

# L'apprendimento informale nel volontariato: il ruolo dei giovani nei progetti di servizio civile per lo sviluppo di un *nuovo ecosistema territoriale*

## Informal learning in volunteering: the role of youth in civil service projects in developing a *new territorial ecosystem*

Claudio Pignalberi\*

\*Università degli Studi Roma TRE, [claudio.pignalberi@uniroma3.it](mailto:claudio.pignalberi@uniroma3.it)

### ABSTRACT

Il tema del contributo è quello del volontariato con particolare attenzione ai progetti di servizio civile universale che riconoscono l'impegno sociale dei giovani nella costruzione di un nuovo ecosistema come ambiente informale di apprendimento. Il contributo intende soffermarsi in modo particolare sulle competenze (*socio-emotional, character skills e sostenibili*) dei giovani, nonché sulle categorie pedagogiche dell'"apprendere dall'esperienza" nel gioco tra formale e informale, quale base per il transfert di competenze nei diversi contesti.

### ABSTRACT

The theme of the paper is that of volunteerism with a focus on universal civil service projects that recognize the social engagement of young people in building a new ecosystem as an informal learning environment. The paper intends to dwell particularly on the competencies (*socio-emotional, character skills and sustainable*) of young people, as well as the pedagogical categories of "learning from experience" in the interplay between formal and informal, as a basis for the transfer of skills in different contexts.

### KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Approccio alle capacitazioni; competenze; pedagogia sociale e del lavoro; servizio civile; sostenibilità.

Capacity approach; skills; social and labour pedagogy; community service; sustainability.

## 1. L'INFORMALE NEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO PER I GIOVANI: ALCUNI APPROCCI TEORICI

Nella formazione professionale dei *giovani adulti* si insiste oggi sempre più sullo sviluppo delle competenze, e in particolare sul trasferimento e la mobilitazione dei saperi per affrontare determinate situazioni e per risolvere problemi. Tale sviluppo tuttavia non è di facile realizzazione, in quanto l'acquisizione delle competenze è un processo complesso che integra dimensione soggettiva e dimensione sociale e si attua in contesti di tipo formale e non formale.

Diversi studi (Alessandrini, 2019; Margiotta, 2015; Rogoff, Callanan & Erickson, 2016; Stringher, 2021) su questi processi e le stesse pratiche di formazione continua dimostrano che solo un'adeguata integrazione tra i vari luoghi e tra le diverse modalità di apprendere

possono rispondere oggi con efficacia ai nuovi bisogni emergenti di formazione e di sviluppo professionale.

Robert W. Eichinger e Michael M. Lombardo (1990) del Center for Creative Leadership dell'Università di Princeton hanno dimostrato – dopo svariati anni di studi e ricerche – che l'apprendimento segue il modello “70/20/10”, intendendo che il 70% delle acquisizioni avviene attraverso attività ed esperienze, dunque in situazione lavorativa; il 20% attraverso contatti e interazioni diretti con altre persone, anche al di fuori del contesto lavorativo; il 10% attraverso la formazione formale in senso stretto, sia che avvenga in aula o a distanza. Secondo questi autori, ogni processo di apprendimento è formale e insieme informale. Non si tratta quindi di “scegliere” tra due opzioni, né di “formalizzare” l'informale o rimpiazzare la dimensione formale con quella non formale o informale; si tratta piuttosto di *offrire a coloro che apprendono la possibilità di sostenere ed integrare queste diverse modalità di apprendimento* che avvengono ormai normalmente nei contesti professionali e sociali contemporanei.

L'apprendimento informale rappresenta un legame che coagula i gruppi di lavoro, soprattutto nei momenti più critici. Esso, infatti, è dinamico e sociale (in quanto auto-diretto, condiviso e tempestivo), mentre la formazione tradizionale tende a essere statica (in quanto progettata, diretta e valutata).

L'apprendimento informale si caratterizza come un processo integrato con le routine quotidiane; attivato da uno stimolo interno o esterno; è fortuito in quanto può verificarsi per caso; induttivo di riflessione/azione e all'apprendimento di altri. Per queste ragioni, gli studiosi dell'apprendimento in età adulta, da Dewey (1938) e Vigotskij (1978) a Mezirow (2003) fino a Scully-Russ, Nicolaidis, Marsick e Watkins (2018)<sup>1</sup>, indicano nell'esperienza la differenza tra l'apprendimento formale e quello informale. Sono, infatti, i vissuti personali, non facilmente codificabili, né misurabili in parametri predefiniti, che consentono alla persona in età adulta di continuare ad apprendere al di fuori dei contesti formali.

Tutto ciò richiede un approccio olistico alla formazione capace di integrare nello stesso ambiente di apprendimento attività di tipo formale e non formale. Si tratta di quello che Jörg (2016) chiama *complex learning system*, un sistema di apprendimento che comprende un largo numero di componenti in interazione tra di loro (i soggetti attori dell'apprendimento e i processi) cui vengono aggregate attività di tipo “non lineare” (cioè non derivabili dalla somma delle singole attività individuali) che si caratterizzano per forme di auto-organizzazione. Un'altra ipotesi, molto più recente, è quello di costruire *ecosistemi educativi e formativi* (Ellerani, 2020) che mettano insieme tutti gli attori sociali

---

<sup>1</sup> Secondo Dewey, l'esperienza può essere definita come uno strumento di verifica perché nel momento in cui una persona agisce in un determinato contesto significa che sa cosa sta facendo e, proprio attraverso questa azione, si riesce a capire se ha acquisito determinate conoscenze e competenze. Egli incoraggiava quindi educatori e insegnanti ad utilizzare delle attività esperienziali per rendere l'apprendimento maggiormente efficace. Vigotskij, invece, sostiene l'esistenza di una “zona di sviluppo prossimale” che viene detta anche *zona di mezzo*, nella quale il soggetto apprende. Tale concetto sta ad indicare proprio il “luogo” in cui sono presenti le conoscenze della società del soggetto ma anche le abilità che non ha ancora sviluppato. In questo modo le persone riescono ad acquisire le conoscenze fornite dalla società modificandole, interpretandole e incrementandole con i saperi che già possiedono. Egli mette in luce come le interazioni sociali possano influenzare il sapere dei soggetti e come questi ultimi acquisiscano delle nuove conoscenze basandole proprio su quelle già presenti nel contesto di appartenenza.

(per mezzo di reti di scopo, alleanze collaborative, patti educativi di comunità o patti educativi territoriali) che credono nella centralità della formazione, e dei processi educativi, non solo per rilanciare lo sviluppo del paese, ma anche per garantirne la sostenibilità, così come si evince anche dalle recenti misure adottate dall'Unione Europea come il KA 3-European Youth Together<sup>2</sup> ed i Progetti di volontariato<sup>3</sup>, dal Cedefop con lo studio del 2021 riguardante la revisione delle qualifiche, e dall'OECD con lo studio *Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing?* pubblicato due anni fa.

L'apprendimento informale, quindi, può essere definito come l'insieme dei processi attraverso i quali gli individui acquisiscono dall'esperienza determinate attitudini, valori, abilità e conoscenze che derivano dal loro ambiente quotidiano di vita sociale (famiglia, tempo libero, lavoro, scuola) attraverso la progettazione di percorsi formativi e mediante l'uso di metodologie attive (action learning, experiential learning, per citarne alcune). Sul piano operativo, ciò comporta assumere la sfida dell'informale e del non formale a partire da una nuova rappresentazione dei bisogni di apprendimento dei vari attori che partecipano ai processi di riproduzione e innovazione del capitale di conoscenza.

La formazione, pertanto, è chiamata a privilegiare non tanto la performance osservabile, ma piuttosto le motivazioni umane alla crescita professionale, tenendo conto della complessa rete di relazioni e interazioni in cui l'individuo si inserisce, perseguendo il fine della propria autorealizzazione e del proprio sviluppo: *è in questo "spazio" che si delineano nuovi percorsi di sviluppo per i giovani nell'ambito specifico del volontariato.*

## **2. NUOVI PERCORSI INFORMALI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE DEI GIOVANI NELL'AMBITO DEL VOLONTARIATO**

È indubbio che l'emergere di nuovi scenari riguardanti l'apprendimento informale, la qualità di tale educazione, i contenuti che veicola, le esperienze che puntella, la capacità di presa sui soggetti, unitamente al contemporaneo ridimensionamento della centralità dell'educazione formale, generino anche numerose conseguenze in diversi aspetti dell'esistenza individuale e collettiva e in particolare provochino nel loro insieme un effetto problematico sulla capacità di organizzare e progettare l'educazione. È proprio nel rapporto tra informale e formale che va collocato l'attuale disagio specifico dell'educazione.

---

<sup>2</sup> I progetti *European Youth Together* mirano a creare reti che promuovono partenariati da gestire in stretta collaborazione con i giovani di tutta l'Europa (Stati membri dell'UE e paesi terzi associati al programma). Le reti dovrebbero organizzare scambi, promuovere corsi di formazione (ad esempio per animatori giovanili) e consentire ai giovani stessi di creare progetti comuni.

<sup>3</sup> I progetti di volontariato offrono ai giovani l'opportunità di prendere parte ad attività di solidarietà, aiutano ad affrontare i bisogni identificati all'interno delle comunità locali e contribuiscono a superare importanti sfide sociali sul campo. Il volontariato può svolgersi in un paese diverso dal paese di residenza del partecipante o nel suo paese di residenza. La portata dei progetti di volontariato è estesa e copre un'ampia gamma di settori come la transizione digitale, la protezione ambientale, la mitigazione dei cambiamenti climatici e l'inclusione sociale.

Gli esperti di educazione (pedagogisti, docenti, educatori, ecc.) si trovano alle prese con soggetti che accedono alle istituzioni e ai percorsi educativi già estremamente carichi di apprendimenti informali, spesso confliggenti e disarmonici rispetto ai contesti formali.

Ad esempio, come conciliare i ritmi tendenzialmente lenti dell'educazione con la frenesia che caratterizza lo stile di vita delle metropoli contemporanee? Come educare quei giovani che sono stati abituati dai media a pensare che l'apprendimento dovrebbe coincidere con l'intrattenimento e avvenire rapidamente, senza alcuna fatica, con facilità? E ancora, come insistere sullo sviluppo dei "progetti di vita" delle persone quando la precarietà delle condizioni di lavoro e l'imprevedibilità del futuro hanno reso la vita non più progettabile, perlomeno nel lungo periodo?

In questa prospettiva, il *volontariato* (così come l'associazionismo, o terzo settore) è considerato uno dei percorsi informali per lo sviluppo delle competenze dei giovani, testimoniato dal fatto che quando le persone si uniscono e si impegnano collettivamente in nuovi compiti ed esperienze, inevitabilmente imparano insieme e reciprocamente. Il contributo più prezioso del volontariato all'apprendimento si basa sull'esperienza di nuovi impegni sociali, sull'applicazione di un insieme molto ricco di competenze trasversali e sul confronto di qualità e valori personali. Accanto alle esigenze delle associazioni e all'interesse per promuovere valori di solidarietà, diversi studiosi (Catarci, 2016; Porcarelli, 2021; Stringher, 2021) hanno appurato il valore formativo del volontariato nel processo di crescita dei giovani ed hanno aiutato a comprendere valori, idealità, bisogni, significato educativo e sociale di tale proposta. Ciò è ben esplicitato nel d.lgs. del 3 luglio 2017 n. 117 secondo cui "Il volontario è una persona che, per sua libera scelta, svolge attività in favore della comunità e del bene comune, anche per il tramite di un ente del Terzo settore, mettendo a disposizione il proprio tempo e le proprie capacità per promuovere risposte ai bisogni delle persone e delle comunità beneficiarie della sua azione, in modo personale, spontaneo e gratuito, senza fini di lucro, neanche indiretti, ed esclusivamente per fini di solidarietà" (art. 17).

Ma cosa spinge una persona a dedicare parte del suo tempo libero *agli altri*? Uno dei motivi è legato al desiderio di socializzazione e ad aspirazioni di autorealizzazione in un'attività a contatto con altri; nonché l'esigenza, soprattutto per i giovani, di acquisire competenze che potranno essere utilizzate anche nella ricerca di un lavoro. È stato dimostrato, infatti, che l'apprendimento attraverso il volontariato ha effetti positivi in termini di salute, di realizzazione e di aspettativa di vita. Diverse ricerche mostrano che fare volontariato aumenta le capacità e le competenze linguistiche, sociali e interculturali della persona, aumenta l'impegno di cittadinanza attiva e di giustizia sociale. Il volontariato genera apprendimento, dà l'opportunità di sentirsi parte di un processo personale di crescita e di sviluppo di competenze, dando spazio all'autoriflessione in un contesto che tende di solito all'azione

Un esempio è rappresentato dal *servizio civile universale* (SCU) che costituisce un'importante occasione di formazione e di crescita personale e professionale per i giovani dai 18 ai 29 anni per lo sviluppo di un *nuovo ecosistema territoriale* attraverso l'esperienza diretta alle problematiche del territorio, nel confronto sia con altri coetanei che con realtà del pubblico e del privato sociale, in quanto permette a costoro di sperimentare una sorta di noviziato alla vita adulta e professionale, svolgendo un periodo di fattiva e formativa attività di servizio alle persone ed ai bisogni della comunità più ampia (Ambrosini & Cossetta, 2022; Nussbaum, 2012; Sen, 2010; Wenger, 2006).

Introdotta nell'ordinamento italiano come alternativa al servizio di leva, è diventata oggi uno strumento universale di partecipazione attiva alla vita del Paese, in linea con i doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale ma anche con quello di svolgere un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società. La recente riforma del terzo settore ha coinvolto anche il servizio civile universale, dapprima con la legge delega n. 106/2016 che all'art. 8 proponeva il riordino e la revisione della disciplina del servizio civile universale, in seguito mediante il d.lgs. 6 marzo 2017 n. 40 intitolato "Istituzione e disciplina del servizio civile universale"; in ultimo, nella Misura 5 del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) sono stati stanziati, per il periodo 2021-2026, circa 650 milioni di euro a livello nazionale.

Dalle ricerche condotte dal Dipartimento per le Politiche Giovanili<sup>4</sup>, il numero dei posti di volontario messi a bando tra il 2001 e il 2022 è stato di 762.536; mentre, il numero di volontari avviati al servizio nello stesso periodo è stato di 624.360 giovani (figura 1).

Figura 1 – Volontari avviati al servizio dal 2001 al 2022



Fonte: Dipartimento per le Politiche Giovanili

Nel corso del 2022, i volontari avviati al servizio civile universale sono stati 50.972, di cui 50.040 in Italia e 932 all'estero, nei seguenti settori di impiego: assistenza (41,79%); educazione e promozione culturale, paesaggistica, ambientale, del turismo sostenibile e sociale e dello sport (35,77%); patrimonio storico, artistico e culturale (14,18%); patrimonio ambientale e riqualificazione urbana (5,10%); protezione civile (2,76%); agricoltura sociale e biodiversità (0,40%).

L'obiettivo dei progetti SCU è quello di far sviluppare nei giovani studenti quelle competenze trasversali o soft skills che possono essere utili nel mondo del lavoro e nella vita di tutti i giorni. Per questo motivo le associazioni di volontariato sono considerati "contesti capacitanti" in cui i giovani, nell'esperienza di crescita, possono formarsi e orientarsi al mondo del lavoro.

Il SCU è una "palestra di cittadinanza attiva" e importante occasione di "formazione civica" attraverso il *saper fare-essere-vivere insieme*. Tramite un vero apprendistato alla cittadinanza, la metodologia salda teoria e prassi (*learning by doing*) per mezzo delle *dinamiche informali attraverso cui, stimolando le dinamiche di gruppo, facilitano la percezione e l'utilizzo delle risorse interne ad esso, costituite dall'esperienza e dal*

<sup>4</sup> <https://www.politichegiovanili.gov.it/>

*patrimonio culturale di ciascun volontario, sia come individuo che come parte di una comunità.*

È importante partire dal *locale*, dunque, per progettare percorsi informali SCU: dalle politiche sociali all'ambito dell'istruzione, dalla riscoperta dei lavori "tradizionali" all'attenzione all'ambiente, che richiedono un contributo diretto e attivo da parte dei giovani.

### **3. IL "LOCALE" COME MODELLO ECOSISTEMICO PER I PROGETTI SCU**

In che modo il servizio civile universale può contribuire alla coltivazione di un ecosistema territoriale? Partendo da una spiegazione terminologica, l'ecosistema territoriale richiama l'attenzione al micro-contesto, o *macrosistema* nell'accezione ecologica di Bronfenbrenner (1986), e alle possibili relazioni che si possono generare tra i diversi attori sociali (enti locali, famiglia, scuola, e così via). In questa direzione, il soggetto vive, e condivide, una molteplicità di esperienze tali da sviluppare in maniera intenzionale ed attiva un bagaglio di competenze utili per far fronte alle più svariate situazioni. Il SCU costituisce indubbiamente il contesto informale attraverso cui è possibile coltivare nuovi ecosistemi che riconosce la centralità del soggetto in apprendimento e la sua partecipazione/collaborazione nella definizione dell'identità locale.

La metafora dell'ecosistema è richiamata nell'analisi della società contemporanea, che Morin (2021) descrive come luogo di formazione di un intreccio di pluralità interdipendenti di complessità. Assume rilievo pedagogico nella sua definizione di rete per l'apprendimento con Maturana e Varela (1985) che ne qualificano le relazioni in termini di autopoiesi e di principio dell'accoppiamento strutturale, e diventa esplicitazione di un sistema che è esso stesso apprendimento con Bateson (1984): il senso di ecosistemico sta nel fatto che, come per la forma biologica, il pensiero è centrato su schemi e relazioni. L'ecosistema, dunque, è mente apprendente, pensiero, rete di relazioni, è visto come luogo/laboratorio trasformativo attraverso cui connotare, promuovere e sviluppare approcci capacitanti, modelli di ricerca-azione e sistemi di learnfare sui temi dei processi formativi e del territorio.

In particolare i giovani possono fornire un contributo concreto nella strutturazione di un ecosistema nel proprio contesto locale attraverso le opportunità insite nei progetti SCU che orientano in maniera permanente il loro percorso al fine di maturare la capacità di scelta tra le diverse traiettorie sociali. Per queste ragioni, l'esperienza di SCU è utile per maturare un set di competenze per definire la propria identità intesa in senso individuale e collettiva.

La competenza è intesa come "pensiero pratico in azione", situato in un ambiente sociale organizzato (comunità di apprendimento) che si sviluppa come expertise attraverso una "riflessione collaborativa sulla riflessione nel corso dell'azione" (Mortari, 2020). Si deve in particolare a Le Boterf (2008) l'esplicitazione dei processi che rendono colui che apprende un "attore della propria professionalizzazione" a partire dal riconoscimento, valutazione e valorizzazione delle pratiche professionali e lavorative. Egli, infatti, sottolinea che il possedere una competenza significa "non solo avere le risorse che la

compongono, ma anche essere capaci di attivarle adeguatamente e di orchestrarle, al momento giusto, nei contesti operativi giusti ed in situazioni a complessità variabile” (p. 21). Lo stesso Pellerey (2018) ribadisce la natura dinamica ed evolutiva della competenza definendola, nella sua essenza, come “la capacità di un soggetto di combinare potenzialità partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (sapere, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performances controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono esseri propri e della propria organizzazione” (p. 45).

Nelle organizzazioni del lavoro diventano, dunque, centrali non solo le conoscenze di tipo tecnico, ma anche le soft skills che permettono alla persona di avere un ruolo che va oltre quello strettamente stabilito all’interno dell’ambiente di lavoro. Nello specifico del SCU, lo sviluppo delle competenze durante le attività di volontariato e il loro riconoscimento è una priorità per il contesto associativo anche in considerazione del fatto che in molti casi il volontario non è consapevole del processo di apprendimento che andrà a compiere perché il suo interesse ad approcciarsi alle diverse attività è riconducibile alla voglia di “fare qualcosa di diverso” e “sentirsi attivo ed utile”.

Il World Economic Forum nel *Global Risks Report 2023* ha individuato almeno dieci competenze tra quelle che saranno più richieste nel mondo lavorativo di oggi e di domani: 1) il problem solving in situazioni complesse; 2) pensiero critico; 3) creatività; 4) gestione delle persone; 5) coordinarsi con gli altri; 6) intelligenza emotiva; 7) capacità di giudizio e prendere decisioni; 8) orientamento al servizio; 9) negoziazione; 10) flessibilità (WEF, 2023). Così come la *Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018* relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente secondo cui “le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l’occupabilità, l’inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l’apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità” (European Commission, 2018, p. 5). La griglia delle competenze riguarda le seguenti aree: 1) interpersonali e sociali; 2) personali; 3) civiche; 4) apprendere ad apprendere; 5) interculturali; 6) comunicative.

L’*apprendere ad apprendere*, in particolare, è l’area di competenza di cui il volontario ha maggiore consapevolezza al termine del percorso formativo. L’area descritta contiene infatti al suo interno le socio-emotional skills, le character skills e le competenze sostenibili.

Le *socio-emotional skills* (SEL), o apprendimento socio-emotivo, sono considerate come insiemi di abilità, conoscenze, comportamenti, atteggiamenti e valori necessari ad ogni soggetto per gestire efficacemente il proprio comportamento affettivo, cognitivo e sociale (Portela-Pino, Alvariñas-Villaverde & Pino-Juste, 2021). Il Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL) le ha suddivise in:

1. consapevolezza di sé, la capacità di riconoscere con precisione le proprie emozioni e i pensieri e la loro influenza sul comportamento;
2. autogestione, la capacità di regolare le proprie emozioni, i pensieri e i comportamenti in modo efficace nelle diverse situazioni;

3. consapevolezza sociale, la capacità di entrare in empatia per comprendere le norme sociali ed etiche di comportamento e di riconoscere la famiglia, la scuola e la comunità come risorse e supporti;
4. capacità relazionale, la capacità di stabilire e mantenere relazioni sane e gratificanti con diversi individui e gruppi;
5. responsabilità del processo decisionale, la capacità di fare scelte costruttive e rispettose sul comportamento personale e le interazioni sociali.

Le *character skills*, invece, sono le abilità e le capacità che permettono a una persona di rispondere alle richieste e alle sfide che la quotidianità pone mantenendo un comportamento e un atteggiamento versatile e positivo (Defitrika & Nur Mahmudah, 2021). Il modello riprende le cinque dimensioni chiave del Big Five:

1. estroversione (dinamismo, dominanza);
2. amicalità (cooperatività, empatia, cordialità, atteggiamento amichevole);
3. coscienziosità (scrupolosità, perseveranza);
4. stabilità emotiva (controllo delle emozioni, controllo degli impulsi);
5. apertura mentale (apertura all'esperienza).

Le *competenze sostenibili*, infine, sono quelle necessarie per la transizione ecologica tra cui il pensiero critico, l'adozione di iniziative, il rispetto della natura e la comprensione dell'impatto di azioni e decisioni quotidiane sull'ambiente e sul clima planetario. Il modello GreenComp (Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022) ha ripartito le competenze sostenibili in *quattro aree* tra loro interconnesse: incarnare i valori della sostenibilità, abbracciare la complessità nella sostenibilità, prevedere un futuro sostenibile e agire per la sostenibilità.

Il volontariato lascia molteplici benefici sia per chi lo pratica che per la comunità in generale. Per i giovani, l'esperienza di volontariato può portare a un senso di realizzazione personale, un aumento dell'autostima e una maggiore gratitudine per ciò che si ha nella propria vita. Vuol dire in sostanza *favorire lo sviluppo nel giovane volontario la capacità di agire in quanto vettore generativo di nuove prospettive ecosistemiche*.

#### **4. GIOVANI E IMPEGNO SOCIALE: TRE CATEGORIE PEDAGOGICHE**

Il SCU vede i giovani impegnati nel contesto organizzativo dell'ente locale, in un'ottica innovativa che lo impiega non solo come fruitore di servizi, ma come protagonista di percorsi di cittadinanza attiva e di impegno sociale. Da una parte, il SCU viene visto come opportunità di rafforzamento dei legami tra i giovani e la comunità di riferimento, nonché un'occasione preziosa per conoscere meglio la struttura comunale della città in cui vivono, offrendo un nuovo punto di vista sulla stessa, oltre a favorire la nascita di reti e contatti con gli attori locali. D'altro lato, il SCU non prevede di per sé sufficienti incentivi economici, formativi o specifiche finalità che possano spingere al trasferimento dei giovani in un'altra città o regione. Svolgere il progetto in un territorio diverso da quello in cui si vive abitualmente darebbe impulso all'autonomia e intraprendenza dei volontari, oltre a stimolare la capacità di contestualizzazione e adattamento ampliando la loro visione d'insieme, e le competenze apprese potrebbero essere spese a favore dello

sviluppo del contesto locale; infine, si rafforzerebbe un sentimento di appartenenza al territorio.

Alcune ricerche hanno cercato di identificare le caratteristiche socio-demografiche dei volontari, da cui emerge che la partecipazione all'attività volontaria sembra essere positivamente correlata allo status socio-economico, al grado di istruzione e al prestigio lavorativo. Come emerge dallo studio condotto da ANCI nel 2022<sup>5</sup>, l'80% circa del campione dichiara di scegliere il progetto a cui si candida per i contenuti, dimostrando una capacità di scelta ponderata e attenta, quasi sempre presa in autonomia e non solo spinta dall'urgenza di "non stare con le mani in mano" (Rivolta, Megale & Bramati, 2022). Rispetto all'esperienza lavorativa pregressa, il 71% dei candidati dichiara di aver già svolto attività lavorative, ma il 93% di questi dichiara di essere stato assunto con contratto subordinato. Per quanto riguarda, invece, il ruolo e l'impegno sociale nei progetti formativi, emerge *la motivazione per il giovane a migliorarsi*:

- vorrei fare qualcosa per migliorare la società;
- vorrei essere più attivo nella mia comunità locale;
- vorrei avere la possibilità di operare in una amministrazione pubblica;
- vorrei accedere più facilmente al mondo del lavoro;
- mi interessa avere un piccolo reddito;
- vorrei darmi da fare per non perdere tempo;
- mi preoccupa per chi è meno fortunato di me;
- mi è stato consigliato di partecipare;
- vorrei avvicinarmi alla politica;
- al momento non avevo altre opportunità.

Il darsi da fare, avere un reddito e migliorare il contesto locale sono altri aspetti che hanno esercitato una forte spinta motivazionale alla presentazione della candidatura per svolgere un anno di SCU. Avvicinarsi alla politica e la mancanza di altre opportunità sono invece le dimensioni che meno hanno influito sulla decisione di partecipare al bando.

Le motivazioni al volontariato si dispongono lungo un trend che vede ad un estremo motivazioni *self-oriented* e dall'altro estremo *other-oriented*. L'atteggiamento solidale si trova in mezzo, dove vige la norma della reciprocità e il solidarismo: la reciprocità in senso motivazionale non può che contemplare i bisogni di entrambe le parti. Si delineano, pertanto, quattro processi orientativi che portano all'azione volontaria condensabili in motivazioni:

- *un orientamento espressivo*, in cui il riferimento principale riguarda la propria realizzazione personale;

---

<sup>5</sup> La ricerca è stata realizzata tra il mese di marzo e il mese di ottobre 2022, sottoponendo un questionario a risposte chiuse ai candidati al bando SCU 2021 del sistema Scanci.it e agli ex volontari che hanno concluso il proprio percorso nei Comuni a maggio 2022. L'indagine approfondisce sia il tema dell'occupazione sia il tema dello sviluppo di competenze utili per entrare o restare nel mercato del lavoro. Un focus è stato riservato all'*attaccamento al territorio e desiderio di mobilità*: i dati della ricerca mostrano come il 94,46% dei rispondenti ha scelto di candidarsi per un progetto che si svolgerà nel territorio dove vive abitualmente. La ricerca suggerisce, pertanto, di prevedere più momenti di scambio e incontro tra giovani di diversi territori, valorizzando ulteriormente i canali di comunicazione e condivisione, e, allo stesso tempo, continuando a utilizzare la progettazione come strumento per *trattenere* le giovani risorse nel proprio territorio.

- *un orientamento al compito* dove l'attenzione rivolta a sé è ancora centrale, seppur marcato è l'impegno verso il compito da svolgere;
- *un orientamento alla cura*, quando l'attenzione principale è diretta verso gli altri e riguarda l'aiuto e il sostegno a persone bisognose e in difficoltà;
- *un orientamento al dovere* in cui il riferimento agli altri è l'aspetto fondamentale che proviene da un impegno religioso e morale.

L'orientamento, dunque, si traduce in *apprendimento generativo ed espansivo* (Costa, 2016; Engeström, 2016). La trasformazione generativa infatti richiede una riflessione critica intorno alla propria conoscenza e alla propria pratica e muove verso il potenziamento del senso di empowerment. L'azione sull'empowerment consente al soggetto di autopercepirsi in grado di trasformare sé stesso in innumerevoli e nuove forme, permettendo anche il cosiddetto apprendimento espansivo, inteso come cambiamento che investe la comunità di appartenenza del soggetto.

Allo stesso tempo, si possono delineare *sei differenti impegni* sottostanti alle motivazioni ed alla capacità di agire dei volontari:

1. *l'impegno valoriale* che si fonda sull'idea che il volontario sia influenzato dai valori riguardanti il benessere dell'altro e aiuta le persone a sentirsi solidali, a confermare la propria immagine di sé per mezzo dell'azione;
2. *l'impegno di conoscere*, concerne l'opportunità offerta al volontario di apprendere delle nuove competenze o di mettere a frutto conoscenze e abilità che abitualmente non utilizza. Il volontariato soddisfa quindi il bisogno di aiutare gli altri per mezzo delle abilità e competenze acquisite;
3. *l'impegno sociale* si lega all'opportunità di incontrare altre persone con le quali instaurare un rapporto di amicizia. I volontari si impegnano perché vogliono ampliare il loro network relazionale e desiderano entrare a far parte di gruppi socialmente desiderabili;
4. *l'impegno utilitaristico*, riguarda la possibilità di aumentare, per mezzo del volontariato, le opportunità di ingresso nel mondo del lavoro e di sviluppo professionale;
5. *l'impegno protettivo* si basa sulla difesa dell'io dagli aspetti negativi del proprio sé, permettendo, da un lato, la riduzione del senso di colpa provocato dalla consapevolezza di essere più fortunati di altri e, dall'altro, la risoluzione di problemi personali mediante lo spostamento dell'attenzione sulle persone che beneficiano del proprio servizio;
6. *l'impegno di accrescimento* riguarda la crescita e sviluppo di sé coinvolgendo la persona ed il suo percorso di crescita.

È indubbio che la famiglia e il contesto locale orientano il giovane ad impegnarsi nel settore del volontariato. La famiglia in particolare è uno dei luoghi in cui la scelta di intraprendere e continuare a svolgere attività come volontari può essere favorita oppure ostacolata. La famiglia, in ogni caso, dovrebbe essere supportata dalle altre istituzioni educativo-culturali con le quali condivide e persegue obiettivi comuni per contribuire alla crescita di giovani responsabili, solidali e inclini all'impegno per il bene sociale. Dall'altro lato, invece, il "locale" favorisce un maggior sviluppo delle capacitazioni dei volontari a partire dall'analisi dei fabbisogni territoriali: l'impegno sociale, dunque, si traduce nell'*apprendimento delle capacitazioni* (Nussbaum, 2012). In questa seconda categoria, il capability approach restituisce alla formazione una funzione di crescita della

persona, di sviluppo di capacità quale complesso di opportunità di scelta e di azione, messe in campo sulla base di combinazioni di funzionamenti differenti che il soggetto è in grado di realizzare in termini di progetto di empowerment, partecipazione attiva ed espressione talentuosa del proprio agire.

Infine, il SCU, attraverso la partecipazione alle diverse attività previste dai progetti e la formazione generale e specifica, costituisce anche una “scelta” per sviluppare le competenze. La ricerca ANCI, al riguardo, rimarca il bisogno, non sempre consapevole, del giovane-volontario di sviluppare capacità e competenze nell'affrontare il processo di crescita e inclusione socio-lavorativa: si tratta di capacità e competenze non specificatamente tecniche, ma trasversali, come la capacità di analisi, di auto ed etero valutazione, di lavorare in gruppo, di comunicare efficacemente a più livelli, di anticipare, prevedere, organizzare. Lavorare su queste competenze e capacità assume oggi una rilevanza strategica, dal punto di vista personale e sociale, in relazione ai cambiamenti del mercato del lavoro e delle continue innovazioni.

L'ultima categoria pedagogica, dunque, si sostanzia nell'*apprendimento agentivo* (Sen, 2010). Il termine *agency* indica le acquisizioni raggiunte da una persona in termini di realizzazione degli obiettivi e attuazione dei valori che essa ha motivo di perseguire in quanto ritenuti importanti. Sul piano personale, essere “agenti” è agire per portare avanti il cambiamento, proprio, organizzativo, sociale, culturale, prescindendo dal nesso di questo cambiamento all'immediato benessere personale.

A partire dalla scelta di appartenenza ad una delle categorie pedagogiche descritte poc'anzi è possibile tracciare l'identikit del volontario ed il suo impegno sociale nell'esperienza di SCU:

1. l'*espressivo*, che agisce in un'ottica di compensazione narcisistica e fa riferimento a motivazioni autocentrate e legate alla propria attività lavorativa;
2. l'*autonormativo*, che combina l'orientamento per l'altro a una norma o valore e rappresenta una forma di volontariato di tipo doveristico;
3. il *compartecipe*, che ha un elevato livello di identificazione empatica con le situazioni di cui si fa carico e, quindi, si distingue per l'elevato grado di solidarietà ed è in grado di riconoscere i propri bisogni all'interno della motivazione al volontariato;
4. il *proiettivo*, è colui che è dotato di un elevato orientamento esterno e, non riconoscendo la parte di sé implicata nell'azione, rischia di vivere le proprie necessità come se fossero quelle altrui;
5. l'*altruista*, che combina un forte orientamento all'altro con un profondo e intrinseco senso del dovere.

Come si può arguire, le tre categorie pedagogiche chiamano in causa il cambiamento “interno” dei paradigmi culturali e degli stili relazionali dei volontari. Ciò richiede allora la capacità degli organismi del Terzo Settore di assumere l'apporto dei processi di apprendimento e di formazione non solo formali, valorizzando nel contempo l'impegno dei giovani per il proprio investimento formativo e la responsabilità sociale condivisa.

## CONCLUSIONI

La dimensione informale acquista centralità nel paradigma ecosistemico: è dalla relazione con gli altri, dalla solidarietà ed il senso civico, dal senso di giustizia sociale che si possono disegnare percorsi di apprendimento efficaci per i giovani. In questa prospettiva, si inserisce l'esperienza del servizio civile universale che, a distanza di oltre venti anni, ha registrato un numero crescente di giovani particolarmente motivati a fornire il proprio contributo per lo sviluppo locale.

La dimensione informale allora si configura nelle categorie pedagogiche dell'apprendimento generativo ed espansivo, del capability approach e dell'agency, i cui principi sostantivi si identificano nella:

- esigenza di implementare buone prassi relative ai processi di informal learning nell'ambito del volontariato;
- esigenza di aumentare l'auto-consapevolezza da parte dei volontari attraverso un approccio riflessivo ed esperienziale;
- la consapevolezza che le competenze agite nell'ambito del volontariato vengono spesso applicate nella vita di tutti i giorni;
- la consapevolezza che un'esperienza di volontariato può migliorare le proprie skills in ottica di futura occupabilità;
- la consapevolezza che apprendere dal SCU genera nuovi valori capacitanti per i giovani in prospettiva lifelong learning.

Il compito della pedagogia sociale e del lavoro allora è quello di direzionare gli studi e le ricerche in questa emergente traiettoria formativa: la progettazione di percorsi esperienziali di volontariato come asset per lo sviluppo di un *nuovo ecosistema territoriale*.

## BIBLIOGRAFIA

Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.

Ambrosini, M., & Cossetta, A. (2022). *Il nuovo servizio civile. La meglio gioventù in azione*. Bologna: il Mulino.

Bateson, G. (1984). *Mente e natura, un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). *GreenComp. Quadro europeo delle competenze*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.

Catarci, M. (2021). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.

Cedefop (2021). *Review and renewal of qualifications: towards methodologies for analysing and comparing learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office.

Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.

- Defitrika, F., & Nur Mahmudah, F. (2021). Development of life skills education as character building. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 2(1), 116–135.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eichinger, R.W., & Lombardo, M.M. (1990). *Twenty-Two Ways To Develop Leadership in Staff Managers*. Greensboro (USA): Center for Creative Leadership.
- Ellerani, P.G. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Bruxelles.
- Jörg, T. (2016). *Opening the Wondrous World of the Possible for Education: A Generative Complexity Approach*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:63846881> (vers. 04.01.2024).
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris: Eyrolles.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Maturana, H., & Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione, la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2021). *Lezioni da un secolo di vita*. Milano: Mimesis.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- OECD (2021). *Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing?*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M. (2018). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Porcarelli, A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Milano: Studium.
- Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. (2021). Socio-Emotional Skills in Adolescence. Influence of Personal and Extracurricular Variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1–12.
- Rivolta, O., Megale, S., & Bramati, L. (2022). *Noi Giovani e il Servizio Civile. Indagine sui giovani in Servizio Civile Universale nei Comuni*. Milano: AnciLab Editore.
- Rogoff, B., Callanan, M., & Erickson, F. (2016). *The Organization of Informal Learning*. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0091732X16680994> (ver. 04.01.2024).
- Scully-Russ, E., Nicolaidis, A., Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (2018). *Update on Informal and Incidental Learning Theory*. Hoboken (NJ): Wiley.
- Sen, A.K. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Stringer, C. (2021). Learning to learn and assessment: Complementary concepts or different worlds?. *Educational Research*, 63, 26–42.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

WEF (2023). *The Global Risks Report 2023*. Geneva.