chi no, non si va più avanti. C'è il rispetto delle regole. Se non ci fossero saremmo tutti un po' allo sbando» (Pezzulli).

Il doversi rapportare con gli altri e dover portare a compimento o allo sviluppo di una startup ha permesso agli studenti di cambiare il proprio modo di confrontarsi. «È cambiato il modo di relazionarmi con gli altri, ma è anche cambiato il modo di apprendere [...]. Prima apprendevi perché eri costretto a farlo [...]» (Pezzulli).

Qui «[...] ci si aspetta che tu esprima la tua idea che può anche essere diversa da quella di un altro. Questo incentiva perché magari la mia idea è sbagliata, ma almeno so che è errata non perché lo dici tu ma perché c'è un motivo. Quindi il metodo di apprendimento è più interattivo, stimolante, intraprendente. [...] Si sviluppa il pensiero critico, come processare le informazioni che mi vengono date, quali sono quelle che mi servono e quali no [...]» (Lemmo).

«Lo scambio e la condivisione, sia a lezione sia nelle attività extrascolastiche, è continuo. [...] Si lascia molto spazio al dialogo costruttivo. Delle volte non sei d'accordo con il tuo compagno, ma c'è sempre l'opportunità di dire la tua, di farti rispiegare una cosa o chiedere se questo potrebbe essere un esempio per quello che sta dicendo. Succede spesso di avere degli scambi informali tra studenti, ma anche con i professori» (Pezzulli).

Anche «sentire le esperienze di altri sulla creazione di startup mi fa capire come quello che sto apprendendo attraverso i libri è la realtà» (Lemmo).

All'interno dell'Università vi sono anche attività per la redazione di un Cv o su come scrivere una lettera di presentazione. «[...] scrivere delle lettere in un certo modo, capire cosa serve in base alla persona con cui mi sto relazionando. Quindi come relazionarmi all'interno di un ambiente business, quale etichetta seguire» (Lemmo).

Anche attraverso i già citati *elevator pitch competition* si acquisiscono nuove conoscenze o abilità: infatti gli studenti vengono incoraggiati a parlare davanti ad un pubblico. «Anche questa opportunità di fare public speaking, di parlare davanti a tante persone non sono cose che si fanno tutti i giorni» (Lemmo).

Grazie alle attività extrascolastiche gli studenti sviluppano competenze sociali e umane, arricchiscono il loro bagaglio culturale, creano reti e *network* e sviluppano una maggiore flessibilità.

«Ci sono molti ragazzi che ho conosciuto e che hanno sviluppato *app* con cui poter avere dei contatti [...], uscirò con la consapevolezza di cosa significhi essere una comunità più aperta rispetto a quella italiana e questo mi aiuterà in futuro a lavorare all'estero o ad essere più aperta verso altre culture...» (Pezzulli).

Racconta Pavone: «sono contento di quello che sono [...], di quello che sto diventando e della versatilità delle competenze che sono riuscito ad acquisire. Lavorare qui o in Australia non fa differenza. Non bisogna aver paura di cambiare».

Gli scambi all'estero, poi, favoriti dal gemellaggio con diverse Università europee e non, sviluppano relazioni e reti che i ragazzi possono utilizzare per il proprio sviluppo personale e professionale. Ad esempio racconta Lemmo «A Copenaghen ho conosciuto dei ragazzi di madre lingua che frequentavano il corso con me e avevano avviato le loro startup da poco. Era bello condividere il loro entusiasmo e lavorare con loro. Ci hanno proposto di collaborare con loro una volta finita l'università». O ancora: «si ha in ogni parte del mondo una persona che può essere un aggancio, sia d'amicizia sia di lavoro [...], ci sono molte persone che ho conosciuto sparpagliate per il mondo che potrebbero essermi d'aiuto» (Pavone).

Ma gli studenti raccontano anche il valore aggiunto di queste esperienze, esprimendo i loro punti di vista tra aspirazioni e sogni professionali.

«La possibilità di creare un club è un'opportunità per seguire la tua passione, è come un modello. Crei qualcosa qui, fai esperienza su te stesso, non hai da perdere niente. È un metodo che può essere replicato [...]. Non aspettare che l'opportunità ti arrivi ma la crei tu. La differenza la fai tu, la faccio io, la fa lui» (Pecchio, ideatore *Dreamers*).

«La startup non me l'aspettavo proprio. Ma non mi aspettavo che il corso fosse così [...], che tu diventassi partecipe di tutte quelle scelte [...], tutto è basato su di noi» (Pezzulli). E ancora «L'università potrebbe avviare dei propri progetti e non farti lavorare su progetti esterni. L'IFE potrebbe aver un fondo da allocare per diventare un incubatore interno solo per le persone che studiano qui. Ho iniziato un'idea imprenditoriale su un prototipo di orologio. Ora ho creato un sito internet» (Pavone).

Si può quindi affermare che l'università, da sempre luogo di cultura, apprendimento e sviluppo di pensiero critico, può rappresentare un luogo di vero sviluppo della cittadinanza, intesa come insieme di competenze e capacità utili nella vita e non solo un contenitore asettico di informazioni e contenuti intellettuali.

Infatti lo sviluppo individuale e professionale passa anche attraverso questi luoghi che consentono, più di altri, lo sviluppo di autonomia, di sensazione di padronanza della propria vita, di appartenenza, di sviluppo di progettualità e responsabilità collettive. Si può quindi parlare di *lifewide learning* e di *lifedeeep learning*, espressione che si riferisce alla dimensione orizzontale, che coinvolge tutti gli ambiti della vita e rappresenta il superamento dei luoghi deputati all'apprendimento e alla valorizza-

zione di ogni esperienza del soggetto in quanto fonte di saperi e competenze e quale stimolo all'utilizzo di un apprendimento più profondo che coinvolge anche la collettività⁹⁹. Si passa quindi da un piano intersoggettivo ad uno intra-soggettivo per ritornare a livelli di consapevolezza di sé e delle situazioni, ma anche di originalità e capacità di ideazione (Vygotskij, trad. it. 1990).

Parlando di sviluppo personale e di acquisizione di competenze e abilità, Le Boterf¹⁰⁰ (1994) afferma che «la competenza risiede nella mobilitazione delle risorse dell'individuo (conoscenze, capacità), e non nelle risorse stesse. Si configura quindi come un saper agire (o reagire) in maniera pertinente in un determinato contesto/situazione fornendo una performance sulla quale altri dovranno/potranno esprimere un giudizio». Sembrerebbe quindi questo il modello verso cui si stanno orientando molte università, consentendo agli studenti di "agire" sé stessi.

⁹⁹ "La dimensione del Lifewide Learning evidenzia che l'apprendimento avviene in un'ampia varietà di ambienti e contesti: lavoro, vita sociale, famiglia e non è solo limitato all'educazione e non è necessariamente intenzionale (Bauman, 2006; Barnett, 2010), vedi link <https://goo.gl/8VmVOb>.

¹⁰⁰ Le Boterf G. (1994), *De la competence: essay sur un attracteur étrange*, Paris, Les Edition d'Organization.

Conclusioni

La ricchezza e le diverse dimensioni che investono i casi analizzati rimandano ad una riflessione certamente ben più ampia di quella che può essere avanzata in prima battuta nel presente paragrafo conclusivo. Ogni caso infatti presenta realtà molto diverse e gli aspetti legati ai processi di apprendimento rispetto alle iniziative promosse e alle attività svolte sono per molti aspetti marginali. Ma è proprio all'interno di questa "marginalità" che ci si deve muovere per comprendere meglio la ricchezza di ogni esperienza che sia frutto di un percorso individuale o di gruppo.

In primo luogo, un richiamo va avanzato rispetto alla stessa esperienza realizzata nell'aver incontrato in questi quasi 2 anni di attività di ricerca, così tante situazioni, persone, esperienze. Ogni espressione, tono della voce, sorriso, ansia e aspirazione espressa rappresenta e ha rappresentato un valore in sé che è stato difficile ricomporre all'interno di un unico mosaico interpretativo: sotto questo aspetto il risultato non si è raggiunto, forse perché non raggiungibile. Semmai un significato si debba attribuire al lavoro è quello di un tentativo di valorizzare situazioni "viventi", "attive" che evolvono e costruiscono il sociale nelle loro relazioni interne e verso l'esterno. La costruzione di socialità come relazione (Berger, Luckmann 1966) all'interno spesso di un disegno di inclusività, svolge in fondo la stessa missione che possiamo intravedere nelle agenzie primarie o secondarie di socializzazione (famiglia e scuola in primis). Una comunità ancora così viva è senza dubbio in grado di creare contaminazioni e rimodellare anche quei rapporti apparentemente lontani, legati a livello macro, al mondo dell'economia e micro, ai percorsi professionali. È evidente che ci si trovi anche di fronte alla possibilità di avere evidenziato una sorta di "banalità" del concetto di apprendimento in ogni momento e in ogni ambiente della vita. Ma spesso questa banalità è talmente necessaria e data per scontata da sfuggire a volte ai radar delle analisi più sofisticate, che si soffermano molto sulla simulazione del reale anziché scontrarsi e ascoltare, assaporare, pesare il valore della narrazione individuale e collettiva. Non a caso si è scelto di affiancare anche la produzione di filmati documentali di alcuni dei casi analizzati: la voce e le immagini conferiscono un valore aggiunto considerevole e allo stesso tempo lasciano una libertà interpretativa a chi osserva dall'esterno che difficilmente la forma scritta di analisi può restituire.

Al fine di analizzare nel complesso le esperienze narrate può essere interessante riprendere lo schema (cfr. schema 1, Introduzione) per verificare come ciascuno dei

cinque casi si collochi all'interno delle dimensioni già evidenziate. Prima di ciò occorre tuttavia partire da alcuni presupposti:

- le esperienze narrate si dispongono in linea con il paradigma della società liquida (Bauman 1999a), pertanto, fatta eccezione per un solo caso, tutti non si identificano esattamente dentro un'unica casella dello schema, evidenziando la presenza simultanea di tipologie di apprendimento con caratteristiche spesso ibride o non facilmente etichettabili secondo gli standard di classificazione europea;
- legato a ciò, emerge il concetto di apprendimento "sempre fruibile e ovunque" per gli adulti consapevoli e motivati a vivere esperienze anche molto distanti dal mondo del lavoro, a cui si affianca anche quello di *lifedeep learning*, così come definito per il caso dell'educazione all'imprenditorialità, ma che può essere esteso anche ad altri esempi osservati;
- come già evidenziato nell'introduzione non è stata volutamente presa in considerazione l'analisi delle competenze in parte emerse dalle interviste individuali e la relativa spendibilità in termini formativi e professionali. Il processo di messa in evidenza/trasparenza delle competenze spendibili avrebbe comportato un approccio diverso con relativi strumenti *ad hoc* che tengano conto anche delle direttive e della normativa in tema di certificazione delle competenze. Tutte le competenze emerse e in parte segnalate nel corso dell'analisi dei casi sono frutto di una narrazione spontanea da parte dei rispondenti al momento in cui si è cercato di raccogliere le connessioni complessive tra esperienze realizzate o in corso e altri ambiti della propria vita (professionale e non);
- ogni caso contiene in sé anche la sua stessa potenziale evoluzione, ossia il modo in cui ciascuna situazione/esperienza potrebbe evolvere attivando nuove opportunità di apprendimento in prospettiva anche "istituzionalizzate", ossia che possono rientrare nella casistica più tradizionale dell'apprendimento formale, ciò specie alla luce di quanto definito nella L. n. 150/2015 (il cosiddetto *Jobs Act*), in relazione a quanto previsto nell'attivazione della rete per le politiche attive.

Entrando nel dettaglio dei singoli casi, come si evince dallo schema, quello relativo alla biblioteca Salaborsa Bologna è collocato sia tra i processi di apprendimento non formale (casella in alto a destra) che in quelli informali (casella in basso a destra). Tra le attività da annoverarsi tra quelle non formali vi sono i corsi di lingua per stranieri, nonché tutte le attività tradizionali di prestito dei libri e di documenti finalizzati allo studio di determinate tematiche. In una posizione ibrida tra non formale e informale vi sono anche le attività tipo "scioglilingua", o di alfabetizzazione informatica per anziani. Nel primo caso la finalità di manutenzione ed evoluzione delle lingue straniere (quindi spendibili anche in contesti professionali) si accompagna spesso a rispondere a bisogni legati alla costruzione di relazionalità e all'avvicinamento tra nuovi "mondi". Nelle interviste realizzate attraverso *focus group*¹⁰¹ degli utenti della biblioteca è

¹⁰¹ Nella giornata del 28 giugno 2016 sono stati realizzati focus group con 27 utenti di diversi servizi della biblioteca Salaborsa di Bologna. Tra i temi toccati vi è stato anche quello legato a quali processi di apprendimento consapevole/inconsapevole siano stati attivati nella frequentazione delle diverse iniziative.

emerso come Salaborsa è il luogo di riferimento per chi intende ricominciare un cammino, che sia di studi, di interesse verso nuove professioni o di approccio a una nuova cultura. In quanto tale la motivazione di socializzazione in senso lato è un motore profondo, che spinge a entrare nel luogo e soprattutto a riattivarsi in qualsiasi punto del proprio percorso di vita o professionale raggiunto: non secondario come l'attitudine ad apprendere degli anziani rappresenta un elemento di promozione sociale rilevante in quanto aiuta la relazione intergenerazionale e svolge, non da meno, una funzione di contrasto a problematiche legate alla terza età (ad esempio solitudine e rischio di malattie legate a demenze). Più riconducibili all'apprendimento informale sono le iniziative legate ai gruppi di lettura a tema, spesso centrati su specifici autori o filoni letterari. Anche in queste occasioni tuttavia nascono situazioni di contaminazione tra partecipanti che possono anche "casualmente" condurre a evoluzioni imprevedibili, anche legati a individuare nuove occasioni professionali. A tal proposito, sempre nelle discussioni scaturite nei *focus group* e da alcune informazioni colte nel corso delle interviste agli operatori della biblioteca, si è notato come il passaggio tra piano della "passione" a occasione professionale si sia manifestato in alcune esperienze (da semplici utenti a traduttori, mediatori culturali, docenti di iniziative di formazione).

Schema 3 Collocazione dei casi analizzati rispetto alle dimensioni dell'apprendimento formale, non formale e informale

		Riconoscimento istituzionale	
		Presente	Assente
Intenzionalità della motivazione di apprendimento	Presente	<i>Formale</i> Professioni di sostegno alla maternità Startup : educazione all'imprenditorialità Associazione Antas	<i>Non formale</i> Professioni di sostegno alla maternità Biblioteca Salaborsa Biblioteca Renato Nicolini Startup: – educazione all'imprenditorialità Associazione Antas
	Assente		<i>Informale</i> Biblioteca Renato Nicolini Biblioteca Salaborsa Associazione Antas

Alla luce di ciò è emerso come Salaborsa sia un luogo che assume diversi significati che possono esser collocati:

- nell'area del *leisure*, del tempo libero, che svolge una funzione anche di incontro e socializzazione: «È una biblioteca ma è anche un luogo in cui si trovano e si vedono persone diverse: turisti, curiosi o coloro che vengono anche solo per prendere un dvd o cose non classiche di tutte le biblioteche di quartiere. Poi il bar fa tanto. Fa luogo d'incontro». (Partecipante al *focus group* del 28 giugno);
- nell'area strumentale sia per i propri interessi di studio che per il lavoro;
- in quella della funzionalità/fruibilità, ove vengono in genere considerati positivamente gli accessi ai servizi, la libertà di movimento (l'accesso agli scaffali), l'idea di poter cambiare idea in ciò che si cerca.

Alcuni aspetti ora enfatizzati per Salaborsa sono evincibili anche per quanto riguarda la biblioteca Renato Nicolini di Corviale che, ricordiamolo, insiste in un contesto socioculturale ed economico diametralmente opposto a quello della biblioteca felsinea. Accanto ad attività identificabili nell'ambito degli apprendimenti non formali (come i corsi di lingua, ma per molti aspetti anche i corsi di scacchi, che sono quanto meno ibridi nella loro collocazione) vi sono attività prettamente identificabili nell'area informale, come l'apprendimento durante le iniziative legate al mondo dell'espressione artistica o alla fruizione dell'arte in generale: tutte queste, come osservato nel caso analizzato, nella riflessione di chi li promuove o di chi vi partecipa, acquisiscono nel tempo una diversa finalità aggiungendo un corredo di abilità e competenze riutilizzabili in contesti altri come quelli civici, sociali inclusivi (si pensi al coinvolgimento di giovani di Corviale) e professionali.

In sintesi nella situazione della biblioteche emerge come queste veicolino una percezione generale di trovarsi in un luogo che svolge una funzione sempre più marcata di welfare nell'ecosistema urbano (di Bologna centro o di Roma periferia), che si estrinseca nel riuscire a essere a un tempo la porta di accesso all'integrazione (di stranieri nel caso di Bologna, di cittadini potenzialmente a rischio di esclusione sociale nel caso di Corviale), un luogo di abbattimento delle solitudini (specie per gli anziani, ma non solo), un luogo dove si può passare del tempo libero (turisti, cittadini in cerca di una mostra, cura dei propri hobby), mantenere e generare nuove conoscenze e competenze anche per il proprio lavoro, oltre che naturalmente disporre di una biblioteca con tutte le sue funzioni in senso tradizionale. Riprendendo un concetto estrapolato da una intervista realizzata con il Prof. Giovanni Solimine¹⁰² la sfida per le biblioteche è nel trasformare il proprio radicamento territoriale avvicinandosi al modello anglosassone, «in cui storicamente si è assistito a un processo di integrazione tra la tradizione della *public library* con quella della *adult education*; non è quindi un caso, sulla base di questa evidenza, che negli ultimi anni, segnati dalla crisi economico-finanziaria, questo legame sia stato ripreso e rilanciato, come strategia di risposta». In questo si può evincere quali potenzialità le biblioteche pubbliche po-

¹⁰² Il 22 giugno 2016 è stato intervistato dal gruppo di ricerca il prof. Giovanni Solimine professore ordinario di "Biblioteconomia" e di "Culture del libro, dell'editoria e della lettura" (Settore scientifico-disciplinare M-STO/08) presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Roma La Sapienza, dove dirige il Dipartimento di scienze documentarie, linguistico-filologiche e librerie e geografiche, considerato uno dei massimi esperti mondiali di biblioteconomia e apprezzato studioso di problematiche connesse con l'editoria e la lettura.

trebbero avere rispetto alla creazione di ambienti di apprendimento "aperti", così territorialmente vicine ai cittadini «da essere più diffuse degli stessi sportelli postali» (sempre riprendendo una espressione di Solimine).

Luoghi non di meno aperti agli apprendimenti informali si sono dimostrati quelli vicini al volontariato. Nel caso di Antas si narrano le modalità in cui si costruisce e "ricostruisce" una diversa socialità curvata all'obiettivo di superare e affrontare le conseguenze della malattia. Rispetto a quanto si è analizzato i processi di apprendimento procedono in una duplice direzione: da una parte coinvolgono le individualità dei volontari che costruiscono nuove abilità e competenze (di varia natura e con diversi ambiti di applicabilità in contesti diversi) attraverso processi formativi non formali e informali; dall'altra quelli che riguardano la comunità in senso lato ("utenti" e altri cittadini) e finalizzata a sviluppare competenze per una cittadinanza attiva e solidale. È proprio questa ultima accezione di competenza è ciò che unisce il lavoro di apprendimento generato anche nelle biblioteche (specie Renato Nicolini di Corviale) e quello dell'associazione di volontariato. Entrambi i contesti hanno le caratteristiche per essere considerati generativi di competenze secondo logiche non tradizionali, ma che sono perfettamente in linea con una costruzione di comunità in cui deve necessariamente esservi un rapporto equilibrato tra economia basata sull'innovazione e sull'inclusività sociale: in questo senso, senza il recupero e la valorizzazione di esperienze come quelle analizzate sarà difficile creare quel substrato sociale in grado di assorbire innovazioni e competenze atte a gestirle così come si prevede nell'epoca dell'Industria 4.0. Così come, del resto, nelle stesse imprese si è sempre posto il problema di avere la capacità di assorbire le competenze¹⁰³ per l'innovazione prima ancora che investire su strutture, tecnologie e nuovi processi produttivi, così nel sistema sociale è fondamentale creare quel substrato conoscitivo e di esperienze relazionali che rende una collettività più "mobile", "reattiva" e "meno conservativa" di fronte a qualsiasi tipo di sfida innovativa, che sia di natura economica e/o sociale. Questa capacità la si forma esattamente nei contesti analizzati, nelle esperienze spesso spontanee, dove è più forte l'interesse e la motivazione individuale, anche nell'iniziare una nuova o la prima esperienza professionale.

E, in tal senso, il caso delle altre due esperienze analizzate, quella legata all'analisi di alcune esperienze di attivazione delle startup e alla implementazione delle professioni legate al sostegno della maternità con la costruzione di professioni perinatali. Si tratta di due esperienze molto diverse, in cui però, più che in altri casi, emerge la centralità di processi di apprendimento informale e soprattutto non formale. Vengono creati spazi di apprendimento *ad hoc*, in cui il valore aggiunto nel processo stesso di identificazione di costruzione di un'identità di una "professione" (imprenditrice/tori, professioni perinatali) è nella creazione di quel processo di continuo scambio di esperienze, anche tra pari, che può condurre alla emersione di conoscenze tacite legate all'esperienza di ciascun partecipante: sono processi complessi che, come ab-

¹⁰³ Tra i primi analisti di organizzazione che si sono interessati del tema che ha poi attraversato gli ultimi 20 anni nel dibattito sull'innovazione vi sono Cohen e Levinthal (1990) che la definiscono in ambito aziendale come *ability to recognise the value of new information, assimilate it and apply it to commercial ends*.

biamo osservato, mettono in moto energie anche profonde, come nel caso delle figure legate al sostegno della maternità. Inoltre questi stessi 2 casi sono caratterizzati anche da presenza, attuale e di prospettiva, di iniziative connesse alla formazione formalizzata, legata prettamente al mondo universitario, con un riconoscimento specifico di "crediti", come nel caso della partecipazione a iniziative legate all'attivazione di startup. Più flebile, in questa direzione, il legame rispetto alle professioni perinatali: nessuna di queste prevede una formalizzazione conferita da soggetti "istituzionalmente" riconosciuti, ma è prevedibile che, in prospettiva, alcuni di questi percorsi formativi potranno avere una formalizzazione/certificazione sulla via di un riconoscimento professionale. Ma è evidente che questi stessi elementi di "formalità" assumono un senso solo se corredati dal resto dei processi di apprendimento, con un'enfasi specifica rispetto al tradizionale apprendimento da esperienza (*learning by doing*), che sappiamo essere anche un elemento strategico per la crescita individuale e di gruppo, ma che mette in moto parti di conoscenze spesso afferenti la sfera della soggettività e dell'interiorizzazione, quindi invisibili e difficilmente codificabili secondo standard riconosciuti per le "istituzioni", a meno che non riaffiorino sotto forma di competenze certificabili.

L'insieme dei casi analizzati ci pone il problema di come in qualche modo la società rigeneri se stessa, attraverso operazioni tese a includere segmenti disgiunti dal suo corpus centrale, riconnettere in senso diacronico e sincronico le esperienze, nonché generare nuova "micro" economia. In ciascuna di queste esperienze vi è in fondo un pezzo di quell'antidoto che dovrebbe contrastare la dissoluzione progressiva della coesione sociale e che potrebbe conferire un maggiore senso di consapevolezza a quel modo di sentirsi "turista" nel mondo globalizzato (Bauman, 1999b, 2000). Essere e vivere in una biblioteca come luogo degli apprendimenti, essere un volontario o pescare nelle radici della propria cultura e nella propria interiorità la forza per costruire una nuova/antica professionalità (come nel caso delle professioni perinatali), sono tutti esempi che aiutano a riplasmare e "formare" una realtà che, forse, riconsegna anche un significato diverso all'equilibrio tra inclusione sociale e neo-economia.

Un altro elemento comune nei casi osservati concerne una relativa lontananza dai modelli più tradizionali di apprendimento per via della compresenza di più dimensioni motivazionali. Ad esempio in un corso di formazione organizzato da un'impresa o da un ente di formazione, in genere, le motivazioni sono polarizzate rispetto alla strumentalità per il lavoro; nei casi osservati, al contrario, si evidenzia come l'azione di apprendimento – consapevole o meno – si pone al centro di motivazioni ludiche, relazionali, bisogno di conoscenza non finalizzato e, solo in ultimo, motivazioni strumentali legate al lavoro (anche laddove l'obiettivo di un percorso professionalizzante sembra prioritario, come nel caso degli *startupper* e delle professioni perinatali). È proprio questa ricchezza di motivazioni che tende a forgiare il modo stesso in cui sono strutturate le diverse esperienze: è il portato di ciascun vissuto che crea il metodo e il contenuto dell'iniziativa (molto forte ciò nel caso delle professioni perinatali). Nulla è pre-strutturato e prevedibile. Come ancora lo stesso caso delle professioni perinatali ci evidenzia, non vi è neanche un percorso definibile che conduca

ad un'esatta identità professionale, legalmente o anche collettivamente riconosciuta: è una materia lavica che sgorga e prende forma in rapporto a condizioni contingenti, o più alla motivazione e intenzionalità, nel significato di dare senso al percorso professionale o personale che si intende intraprendere. In questo vi sono forti punti in comune con quanto osservato nel caso delle iniziative a supporto dell'attivazione delle startup, ma anche alle imprevedibili svolte che può assumere la partecipazione ad attività di volontariato che sia realizzata all'interno di una onlus o come docente volontario in un biblioteca pubblica.

Nel complesso le situazioni descritte rappresentano dei punti caldi e in continua ridefinizione (fluidi e discontinui per eccellenza) in cui gruppi/associazioni/ organizzazioni svolgono funzioni che mixano, rielaborano conoscenze individuali e frutto di esperienza, rispondendo a esigenze anche profonde delle persone.

È forse proprio questo l'elemento che contraddistingue e descrive il luogo/tempo del *Ba* (Nonaka, 1995).

Proposte di policy?

Dando seguito all'analisi fin qui condotta ci si deve legittimamente chiedere se e come ci debba essere una forma di supporto esterno, di tipo pubblico, per individuare e sostenere alcune delle tipologie di iniziative analizzate. La prima risposta è che, in molti casi, un supporto già viene conferito: vi sono programmi (perlopiù finanziati attraverso i fondi comunitari) che supportano le biblioteche, altri che si rivolgono all'incentivazione delle start-up, per non parlare poi di come anche il volontariato benefico spesso, a diversi livelli pubblici, di sostegni, non solo monetari. In questo senso non si tratta pertanto di perorare la tesi che ogni tipologia analizzata andrebbe ulteriormente sostenuta, specie sul piano finanziario. Si tratta semmai di comprendere se le attuali politiche di sostegno siano efficaci e se necessiterebbero semmai di essere riviste sotto una diversa prospettiva. Del resto uno degli intenti di questa ricerca, ritornando alla prima domanda dell'introduzione «Cosa hanno in comune...» è quello di comprendere quale sia il collante ossia la ratio che lega tutte queste esperienze. A tal proposito in termini macro, abbiamo sostenuto che questa è riconducibile alla capacità di "ri-creare", attraverso le esperienze centrate sull'apprendimento, il tessuto sociale, mentre a livello micro alla capacità di reinventare nuove dimensioni professionali, rispondendo in qualche modo anche alle "angosce baumaniane" dei nostri tempi. Ma al di là di ciò occorre anche rammentare come finanziamenti diretti a forme di aggregazione con lo scopo di apprendere informalmente ve ne sono state anche in passate programmazioni europee.

A tal proposito è interessante richiamare alla mente i finanziamenti diretti ai cosiddetti "circoli di studio" nell'ambito dei programmi a sostegno dell'educazione per gli adulti da parte della Regione Toscana, risalenti a oltre dieci anni orsono: rilevante come venivano definiti, ossia come lo strumento formativo più immediatamente vicino alle specifiche esigenze conoscitive della persona; è una modalità di educazione

non formale che crea reti di scambio di conoscenze tra cittadini, assicura la disponibilità di forme leggere, flessibili ed economiche di formazione¹⁰⁴. Tali iniziative avevano pertanto la stessa natura di molte di quelle osservate nella presente pubblicazione e come affermato nel rapporto che ne analizza l'esperienza, «intendono mostrare che è possibile ottenere una crescita economica e contemporaneamente rafforzare la coesione sociale»¹⁰⁵. Al di là di ciò che resta di tale esperienza, che riprendeva una tradizione ben ancorata nel tessuto sociale e culturale toscano, è interessante comprendere come sia possibile avanzare ulteriore attenzione verso iniziative e contesti relazionali finalizzati alla creazione di nuovi conoscenze e competenze rivolte alla cittadinanza e socialità, ma anche, attraverso di essi, all'individuazione di potenziali sbocchi professionali.

Naturalmente non vi è una risposta, o meglio un'unica risposta. Ancora una volta occorre volgere lo sguardo a esperienze già realizzate, non solo in Italia e cercare di comprendere cosa possono restituirci.

In questa direzione dal mondo anglosassone spuntano due esempi interessanti, che rimandano all'idea di come l'apprendimento per gli adulti, anche finalizzato al lavoro, debba essere sempre e in ogni contesto fruibile e di facile accessibilità: ci si riferisce nello specifico ai *Community Colleges* statunitensi e agli *Idea Stores* londinesi. Nei fatti, per storia, ampiezza, tradizione e radicamento nel tessuto sociale di riferimento si parla di due tipi di organismi molto differenti tra loro, eppure entrambi rispondono a una filosofia politica e socioeconomica a vocazione inclusiva.

I *Community Colleges* statunitensi sono interessanti, ai fini dell'analisi condotta in queste pagine, più che altro perché testimoniano una volontà progettuale di inclusione sociale e accoglienza che si traduce su larga scala¹⁰⁶ in prassi operativa. Infatti, l'idea in sé non è affatto una novità per noi europei, poiché si tratta di università pubbliche in grado di offrire percorsi educativi a costi molto più contenuti di quelli che si sosterebbero in università private (o comunque pubbliche di tipo tradizionale)¹⁰⁷. Nel sistema universitario statunitense, infatti, sostanzialmente basato su due bienni successivi¹⁰⁸, l'offerta rappresentata dai *Community Colleges*, usualmente relativa a percorsi di studio del primo biennio di cultura generale che permettono di conseguire un *Associate Degree*, può rappresentare un valido canale alternativo rispetto a percorsi estremamente più costosi. Si è calcolato (cfr. Ocse) che un biennio frequentato in un *Community College* può costare fino al 25% di quanto speso per un biennio all'interno di una Università di tipo tradizionale. I costi sono sostenuti in larga parte dalle istituzioni pubbliche (locali, statali, federali) e permettono l'accesso

¹⁰⁴ <http://goo.gl/SBGyJ4>.

¹⁰⁵ Pagina 13, *L'esperienza dei circoli di studio in Toscana*, a cura di IRPET, Istituto Regionale Programmazione Economica Toscana, Firenze: Regione Toscana, Giunta regionale; Plus-Pisa University press, Pisa, 2005.

¹⁰⁶ I *Community College* statunitensi sono organizzati in fitte reti di network locali, statali, nazionali. Il più conosciuto è la AACC, la American Association of Community Colleges.

¹⁰⁷ Infatti, anche se pubbliche, alcune Università statunitensi hanno costi del tutto simili a quelli di Atenei privati. Un caso su tutti è quello della prestigiosa Berkeley University, istituzione pubblica ma con costi allineati a quelli di Atenei quali Yale, Harvard, ecc.

¹⁰⁸ In modo sintetico, al termine del primo biennio di studi (di tipo generale) si consegue un titolo di primo livello, il Bachelor; al termine del secondo (specialistico e non obbligatorio) il Graduate Degree.

e/o il rientro in un percorso formativo a fette di popolazione che in questo modo possono migliorare sensibilmente sia il proprio *background* culturale, sia migliorare le proprie possibilità di inserirsi nel mondo del lavoro ottenendo lavori più qualificati. Gli *Idea Stores*, oltre a essere strutturalmente differenti dai *Community Colleges*, hanno origine più recente¹⁰⁹. Sono biblioteche pensate come luoghi dell'apprendimento permanente, con particolare attenzione ai campi disciplinari connessi con la *information literacy*, per tradizione propri delle biblioteche stesse. Nascono all'inizio degli anni duemila da un'idea di Sergio Dogliani, un manager piemontese, che associa alla biblioteca non l'imponente austerità degli edifici vittoriani, quanto piuttosto le ampie superfici tipiche dei centri commerciali; all'inizio il tutto si sviluppa in un quartiere periferico ad alto tasso di immigrazione¹¹⁰, in cui le persone dovevano innanzitutto essere attratte visivamente dalle nuove biblioteche e, in seguito, trovarvi dentro servizi che non si limitassero al prestito librario. Un'*Idea Store* è quindi un luogo di socializzazione e di socialità, che è anche un posto di apprendimento formalmente strutturato o anche meno formalmente, con un'identità multi-etnica e una grande capacità di accoglienza, anche utilizzando le tecnologie più innovative. Il tutto, fondamentalmente, nasce dall'idea che lettura ed educazione si muovano su binari connessi e intrecciati, generando dinamiche virtuose sotto il profilo della propensione delle persone ad apprendere. Ovviamente, un modello di questo tipo ha dei costi, poiché si parte dal presupposto che gli edifici in cui sono ospitati gli *Idea Stores* debbano essere belli esteticamente, con ampi orari di funzionamento e apertura al pubblico. Sono in ogni caso costi che una collettività può considerare un investimento, poiché al di là degli aspetti di equità sociale e di inclusione, gli *Idea Stores* hanno portato anche la riqualificazione urbanistica delle aree in cui vengono aperti. In Italia il margine di lavoro, se si adottasse questo modello, sarebbe enorme, soprattutto considerando la capillarità sul territorio: nel nostro Paese le biblioteche dislocate da Nord a Sud sono oltre quattordicimila, come già osservato in precedenza più degli uffici postali.

In Gran Bretagna un'idea progettuale come questa ha trovato sostegno anche nelle radici culturali che portarono all'apertura delle prime biblioteche. Infatti, queste nascono in esito alla rivoluzione industriale alla metà dell'ottocento del secolo scorso per mezzo del *Public Library Act*. Si tratta di interventi che hanno come scopo l'alfabetizzazione degli strati meno abbienti della popolazione e che vengono finanziati con tasse di scopo. Quindi, sin dall'origine, il sistema bibliotecario anglosassone ha dovuto porsi il problema di una spesa efficiente dei fondi che riceveva e di un proficuo rapporto con il sistema sociale ed economico del Paese. Inoltre, non vivendo come un sottosistema distaccato dalle esigenze materiali, il complesso delle biblioteche britanniche ha sempre dovuto misurarsi con il problema di strutturare un'offerta di servizi e di attività che incontrassero il favore dei contribuenti, ovvero della popolazione dalle cui tasse le biblioteche traevano il sostentamento. Sono aspetti che richiedono una massiccia dose di pragmatismo a cui per lungo tempo non sono state

¹⁰⁹ Parte delle informazioni che seguono sono tratte dall'intervista, già citata, al Prof. Giovanni Solimine.

¹¹⁰ Il primo *Idea Store* fu aperto nel maggio del 2002 nel quartiere di Bow.

"allenate" la gran parte delle biblioteche italiane, che invece nascono come luogo di studio e lettura, quindi privilegiando una dimensione che potremmo definire prevalentemente culturale.

Non si tratta di riprodurre anche in Italia tali esempi che sono profondamente conaturati nella cultura e nella società dei due Paesi, ma di far accrescere l'attenzione da parte degli *stakeholder* e dei decisori politici (nazionale e locali) verso l'osservazione e l'analisi permanente di questi punti caldi di creazione della socialità e dei nuovi apprendimenti.

In relazione a ciò, tuttavia, possono essere sperimentati e costruiti nel tempo "ambienti" aperti, organizzati e inclusivi in grado di accogliere le diverse esperienze in cui avviene generazione e scambio di apprendimenti di diversa natura e che si attivano dal basso.

In primo luogo, permettere che alcune di queste esperienze rientrino nel contesto più generale della rete degli apprendimenti o dei servizi per il lavoro e per il contrasto alla marginalità, ad esempio, specie per quello che può riguardare il ruolo delle biblioteche pubbliche. In questo saranno rilevanti le modalità con cui verranno coinvolti i vari attori a partecipare alla rete – per le politiche attive, secondo il dettato normativo del *Jobs Act* e quali proposte sarà possibile ulteriormente corroborare e attivare. Uno sguardo trasversale, che va al di là dei *stakeholder* più tradizionali può aiutare a comprendere, tra l'altro, che i luoghi di integrazione, socialità, creatività costituiscono il substrato culturale più rilevante per una società ed un'economia inclusiva e che sia in grado di metabolizzare più velocemente anche le innovazioni tecnologiche, sia come utente/consumatore che come produttore.

In questo senso può essere interessante considerare la creazione di "spazi", anche fisici, degli apprendimenti informali, una sorta di *co-learning*, in cui sia data la possibilità di esprimere le modalità proprie per apprendere in diversi contesti. L'idea è ispirata ai *coworking*, ossia quei luoghi in cui professionalità, anche diverse, condividono spazi e servizi di lavoro fino a creare un vero e proprio luogo di incontro e intreccio di idee e di momenti di apprendimento reciproco. Il *co-learning*, prima di essere un luogo attrezzato/organizzato, è un concetto che promuove l'apprendimento sia nelle forme tradizionali che in quelle più libere e auto-organizzate. Il *co-learning* dovrebbero assicurare spazi attrezzati per formazione (di vario tipo), attività culturali, attività ludiche, associative e altro in cui sono ammessi sconfinamenti, condivisioni di programmi, individuazione di nuove idee e loro contaminazione. Alcune biblioteche pubbliche italiane (che in parte già stanno assumendo questo ruolo) possono in qualche modo candidarsi ad assicurare ambienti idonei di *co-learning*, così come possono essere altri luoghi da ripensare come teatri, spazi commerciali, ma anche scuole e università (come in parte già riscontrato), centri per l'impiego. In questi luoghi possono essere perfezionati anche i percorsi intrapresi per il riconoscimento e prima ancora l'identità di nuove professioni e di nuove imprese legate alle iniziative di startup. In quest'ultimo caso si assisterebbe, ormai, al superamento definitivo dei cosiddetti incubatori di impresa, troppo "artificialmente" staccati dal tessuto produttivo e sociale: al contrario una startup posta in un ambiente di *co-learning* avrebbe

modo di prendere spunti e relazionarsi con la parte più pulsante della collettività, testare la propria immediata capacità di presa, oltre che rendersi più visibile.

Post-conclusione

Ora, al termine di questo testo, sia consentito di riprendere una citazione sul filo del paradosso, ma non troppo, tratta dal film *Il Grande Lebowski* di Joel Coen (1997):

«un poliziotto: E cosa conteneva la sua valigetta?

Lebowski: Documenti... sì solo i miei documenti di lavoro...

poliziotto: E lei che lavoro fa?

Lebowski: Disoccupato..... ».

È importante portare con sé sempre e in ogni luogo una valigia piena di cose, di esperienze, di condivisioni, di idee anche se si è disoccupati; un modo nuovo forse di vedere e rielaborare ciò che in termini istituzionali è già noto come il libretto formativo.

ALLEGATI:
GLI STRUMENTI DI RACCOLTA DELLE
INFORMAZIONI PER I CASI

STRUMENTO PER SELEZIONE E ANALISI PER LA COSTRUZIONE DEI VIDEO (CAPITOLO 1)

Griglia per l'analisi del contenuto

Ai fini dei prodotti finali di ricerca **Video (V.)** e **Report (R.)** può essere conveniente provare a distinguere i due prodotti e quindi ipotizzare di indirizzare gli item dell'analisi del contenuto rispetto ai singoli prodotti. Tale operazione di distinzione verrà definita anche ex post.

- il **Video (V.)** pur mantenendo una presentazione iniziale (in pillole) di ciascuna esperienza analizzata converrebbe che vada a valorizzare le differenze, cioè gli aspetti qualitativi che qualificano le singole esperienze (in particolare la sezione 2. Apprendimento). Tale valorizzazione potrebbe mostrare il confronto per macro item: i luoghi dell'apprendimento, le esperienze di apprendimento non formale, le esperienze di apprendimento informale;
- il **Report (R.)** invece potrebbe assestarsi quale studio di casi, partendo da una descrizione del soggetto/ente (storia, mission, organizzazione, attività ecc. Sezione 1. Modalità organizzative); un confronto sulle tipologie di attività (1.b e 1.d); la descrizione della sezione 3 Progetti e prospettive future; conclusioni redatte mediante l'analisi e i commenti sul confronto tra casi/esperienze della sezione 2, mentre il video costituisce l'esposizione visuale delle video-interviste.

Intervistato/i _____

Data Intervista _____

Esperienza per cui sono state raccolte le immagini _____

File/s di riferimento _____

Compilatore Isfol _____

Di seguito la traccia dell'analisi del contenuto e per ciascuna intervista si chiede di redare una **sintesi degli argomenti** trattati durante l'intervista inserendoli nella sezione specifica:

0. La biblioteca/associazione e il suo territorio

- a. Nascita della biblioteca, caratteristiche dell'ente (forma giuridica, operatori, ecc.)
- b. Contesto urbanistico
- c. Rapporto con il territorio

1. L'organizzazione e le attività (modalità organizzative)

- a. Le diverse attività e quelle qualificanti per la ricerca (nascita, obiettivi, organizzazione delle attività, iniziative istituzionali e proposte locali)
- b. Eventuale descrizione complessiva degli spazi/luoghi dove si realizzano le attività e legame con le attività
- c. Rapporto con i fabbisogni locali
- d. Modelli di riferimento (approccio e strategia adottato ed eventuale evoluzione/cambiamento)
- e. Network di riferimento (figure/collaborazione con associazioni)
- f. Eventuale rapporto con il mondo del lavoro

2. Apprendere in biblioteca/associazione (apprendimento)

- a. Il ruolo di stimolo/facilitazione nello sviluppo dell'individuo (personale e sociale)
- b. Il contributo nella valorizzazione economica e culturale del territorio
- c. come gli apprendimenti non formali rientrano nei percorsi di vita degli individui (professionali e non)
- d. quali competenze/professionalità per le attività realizzate
- e. rapporto tra biblioteca e nuove tecnologie

3. Prospettive e progetti futuri

- a. Gli scenari futuri
- b. Le interazioni future con il territorio

Scheda analisi dei video finalizzata al montaggio finale

Sequenze/temi Seguire item della traccia di intervista indicata ed eventualmente specificare (per ciascun item) temi, circostanze, ecc. che si ritengono di particolare interesse per l'item e per la ricerca ... come riportato con l'esempio 1.a	Collocazione temporale del tema	Qualità audio	Qualità video	Interesse ai fini del montaggio	Indicazione specifica su parte eventualmente da riportare nel montaggio (trascrizione del pezzo significativo dell'intervista)
<i>0. La biblioteca e il suo territorio (ad esempio)</i>					
<i>0a. Nascita della biblioteca. Caratteristiche dell'ente (forma giuridica, operatori, ecc.)</i>					Esempio " la biblioteca è nata..."
Ecc.					

Legenda delle voci

Sequenza/temi. Si tratta di riportare, attraverso una vero e proprio processo di "titolazione", gli argomenti presenti nelle diverse dimensioni di analisi dell'intervista/filmato seguendo gli item sopra esposti. Nel caso di interviste a singole persone ci si può riferire a specifiche domande che l'intervistatore pone relativamente ad uno stesso argomento (un aiuto può essere fornito dalla scaletta di intervista). Una sequenza può considerarsi chiusa quando l'intervistatore o l'intervistato introduce un argomento nuovo. Nel compilare la griglia di analisi è opportuno segnalare per ciascun item/argomento quanto viene raccontato dall'intervistato talvolta inserendo un'ulteriore etichetta/titolazione che si ritiene significativa per quell'argomento. A titolo di esempio quando vi è la descrizione dell'organizzazione inquadrabile in 1.a e se l'intervistato descrive un cambiamento evolutivo dell'organizzazione che ha inciso significativamente nel rendere più estese certe attività, aumentando l'interesse dell'organizzazione, inserendo risorse organizzative per nuovi progetti/attività, ecc. sempre in direzione dello sviluppo/innovazione di attività apprenditive informali/non formali o di luoghi deputati a queste finalità; allora conviene inserire in un altro rigo, una etichetta 1.a.1 del tipo "evoluzione significativa dell'organizzazione in funzione di attività apprenditive non formal o informal" riportando, in ultima colonna, il pezzo specifico dell'intervista sbobinato.

Nel caso di esperienze sul campo si devono "definire/titolare" le singole esperienze e poi inserire le sub/titolazioni che compongono la ripresa dell'esperienza sul campo.

Collocazione temporale del tema: per ciascun tema individuato nella prima voce di analisi segnare il punto temporale di inizio e quello finale in ora, minuti, secondi: ad esempio, "*da 0 ore 12 minuti, 23 secondi a 0 ore 21 minuti, 12 secondi*".

Qualità audio: "*non utilizzabile*"=1, "*utilizzabile*"=2. I due codici vanno riportati nella relativa casella in corrispondenza sempre dell'argomento che si sta analizzando. Il giudizio va dato sempre ai fini del montaggio. La percezione dell'audio per essere considerata utilizzabile deve avere caratteristiche basate su un mix tra chiarezza della voce/i, accettabilità del livello del volume, assenza o irrilevante disturbo causato da rumori esterni, tutte caratteristiche che vanno mantenute per quasi tutta la sequenza.

Qualità video: come per l'audio si propone "*non utilizzabile*"=1, "*utilizzabile*"=2. Il giudizio va dato sempre ai fini del montaggio. In questo caso la qualità delle immagini per essere considerata utilizzabile ove si abbia una tenuta costante della sequenza per quanto riguarda aspetti come buona luminosità, messa a fuoco, assenza di sobbalzi, tremolii o spostamenti repentini di inquadramento, eccessiva controluce e quant'altro che possa restituire a "istinto" l'idea di una buona immagine.

Interesse ai fini del montaggio: con questa voce si intende solo suggerire l'eventuale interesse della sequenza ai fini del montaggio. In questo caso la scala di giudizio da riportare nella scheda può avere quattro voci:

1. 1="sequenza non utilizzabile". Tale codice va riportato nel caso di valore "1" assegnato per la "qualità audio" o "video" a seconda che si intenda utilizzare l'uno, l'altro o entrambi.
2. 2= "interesse scarso", ossia in relazione alle finalità del montaggio finale non raggiunge lo scopo, oppure non aggiunge nulla di veramente significativo;
3. 3= "interessante", ossia in relazione alle finalità del montaggio finale.

Indicazione specifica su parte eventualmente da riportare nel montaggio: questa voce intende aiutare la fase di montaggio riportando la posizione della sequenza o della sotto-sequenza che eventualmente andrebbe presa in considerazione per il montaggio. Ovviamente si tratterà di parti a cui è stato assegnato il valore "3" nella voce precedente. Nella casella va riportato, se possibile, **un "titolo" sintetico** (nel caso di scelta dell'intera sequenza-tema" si riporta quanto indicato nella prima casella con la dicitura "vedi titolo tema") che esprima bene il significato della parte selezionata eventualmente per il montaggio.

LO STRUMENTO PER LE INTERVISTE PER SALABORSA DI BOLOGNA (CAPITOLO 2)

Il tracciato dell'intervista

1. Modalità organizzative

- Quali attività organizza la biblioteca oltre al prestito librario?
- Gli spazi sono organizzati per consentire una maggiore condivisione di esperienze tra gli utenti?
- A quali esigenze intende rispondere la biblioteca?
- Le vostre iniziative si ispirano ad altre esperienze estere o nazionali? (far esplicitare quali)
- Ci si avvale di collaborazioni esterne? (esperti, testimoni, associazioni, ...)
- In che modo la vostra attività si relaziona con il mondo del lavoro?

2. Apprendimento

- Come viene facilitato lo sviluppo personale e sociale dell'individuo?
- In quale modo ritiene che Le vostre iniziative favoriscano la crescita economica e culturale del territorio?
- Ci sono momenti in cui si realizza apprendimento non formale e informale?
- Quali possono essere le ricadute nella vita privata e nell'attività professionale dell'apprendimento non formale e informale?
- Quali competenze sono sollecitate durante gli incontri o le attività che realizzate?

3. Prospettive/Progetti futuri

- Quale sarà lo scenario futuro della biblioteca? Come immaginate il rapporto della biblioteca con il territorio?

GLI STRUMENTI PER IL CASO BIBLIOTECA RENATO NICOLINI DI ROMA (CAPITOLO 3)

Intervista al responsabile/collaboratore

Come ti chiami e cosa fai?

1. Storia della biblioteca

- Come è nata la biblioteca?
- Dal punto di vista urbanistico l'edificio è stato realizzato per ospitare una biblioteca o sono stati riadattati spazi già esistenti? Ci sono attorno altri servizi o esercizi commerciali? È un luogo di incontro/aggregazione?
- Qual è il rapporto tra territorio e biblioteca?

2. Modalità organizzative

- Quali attività organizza la biblioteca oltre al prestito librario? (quali sono Nazionali, quali comunali, quali locali? Quali obbligatorie, quali no?) brevemente
- Qual è l'organizzazione dell'edificio e dei suoi spazi?
- Gli spazi sono organizzati per consentire una maggiore condivisione di esperienze tra gli utenti? In che modo? (ci sono spazi adibiti alla semplice ricreazione o socializzazione?)
- A quali esigenze intende rispondere la biblioteca? (qual è il rapporto con i fabbisogni locali espliciti o impliciti? Come li rilevate?)
- Le iniziative rivolte al territorio partono da sollecitazioni istituzionali o da vostre proposte?
- Le vostre iniziative si ispirano ad altre esperienze estere o nazionali? Se sì, quali?
- Ci si avvale di collaborazioni esterne? Se sì, quali? (esperti, testimoni, associazioni, ...)
- In che modo la vostra attività si relaziona con il mondo del lavoro? (avete qualche tipo di collaborazione con gli sportelli per il lavoro?)
- Avete un piano della performance (della biblioteca o delle Istituzione delle biblioteche)?
- Quali sono gli obiettivi dichiarati per il prossimo periodo?

3. Apprendimento

- Come viene favorito lo sviluppo personale, culturale e sociale dell'individuo? (In che modo si realizza apprendimento non formale e informale?)
- Con quali azioni la biblioteca contribuisce alla riduzione del digital divide? (corsi di alfabetizzazione informatica, postazioni con collegamento internet...)
- Grazie alle nuove tecnologie si sono realizzati nuovi spazi di apprendimento in non presenza o virtuali che coinvolgono nuova utenza?
- In quale modo ritenete che le vostre iniziative favoriscano la crescita economica e culturale del territorio?
- Quali possono essere le ricadute nella vita privata e nell'attività professionale dell'apprendimento non formale e informale*?
- Quali competenze sono sollecitate durante gli incontri o le attività che realizzate?

4. Prospettive / Progetti futuri

- Secondo lei, quale sarà lo scenario futuro della biblioteca? Come immaginate il rapporto della biblioteca con il territorio?

Intervista agli utenti volontari

Come ti chiami e cosa fai?

- Come sei entrato in contatto con la biblioteca e perché?
- A quali attività della biblioteca partecipi/hai partecipato?
- Quali attività hai contribuito a realizzare e perché?
- Ci sono stati momenti di scambio e condivisione delle esperienze durante le attività?
- Quali competenze/capacità hai sviluppato? Quali saranno più utili nella tua vita privata o nel mondo del lavoro?
- Come potrebbero migliorare le attività della biblioteca?

Intervista agli utenti (non volontari)

Come ti chiami e cosa fai?

- Come sei entrato in contatto con la biblioteca e perché?
- A quali attività della biblioteca hai partecipato?
- Ci sono stati momenti di scambio e condivisione delle esperienze durante le attività?
- Quali competenze/capacità hai sviluppato? Quali saranno più utili nella tua vita privata o nel mondo del lavoro?
- Come potrebbero migliorare le attività della biblioteca?

GLI STRUMENTI PER IL CASO ASSOCIAZIONE DI VOLONTARIATO ANTAS (CAPITOLO 4)

Intervista al responsabile

- Nome
- Ambito professionale
- Nome clown e sua motivazione
- Ruolo in Antas

Com'è nata l'Antas?

1. Modalità organizzative

- Come si struttura l'organizzazione dell'Antas?
- Quali sono le iniziative che l'Associazione propone?
- Ci si avvale di collaborazioni esterne? Quali?
- In che modo la vostra attività si relaziona con il mondo del lavoro?
- A quali esigenze intende rispondere l'Associazione?
- Le vostre iniziative si ispirano ad altre esperienze estere o nazionali? Quali?

2. Apprendimento

- Quali sono le attività formative realizzate da Antas?
- Come sono organizzate le attività formative dell'Associazione?
- In che modo le esperienze di formazione e gli incontri di aggregazione consentono una maggiore condivisione di esperienze?
- Come viene facilitato lo sviluppo personale e sociale dell'individuo?
- In quale modo ritieni che le vostre iniziative favoriscano la crescita di una cultura solidale nel territorio di riferimento?
- In che modo si realizza apprendimento non formale e informale? *(esempio: il non formale corrisponde al corso base di clownterapia e l'informale si sostanzia nei servizi che i volontari realizzano presso le strutture ospedaliere e non)*
- Quali possono essere le ricadute nella vita privata e nell'attività professionale dell'apprendimento non formale e informale?
- Quali competenze sono sollecitate durante gli incontri o le attività che realizzate?

3. Prospettive / Progetti futuri

- Come vedi lo sviluppo dell'Associazione nei prossimi anni?

Intervista ai clown volontari

- Nome
- Ambito professionale/studio

- Nome clown e sua motivazione
- Come sei entrato in contatto con l'Antas e perché?
- Da quanti anni sei clown di corsia?
- A quali attività dell'Associazione partecipi?
- Ci sono momenti di scambio e condivisione delle esperienze durante le attività proposte dall'Associazione?
- Quali competenze/capacità hai sviluppato? Quali saranno più utili nella tua vita privata o nel mondo del lavoro?
- Come potrebbero migliorare le attività dell'Antas?

GLI STRUMENTI PER IL CASO OPERATRICI PERINATALI (CAPITOLO 5)

Intervista modulare da compilare a seconda dell'intervistato

Apprendimento e caratteristiche del corso

1. Mi racconti la Sua esperienza personale. Come è diventata una doula/operatrice della nascita/educatrice perinatale?
2. Cosa bisogna sapere, saper fare ma anche come bisogna saper essere per essere una buona doula/operatrice della nascita/educatrice perinatale?
3. Qual è, secondo Lei, il processo di apprendimento "ideale" per una doula/operatrice della nascita/educatrice perinatale?
4. In base alla Sua esperienza, a livello nazionale, ha rilevato delle differenze territoriali rispetto al modo in cui si diventa doula/operatrice della nascita/educatrice perinatale? (*Modalità formale, non formale, informale, mista*)
5. Qual è la finalità generale e quali gli obiettivi del percorso formativo offerto?
6. Chi abitualmente si iscrive al Vostro corso? Quali le caratteristiche e le esperienze? (*donna-uomo; madre-non madre; esperienza o meno di assistenza informale; motivazioni personali; ambizioni professionali; disoccupati-inoccupati-occupati*)
7. C'è una selezione a monte delle persone che sono ammesse al corso? Se sì, quali i criteri? Si effettua un colloquio? (*riferimento a competenze, abilità che non possono essere apprese o apprese solo attraverso esperienza di vita*)
8. Posso immaginare che le persone che frequentano il corso siano portatrici di diversi livelli di esperienza (madre-non madre, esperienza di assistenza alla maternità o meno, realizzazione/non realizzazione di percorsi di psico-analisi). Me lo conferma? In considerazione di questo, varia il tipo di formazione loro offerta? In che modo?
9. Posso ipotizzare che ci sia tutta una serie di "competenze" molto "profonde", che potremmo definire "esistenziali", legate al "modo di essere al mondo", che una doula/operatrice della nascita/educatrice perinatale deve possedere legate alle proprie esperienze di vita (comprese quelle di assistenza ad esperienze di maternità), e tutta una serie di competenze legate al vissuto della maternità, altrettanto formative e fondative. Pertanto, la domanda che Le pongo è la seguente: ci sono competenze che si acquisiscono preferibilmente, soprattutto o addirittura esclusivamente attraverso l'esperienza di vita? Se sì, quali sono tali saperi o abilità? E quali sono gli ambiti di vita e di esperienza che li sviluppano? (*esperienze di maternità, esperienze informali di assistenza alla maternità*).
10. Altrimenti, è possibile per voi docenti lavorare su tali competenze? In che modo?
11. Contrariamente, ci sono, secondo lei delle competenze che possono essere acquisite preferibilmente o esclusivamente all'interno di un percorso formativo? Se sì, quali sono? Quale il tipo di apprendimento?
12. Inoltre, se colui/colei che frequenta il corso ha già acquisito una serie di competenze in ambito informale, con quale obiettivo formativo il corso si affianca a tale esperienza? (*ad es. finalizzazione professionalizzante, integrazione, affinamento, modifica, valutazione, consapevolezza ecc. delle competenze già acquisite attraverso l'esperienza*)

13. Ci sono, secondo lei, delle competenze che seppur acquisite in ambito informale possono essere meglio finalizzate attraverso la formazione in aula? In che modo?
14. Secondo la Sua esperienza, ci sono altri modi, oltre all'apprendimento nel contesto classe e all'esperienza di maternità, che danno luogo all'apprendimento? Mi riferisco in particolare a situazioni di prossimità tra chi è più esperto e chi è meno esperto, ad esempio Comunità di pratiche, esperienze di apprendistato, tutorship, reti professionali, o ad esperienze di condivisione tra pari. Tali metodi alternativi vengono attuati dall'associazione?
15. C'è un sistema di valutazione delle competenze acquisite a fine corso?
16. Che titolo viene conseguito? C'è un qualche tipo di attestazione/certificato?
17. Tutte/i le/i partecipanti arrivano alla fine? Tutte/i coloro che arrivano alla fine ottengono il certificato?
18. Abitualmente, come associazione, rimanete in contatto con i discenti dopo la fine dell'attività formativa? In che modo? *(verificare l'esistenza di una rete o di una comunità di pratica)*

Origini e storia della professione, modalità di apprendimento originarie e nel tempo

1. Quali sono le origini storiche e culturali della figura della doula/operatrice della nascita/educatrice perinatale?
2. Come si è evoluta nel tempo?
3. Come si apprendeva il mestiere della doula/operatrice della nascita/educatrice perinatale nelle diverse epoche e culture?

Contesto sociale attuale, fabbisogno delle famiglie (famiglie mononucleari, medicalizzazione della nascita, nuovi fabbisogni), domanda proveniente dal mercato del lavoro

1. Nel contesto attuale, in quale momento la richiesta di una figura che offra questo tipo di servizio alla madre e alla famiglia si è rivelata più evidente? E perché?
2. Quali sono i bisogni? Come si esprimono? Risultano in parte inespressi? Se sì, perché?
3. Quali sono le origini/motivazioni sociali?
4. C'è una effettiva domanda proveniente dal mercato del lavoro? *(Espressa/inespressa; Consistente o meno)* Qual è la sua distribuzione territoriale?
5. Quanto è la paga oraria per il lavoro di doula/operatrice della nascita/educatrice perinatale? Quanto si guadagna mediamente al mese?
6. Quante in Italia fanno questo lavoro?
7. Qual è la situazione in altri Paesi?

Doula come professione strategica per la donna e per la donna-madre

1. Quali obiettivi hanno le persone che si iscrivono al corso? Riescono a conseguirli? In che modo? Hanno obiettivi professionali?
2. Uno degli obiettivi del vostro corso o della vostra associazione è mettere in relazione queste persone con il mondo del lavoro? Se sì, in che modo e con quali strumenti?

Processo di istituzionalizzazione della professione (professione non regolamentate, aspetti problematici, sovrapposizione con altre professioni, motivi di frizioni)

1. Qual è la situazione attuale della professione della doula/operatrice della nascita/educatrice perinatale rispetto al suo riconoscimento e al suo processo di formalizzazione/istituzionalizzazione? Cosa si sta facendo a riguardo? Quali sono i soggetti che si sono attivati a questo proposito?
2. Ci sono degli strumenti che possano aiutare tale processo di affermazione? Se sì, quali? (*ad es. libretto formativo, bilancio di competenze, certificazione competenze?*)
3. Ci sono figure professionali che si sentono "minacciate" dall'ascesa di questa figura professionale? (*ad es. l'ostetrica*) Se sì, quali sono i motivi della frizione? Cosa viene fatto a riguardo?
4. Quale è la situazione in altri Paesi (riconoscimento, corsi)?

Modalità organizzative

1. Qual è la mission dell'Associazione?
2. A quali esigenze e fabbisogni intende rispondere l'Associazione?
3. Oltre ai corsi per doula, quali sono, se ci sono, le altre attività dell'Associazione?
4. Quali e quante le edizioni del corso? Quanti gli iscritti?
5. Ci sono attività che si realizzano nella sede dell'Associazione? Ci sono caratteristiche che deve avere la sede e i suoi luoghi? Se sì, quali?
6. Se i corsi non si realizzano nella sede dell'Associazione, come vengono scelte le location? Quali devono essere le caratteristiche? Cosa devono favorire?
7. Le Vostre iniziative si ispirano ad altre esperienze estere o nazionali? (*far esplicitare quali*)
8. Chi sono le persone coinvolte nell'attività dell'Associazione? Quali sono i ruoli ricoperti?
9. Ci sono riunioni periodiche? Che finalità hanno?
10. Come vengono prese le decisioni?
11. Si sono verificati cambiamenti più o meno rilevanti nel corso del tempo, a livello organizzativo o di contenuti dell'attività ed in particolare dell'attività formativa? Quali? Perché?
12. Siete in rete con altre soggetti? Quali? Con quali fini?
13. Fate parte di una Associazione di categoria? Come si esplicita tale appartenenza?

Prospettive / Progetti futuri

1. Quale è lo scenario futuro dell'Associazione? E del corso?
2. Come vi immaginate lo sviluppo della professione di doula/operatrice della nascita/educatrice perinatale nel futuro?

GLI STRUMENTI PER IL CASO EDUCAZIONE ALL'IMPRENDITORIALITÀ: LA NASCITA DELLE START-UP (CAPITOLO 6)

Strumenti per le interviste

Di seguito, i due questionari utilizzati per le interviste ai Responsabili e agli allievi del CLab di Uni-Ca. e della John Cabot University.

INTERVISTA AL RESPONSABILE

Contesto di riferimento: Università

Nome e Cognome

Posizione professionale

Il contesto territoriale

- Dal punto di vista urbanistico l'edificio è stato realizzato per ospitare un'università o sono stati riadattati spazi già esistenti? Ci sono attorno altri servizi o esercizi commerciali? È un luogo di incontro/aggregazione?
- Qual è il rapporto tra il territorio e l'università?

Modalità organizzative (Eventi per lo sviluppo dell'innovazione e dell'imprenditorialità)

- Quali attività organizza l'università oltre alla didattica tradizionale? Da dove nasce l'esigenza di arricchire l'offerta formativa?
- Le vostre iniziative si ispirano ad altre esperienze estere o nazionali? Se sì, quali?
- A quali esigenze intende rispondere l'università? (qual è il rapporto con i fabbisogni locali espliciti o impliciti? Come li rilevate?)
- Queste attività nascono dall'individuazione di fabbisogni dell'utenza? A quali fabbisogni intendete rispondere?
- Coinvolgete gli utenti nella progettazione delle attività? In che modo?
- Ci si avvale di collaborazioni esterne? Se sì, quali? (esperti, testimoni, associazioni,...)
- Qual è il risultato di queste iniziative? Quali gli obiettivi?
- Queste attività favoriscono l'ingresso nel mondo del lavoro?

Utenza

- Tali attività hanno portato ad un aumento degli utenti?
- Verso quale tipo di utenza vi siete maggiormente indirizzati? Perché?
- Da parte di quale tipo di utenza avete avuto un riscontro più positivo? Qual è il grado di soddisfazione degli utenti? Le loro aspettative sono state attese o disattese?
- Esiste un'attività di monitoraggio che verifica la soddisfazione dei fabbisogni individuati?
- Che ricaduta hanno le vostre attività sulla crescita e lo sviluppo dell'individuo? E sulla crescita e lo sviluppo del territorio? In che modo valutate tali ricadute?

Apprendimento

- Come viene favorito lo sviluppo personale, culturale e sociale dell'individuo? (In che modo si realizza apprendimento non formale e informale?)
- Al di fuori delle attività formative strutturate ci sono momenti in cui si realizza apprendimento informale? In maniera spontanea o guidata?
- Quali competenze sono sollecitate durante gli incontri o le attività che realizzate?
- Come sono organizzati gli spazi all'interno dell'università? Alcuni di questi sono organizzati per consentire una maggiore condivisione di conoscenza informale tra gli utenti?
- Come si costituiscono i "team" o i gruppi di lavoro?
- Grazie alle nuove tecnologie si sono realizzati nuovi spazi di apprendimento in non presenza o virtuali che coinvolgono nuova utenza?
- Quali sono le differenti modalità di apprendimento che vengono attivate (a livello emotivo, cognitivo, ecc...) durante gli incontri o le attività che realizzate?
- Avete una figura specializzata per la progettazione e il monitoraggio delle attività di apprendimento informali e non formali?
- Quali possono essere le ricadute dell'apprendimento non formale e informale nella vita privata e nell'attività professionale?
- In quale modo ritenete che le vostre iniziative favoriscano la crescita economica e culturale del territorio?

Prospettive/Progetti futuri

- In che direzione pensate di sviluppare il rapporto dell'università con il territorio?
- Sono in programma altre iniziative per lo sviluppo dell'innovazione?
- Intendete favorire l'apprendimento non formale ed informale?

INTERVISTA ALLIEVI

Nome e Cognome

Occupazione

Descrizione della propria esperienza rispetto alle attività

- Come sei entrato in contatto con l'università e con le attività a cui hai partecipato? Perché?
- A quali attività dell'università partecipi o hai partecipato? Come sei venuto a conoscenza di queste attività?
- Ci sono stati momenti di scambio e condivisione informale durante le attività? Che tipo di atmosfera/ relazioni si è creata durante le attività?
- Quali competenze/capacità hai sviluppato? Quali saranno più utili nella tua vita privata o nel mondo del lavoro?
- È nata una rete di persone che potresti contattare anche in futuro, sia per motivi di amicizia sia per motivi lavorativi?
- Come potrebbero migliorare le attività dell'università?

Prospettive, sviluppo personale

- Sei soddisfatto di questa esperienza?
- Qual è per te il valore aggiunto di questa esperienza?
- Ci sono cose, che non ti aspettavi, che si stanno realizzando?
- Qual è la cosa che ti piace/ ti è piaciuta di più? e di meno?
- Questa esperienza ti sta facendo/ ti ha fatto scoprire degli aspetti che vuoi approfondire?
- Cosa è cambiato nel tuo modo di vivere e apprendere in seguito a questa esperienza?
- Quali competenze/capacità stai sviluppando/hai sviluppato? Quali ti saranno più utili nella tua vita privata o nel mondo del lavoro?
- Consigliaresti questa esperienza ad un amico?
- Cosa cambieresti all'interno delle attività dell'iniziativa?

Bibliografia

- Acocella I. (2008), *Il focus group. Teoria e tecnica*, Milano, Franco Angeli
- Adams P. (2004), *Salute! Curare la sofferenza con l'allegria e con l'amore*, Milano, Feltrinelli
- Agnoli A. (2014), *La biblioteca che vorrei: Spazi, creatività, partecipazione*, Milano, Editrice Bibliografica
- AIB Notizie (1995), Newsletter dell'Associazione italiana biblioteche, n.5
- AIB (2002), *Il servizio bibliotecario pubblico: linee guida IFLA/Unesco per lo sviluppo*, Roma, Associazione italiana biblioteche
- Amaturo E. (1993), *Messaggio, simbolo, comunicazione. Introduzione all'analisi del contenuto*, Roma, NIS
- Arcuri L., Flores d'Arcais G.B. (1974), *La misura degli atteggiamenti*, s.l., Martello Giunti
- Ardigò A. (1988), *Per una sociologia oltre il post-moderno*, Bari, Laterza
- Bailyn L. (1977), Research as a cognitive process: implications for data analysis, *Quality and quantity*, XI, n.2, pp. 97-117
- Barnett R. (2010), Life-wide education: a new and transformative concept for higher education? Prepared for the Enabling a More Complete Education Conference e-Proceedings, April 2010 < goo.gl/dCFUU7 >
- Barthes R. (2001), *L'ovvio e l'ottuso*, Torino, Einaudi
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi
- Bauman Z. (1999a), *La società dell'incertezza*, Bologna, Il Mulino
- Bauman Z. (1999b), *Dentro la globalizzazione: Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza
- Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza
- Bauman Z. (2006), *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza
- Becchi E. (1961), *La pedagogia della 'Gestalt'*, Firenze, La Nuova Italia Editrice
- Beck U. (2001), *L'era dell'"E"*, Trieste, Asterios
- Becker H. S., Geer B. (1957), Participant observation and interviewing: A comparison, *Human organization*, XVI, n.3, pp. 28-32
- Berger P., Luckmann T. (1997), *La realtà come costruzione sociale*, Bologna, il Mulino
- Besozzi E. (a cura di), (1998), *Navigare tra formazione e lavoro*, Roma, Carocci

- Bogliardi F., Di Giorni S., Lombardi M., Trupia P. (2007), *Il grande libro del cinema per manager*, Milano, Etas Libri
- Butera F. (2009), *Il cambiamento organizzativo*, Bari, Laterza
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di), (2007), *Rapporto giovani: Sesta indagine dell'Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino
- Calvino I. (1988), *Lezioni americane: Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Garzanti
- Capurso M. (2001), *Gioco e studio in ospedale: Creare e gestire un servizio ludico-educativo in un reparto pediatrico*, Trento, Edizioni Erickson
- Cedefop (2016), *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Cedefop reference series n.104
- Cesareo V. (1985), *La società flessibile*, Milano, Franco Angeli
- Cognigni C. (2014), *L'azione culturale della biblioteca pubblica: Ruolo sociale, progettualità, buone pratiche*, Milano, Editrice Bibliografica
- Cohen W.M., Levinthal D.A. (1990), Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation, *Administrative Science Quarterly*, 35, n.1, pp. 128-152
- Costantino M. (2005), *Educare al Film*, Milano, Franco Angeli
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia
- Dewey J. (1984), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia
- Dewey J. (1973), *Logica, Teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi
- Di Giorgi S. Forti D. (a cura di), (2011), *Formare con il cinema*, Milano, Franco Angeli
- Dionigi A. (2011), La funzione psicopedagogica e terapeutica del clown, *Pedagogika*, <goo.gl/zsgonC>
- Dionisi G. Garuti M. G. (a cura di), (2011), *I giardini della formazione*, Roma, Armando Editore
- Durand G. (2009), *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, Bari, Edizioni Dedalo
- Fabbri M.D., Munari A. (1983), *Dall'epistemologia genetica alla psicologia culturale* in AA.VV., *L'altro Piaget, Strategie delle genesi*, Milano, Emme Edizioni , pp.111-125
- Faccioli P., Losacco G. (2003), *Manuale di sociologia visuale*, Milano, Franco Angeli
- Fideli R., Marradi A. (1996), *L'intervista*, in *Enciclopedia delle Scienze Sociali*, Volume V, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, pp. 71-86
- Fioravanti S., Spina L. (2010), *Anime con il naso rosso: Clown dottori: conquiste e prospettive della gelotologia*, Roma, Armando Editore,
- Fioravanti S., Spina L. (1999), *La terapia del ridere*, Como, Red Edizioni
- Gallese V., Guerra M. (2015), *Lo schermo empatico*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Gergen K. (1985), *The social construction of the person*, New York, Springer Verlag
- Giacomini M. (1992), *Scene del parto e ordini simbolici. Storia di un conflitto perdurante* in Sbisà M. (a cura di), *Come sapere il parto*, Torino, Rosenberg & Sellier
- Ginzburg A. (2014), L'attualità di un dissenziente: l'idea di sviluppo in Hirschman A.O., *Moneta e Credito*, 67, n.266, pp. 205-226
- Hirschman A. O. (1997), *Autosovversione*, Bologna, Il Mulino

- IRPET (a cura di), (2005), *L'esperienza dei circoli di studio in Toscana*, Pisa, Plus-Pisa University press
- Istat (2015), *Il benessere equo e sostenibile nella città metropolitana di Bologna*, Roma, UPI/CUSPI, Roma, Istat
- Istituzione Biblioteche di Bologna (2015), *Customer Satisfaction Survey*, <goo.gl/mk14bL>
- Klaus M., Kennell J., Klaus P. (1995), *Bonding: building the foundation of secure attachment and independence*, Cambridge, Merloyd Lawrence Books
- Klaus M., Kennell J., Klaus P. (2001), *The doula book*, Cambridge, Merloyd Lawrence Books
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'Organisation
- Mattioli F. (1991), *Sociologia visuale*, Torino, Nuova ERI
- Mill J. S. (1843), *A system of logic, ratiocinative and inductive*, London, John W. Parker
- Mills C. W. (1959), *The sociological imagination*, New York, Oxford University Press
- Moon J. A. (2012), *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*, Roma, Carocci
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer
- Mortari L. (2013), *Apprendere dall'esperienza – Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci
- Nonaka I. Toyama R. (2003), L'impresa che crea conoscenza, *Sviluppo e Organizzazione*, n.197, pp. 81-92
- Nonaka I., Takeuchi H. (1995), *The Knowledge-Creating Company*, New York, Oxford University Press,
- Ovidio, *Le metamorfosi*, sec. 8 d.C.
- Pasian P. (2015), La doula: l'emergere di una professione, *Autonomie locali e servizi sociali*, 38, n.2 , p.291
- Perls F., Hefferline R., Goodman P. (1995), *Teoria e pratica della terapia della Gestalt*, Roma, Astrolabio
- Pitrone M. C. (1984), *Il Sondaggio*, Milano, Franco Angeli
- Polito M. (2016), *Apprendimento e insegnamento secondo la Teoria della Gestalt*, Versione 03.02
- Quaglino G.P., Piccardo C. (2007), *Scene di Leadership*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Ranisio G. (1996), *Venire al mondo. Credenze, pratiche, rituali del parto*, Roma, Meltemi
- Raphael D. (1973), *The tender gift: Breastfeeding*, New York, Schocken
- Reggio P. (2009), *Apprendimento esperienziale: fondamenti e didattiche*, Milano, EDUCatt
- Revelli M. (1993), *Introduzione* in Taiichi O., *Lo spirito Toyota*, Torino, Einaudi
- Ricoeur P. (2004), *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, Bologna, Il Mulino
- Ricolfi L. (a cura di), (1997), *La ricerca qualitativa*, Roma, La Nuova Italia Scientifica

- Rogers C. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera
- Rositi F. (1970), *L'analisi del contenuto come interpretazione*, Torino, ERI
- Schein E. (1999), *Organizational culture and leadership*, San Francisco, Jossey-Bass
- Schütz A. (1975), *Il Problema della Rilevanza*, Torino, Rosenberg & Sellier
- Schwartz H., Jacobs J. (1979), *Qualitative sociology: a method to the madness*, New York, The Free Press
- Sennet R. (1999), *L'uomo flessibile: Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano, Feltrinelli
- Simonds C., Warren B. (2003), *La medicina del sorriso. L'esperienza dei clown-dottori con i bambini*, Milano, Sperling e Kupfer
- Siu Loon Hoe (2006), Tacit knowledge, Nonaka and Takeuchi Seci model and informal knowledge processes, *International journal of organization theory and behavior*, 9, n.4, pp. 490-502
- Statera G. (1984), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Palermo, Palumbo
- Suchman L.A. (1987), *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*, Cambridge-NY, Cambridge University Press
- Unesco (1994), *Manifesto IFLA/Unesco sulle biblioteche pubbliche* <goo.gl/U1h7i9>
- Varisco B. M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, Roma
- Von Glasersfeld E. (2001), *Il costruttivismo radicale*, Roma, Odradek Edizioni
- Vygotskij L.S. (1978), Interaction between Learning and Development, in Gauvain M., Cole M. (ed.), *Readings of development of children*, New York, Scientific American Books, pp.34-40 <goo.gl/4GaN15>
- Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e Linguaggio: Ricerche psicologiche*, Bari, Laterza
- Warren B. (2008), *Using The Creative Arts in Therapy and Healthcare*, London - New York, Routledge
- Zajczyk F. (1991), *La conoscenza sociale del territorio: Fonti e qualità dei dati*, Milano, Franco Angeli